



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAIRA TAMIOSO

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS:
ESTÁGIO COM PESQUISA**

CHAPECÓ-SC

2025

NAIRA TAMIOSO

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS:
ESTÁGIO COM PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias (GEPEM@T) e a Linha de Pesquisa Formação de Professores.

Orientadora: Professora Doutora Adriana Richit

Apoio: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),
pelo processo número 88887.936026/2024-00

CHAPECÓ-SC

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tamioso, Naira

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFFS: ESTÁGIO COM PESQUISA / Naira
Tamioso. -- 2025.

100 f.:il.

Orientadora: Doutora Adriana Richit

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2025.

1. Formação de professores. 2. Anos Iniciais. 3.
Estágio com pesquisa. 4. Educação. I. Richit, Adriana,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo da produção científica nacional de acordo com as expressões de busca.....	24
Gráfico 2: Quantitativo da produção científica nacional de acordo com as regiões.....	24
Gráfico 3: Quantitativo da produção científica nacional de acordo com o recorte temporal (2019-2024).....	25
Gráfico 4: Quantitativo da produção científica nacional de acordo com os autores subsidiários.....	26
Gráfico 5: Faixa etária das participantes.....	62
Gráfico 6: Naturalidade das participantes.....	62
Gráfico 7: Local de residência das participantes.....	63
Gráfico 8: Atividade econômica dos integrantes da família das participantes.....	63
Gráfico 9: Experiência prévia na docência.....	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da logística percorrida durante a graduação.....	15
Figura 2: Ilustração do cenário de campo na primeira coleta de dados.....	60
Figura 3: Exposição de banners na Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Erechim e contexto da 2ª coleta de dados.....	61
Figura 4: Convite divulgado ao público para participação no Seminário de Socialização de Estágio.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividade Curricular Complementar
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCr	Componente Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPEM@T	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias
GEPEVI	Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Km	Quilômetros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RP	Residência Pedagógica
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEPEQ	Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação
Simpós Sul	Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

NAIRA TAMIOSO

**ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS:
ESTÁGIO *COM* PESQUISA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação (PPGE) da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 28/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA RICHTER**
Data: 13/10/2025 09:25:04-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Adriana Richit – UFFS
Presidente da banca/orientadora/membro interno

Documento assinado digitalmente
 **LILIANE DOS SANTOS GUTIERRE**
Data: 13/10/2025 08:49:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª Liliane Gutierre - UFRN
Membro titular externo

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN**
Data: 13/10/2025 17:52:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Maria Lúcia Marocco Maraschin - UFFS
Membro externo

Documento assinado digitalmente
 **ADILSON DE SOUZA BORGES MARCHETTI**
Data: 13/10/2025 13:35:40-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Adilson de Souza Borges - UNC
Membro externo

RESUMO

Esta dissertação investiga as implicações do estágio com pesquisa na formação de professoras dos anos iniciais no curso de Pedagogia da UFFS, compreendendo o estágio não como mero cumprimento de horas, mas como experiência formativa que produz pensamento sobre a prática. Fundamenta-se em autores do campo do estágio (Pimenta, Lima, Ghedin, Libâneo, entre outros), integrando revisão de literatura e estudo empírico, tendo a Teoria Histórico-Cultural como apoio à análise. O percurso metodológico articula duas coletas complementares: uma com falas produzidas no início do estágio obrigatório e outra com socialização pública ao final do percurso. A análise focaliza três categorias que a posteriori emergiram outras nove: Mobilização de conceitos sobre a docência; Aproximação a uma docência refletida sobre a prática; Possibilidade de desenvolvimento humano do futuro professor dos anos iniciais. As três categorias maiores se entrelaçam e sustentam um movimento não linear, mas sim cumulativo: cada intervenção realimenta o planejamento; cada registro amplia a reflexão; cada socialização consolida critérios, abrindo novas perguntas e horizontes de ação. Emergiram práticas de planejamento intencional e a construção de linguagens ao tornar público o que se fez e por que se fez. Esses movimentos produziram efeitos formativos centrais: (a) autoria e pertencimento profissional quando a prática é narrada e discutida coletivamente; (b) aprendizagem situada ao testar e refazer propostas diante de problemas concretos; (c) consciência da mediação docente no desenvolvimento das crianças e na atividade de quem ensina. Desafios cotidianos (como resistências da turma, rotinas apostiladas e escassez de materiais) funcionam como fontes de aprendizagem profissional, exigindo leitura de contexto e avaliação de efeitos. Conclui-se que viver o estágio como pesquisa institui condições para o desenvolvimento humano do licenciando, não apenas por domínio técnico, mas pela constituição de sentidos e motivos para ensinar, com identidade profissional em movimento. Como contribuições, o estudo oferece um quadro analítico de dispositivos formativos. Como limites, reconhece o recorte institucional e temporal. Em síntese, o estágio com pesquisa fortalece a docência nos anos iniciais, articulando teoria e escola, experiência e reflexão, em diálogo com a responsabilidade social da educação básica.

Palavras-chave: formação de professores; anos iniciais; estágio com pesquisa; educação.

ABSTRACT

This dissertation investigates the implications of a practicum conceived as research (*estágio com pesquisa*) for the education of female prospective teachers in the early years of primary education within the UFFS Pedagogy program, understanding the practicum not as a mere fulfillment of hours but as a formative experience that generates thought about practice. It draws on authors in the field of practicum studies (Pimenta, Lima, Ghedin, Libâneo, among others), integrating a literature review and an empirical study, with Cultural-Historical Theory as the analytical lens. The methodological path articulates two complementary data sets: one comprising statements produced at the beginning of the mandatory practicum, and another consisting of the public sharing of work at the end of the process. The analysis focuses on three categories from which, *a posteriori*, nine subcategories emerged: (1) Mobilization of concepts about teaching; (2) Movement toward a practice-grounded reflective teaching; (3) Possibility of human development of the future teacher of the early years. The three broader categories interweave to sustain a movement that is not linear but cumulative: each intervention feeds back into planning; each record expands reflection; each public sharing consolidates criteria, opening new questions and horizons for action. Practices of intentional planning and the construction of professional languages emerged as teaching became public—making clear what was done and why it was done. These movements produced key formative effects: (a) authorship and professional belonging when practice is narrated and discussed collectively; (b) situated learning by testing and reworking proposals in the face of concrete problems; (c) awareness of teacher mediation in children’s development and in the activity of those who teach. Everyday challenges (such as student resistance, workbook-driven routines, and scarcity of materials) function as sources of professional learning, demanding contextual reading and evaluation of effects. The study concludes that living the practicum as research establishes conditions for the student teacher’s human development, not only through technical mastery but through the constitution of meanings and motives for teaching, with a professional identity in motion. As contributions, the study offers an analytical framework of formative devices. As limitations, it recognizes the institutional and temporal scope. In sum, a practicum conceived as research strengthens teaching in the early years by articulating theory and school, experience and reflection, in dialogue with the social responsibility of basic education.

Keywords: teacher education; early years; practicum-as-research; education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O MEU CAMINHAR.....	13
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	17
1.2.1 Dimensão social.....	17
1.2.2 Dimensão acadêmica.....	18
1.2.3 Dimensão pessoal.....	19
1.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	20
1.3.1 Problema e questões de pesquisa.....	20
1.3.2 Objetivo geral.....	21
1.3.3 Objetivos específicos.....	21
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	21
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	23
3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	29
3.1 DIRETRIZES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESTABELECIDAS PELOS DOCUMENTOS NACIONAIS.....	31
3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	33
3.2.1 O estágio como síntese formativa e investigativa: contribuições de Ghedin.....	33
3.2.2 O estágio como campo de conhecimento e práxis: fundamentos em Pimenta.....	34
3.2.3 O estágio na mediação entre conhecimento e prática docente: a contribuição de Libâneo.....	34
3.2.4 Aportes teóricos recentes sobre estágio supervisionado.....	35
3.3 A PESQUISA NO ESTÁGIO: ABORDAGEM CONCEITUAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	36
3.4 DIRETRIZES DO ESTÁGIO NA UFFS E NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, CAMPUS ERECHIM.....	38
3.4.1 O estágio no curso de Pedagogia da UFFS Campus Erechim.....	40
3.4.2 Integração ensino–pesquisa–extensão na formação inicial: implicações para o estágio supervisionado.....	41
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE APOIO À ANÁLISE.....	43
4.1 PRINCÍPIOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	44

4.2 PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA THC.....	45
4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DA THC NA ANÁLISE DO CAMPO EMPÍRICO.....	48
4.4 ASPECTOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	49
5 CAMINHO INVESTIGATIVO.....	52
5.1 MÉTODO.....	52
5.2 METODOLOGIA.....	53
5.2.1 Concepção teórico-metodológica basilar.....	53
5.2.2 Instrumentos.....	53
5.2.2.1 Recolha de dados.....	54
5.2.2.2 Fundamentos da análise de dados.....	54
5.2.3 Procedimentos.....	55
5.2.3.1 Aspectos éticos da pesquisa.....	56
5.2.4 Contexto do Curso de Pedagogia da UFFS Campus Erechim.....	57
5.2.5 Contexto dos discentes do Curso de Pedagogia da UFFS Campus Erechim.....	58
6 TRABALHO DOCENTE: NARRATIVA DAS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS CAMPUS ERECHIM.....	59
6.1 O CAMPO DA PESQUISA.....	60
6.2 CONTEXTO DAS ESTAGIÁRIAS QUE COMPÕEM A PESQUISA.....	61
6.3 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS.....	66
6.3.1 Mobilização de conceitos sobre a docência.....	67
6.3.1.1 Mediação docente na aprendizagem discente.....	68
6.3.1.2 Desdobramentos do planejamento docente.....	69
6.3.1.3 Tempo professoral.....	70
6.3.2 Aproximação a uma docência refletida sobre a prática.....	71
6.3.2.1 (Re)Construção de novas experiências.....	72
6.3.2.2 Ressignificação sobre a escola.....	73
6.3.2.3 Ressignificação sobre o estágio obrigatório nos anos iniciais.....	75
6.3.3 Possibilidade de desenvolvimento humano do futuro professor dos anos iniciais...	76
6.3.3.1 Espaço de trocas e construção de saberes mútuos.....	77
6.3.3.2 Percorrer situações concretas em sala de aula.....	78
6.3.3.3 Ressignificação sobre ser professor e a identidade docente.....	78
6.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ESTÁGIO COM PESQUISA COMO	

TEMPO-ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO DA DOCÊNCIA.....	79
6.4.1 Compreensões mobilizadas sobre docência nos anos iniciais.....	80
6.4.2 Estágio com pesquisa: dispositivos que organizam a reflexão e a autoria docente..	82
6.4.3 Condições formativas para o desenvolvimento humano do futuro professor dos anos iniciais.....	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	91
REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CATALOGADOS.....	96
APÊNDICES.....	99

1 INTRODUÇÃO

A introdução foi organizada em quatro subcapítulos. O primeiro foi intitulado: *O meu caminhar*, dando a conhecer brevemente a autora e a estória que levou a esta pesquisa de mestrado. O segundo subcapítulo foi intitulado: *Justificativa e relevância da pesquisa*, descrevendo três dimensões constitutivas de contributos para a sociedade, para a comunidade científica e para a própria formação pessoal. O terceiro subcapítulo aborda o problema e as questões de pesquisa, juntamente do objetivo geral e dos objetivos específicos. Ao final, o terceiro subcapítulo, que fecha o capítulo introdutório, aborda a estrutura da dissertação, percorrendo a projeção dos capítulos que formarão, em sua totalidade, a dissertação.

1.1 O MEU CAMINHAR

Alice no país das maravilhas (Carroll, 2009, p. 76-77) ensina-nos algo importante sobre a intencionalidade. Nesta literatura, ao dialogar com um Gato, ela indaga: “– Poderia me dizer, por favor, qual caminho devo tomar para ir embora daqui?”. Em tom de resposta, o Gato disse: “– Depende bastante de para onde quer ir”. Sem saber com exatidão a direção pela qual tomaria, Alice afirmou: “– Não me importa muito para onde”. Assim, ela ouviu a seguinte resposta: “– Então não importa que caminho tome” (Carroll, 2009, p. 76-77). Este excerto mobiliza reflexões fecundas acerca da profissão, especialmente naquela temática que é abordada no decorrer desta pesquisa: o trabalho docente como um trabalho intencional. Outrossim, escolhi¹ este excerto proveniente de uma obra literária para lembrar-me dos caminhos de onde vim e para onde irei.

Filha de mãe e pai professores, aprendi a estudar gostando desse *fazer*. Aprendi com meus pais a cada véspera de prova na escola, no palpitar acelerado do coração e na calma após ouvi-los, que a gente precisa fazer o que pode, o que sabe. Eu tinha medo, mas eles souberam trabalhar esse medo com paciência. Enalteceram o quanto eu era inteligente e o quanto era bonito cada trabalho que eu fazia (eles os guardavam, até destacavam nas paredes de casa). Até hoje, meus pais têm guardado consigo todos os cadernos que eu e meu irmão tivemos, de todos os anos escolares (e, é maravilhoso revê-los depois de tanto tempo!). Não houve um dia sequer em que eles não tenham expressado o seu orgulho pelas minhas

¹ Na sequência, o texto será escrito em primeira pessoa do singular de forma a narrar os aspectos marcantes que compõem o meu *caminho* (alusão à reflexão literária de Alice), pelo qual me constitui e venho me constituindo como professora pesquisadora. A partir da próxima seção da dissertação, o corrente texto será escrito na primeira pessoa do plural.

conquistas e ações. Vibravam a cada dia, me acompanhando com tamanha afeição que só eles poderiam dar. Sabiam como me ajudar, mas ressaltavam que eu mesma tinha que fazer minhas atividades. Meus pais, desde há muito tempo, estavam me *ensinando* sobre o *ensinar*.

Assim, o meu *eu* aluna foi (e continua sendo) tímida, apaixonada por colorir meu caderno (nosso primeiro material escolar) e deixá-lo o mais lindo possível. De família humilde, aprendi o sentimento da partilha através das coisas que eu e meu irmão compartilhávamos. Sob uma mesa, um ovo de páscoa de 30g foi dividido em incontáveis mini-pedaços. Lembro-me da frase dita por meu irmão: “– O que eu queria mesmo era encher a boca”. Não tínhamos muito, mas aprendemos a dividir, mesmo que nossa boca não se enchia como queríamos. Por debaixo desta mesa, eu e ele desenhamos e escrevemos grande parte de nossa infância. Cuidadosos, meus pais não davam espaço para o ciúme entre dois irmãos, souberam olhar simultaneamente para nossas diferenças e semelhanças, crescendo com um laço duradouro de união. Fui conhecendo, assim, a primeira riqueza da vida.

Imagino que o leitor, ao ler essa narrativa tão carregada de lembranças e emoção, esteja pensando que estou descrevendo uma família perfeita, mas não. De forma mais poética, eu apenas estou rememorando as infinitas vivências boas que meus pais me mostraram ter, diante das adversidades/dificuldades. As instituições de ensino (básica e superior) as quais eu e meu irmão frequentávamos eram (e continuam sendo) públicas. Não obstante, passamos pelo Enem com uma nota alta (enquadrados em um retrato as nossas redações, orgulhosos pela conquista tão difícil), e estudamos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em cursos de graduação diferentes. Entretanto, comecei a gostar de ler e estudar quando criança. O que marcou minha memória foi o tempo em que meus pais dedicavam para, todas as noites, ler livros infantis antes de dormirmos (podíamos não ter cama, mas tínhamos livros).

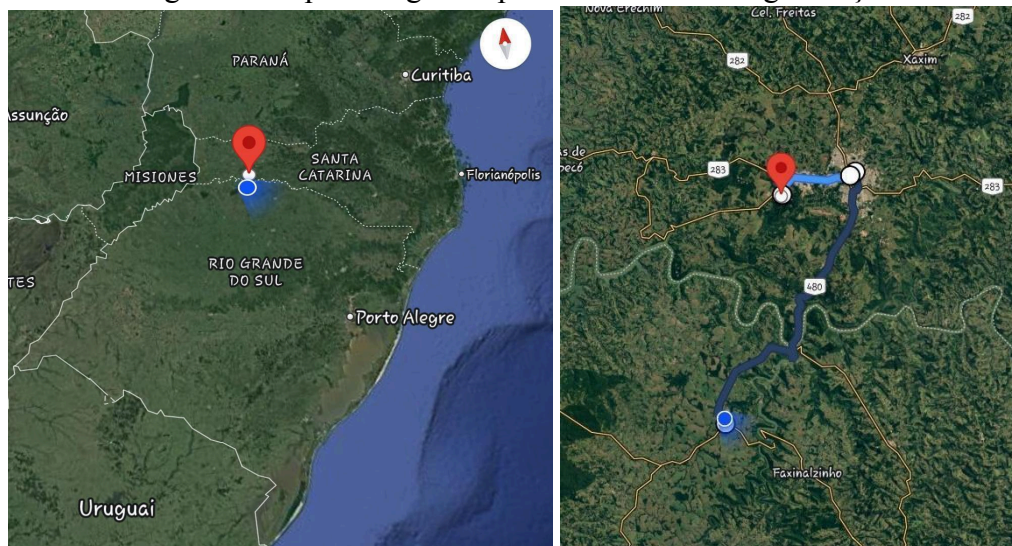
Antes de ler as letras, eu aprendi a ler as imagens, com toda a imaginação infantil e a que meus pais potencializavam. Eu gostava tanto desses momentos de leitura, que algumas histórias eu contava sozinha, folheando as páginas (decorei apenas ao ouvi-las). Aprendi a ter cuidado com os livros desde então. Vendo todos aqueles desenhos, eu também tomei gosto por desenhar. Com 6 anos eu repliquei visualmente uma imagem quase idêntica, o qual meus pais guardam até hoje junto ao álbum de fotografias. Buscava (e ainda busco) cada detalhe, me dedicando o máximo. Na juventude, comecei a ter contato com os clássicos da coleção de Machado de Assis, José de Alencar, e outros. Eu lia (leio) muito, e amava (amo) ler.

Eu fui (e sou) aquela criança estudiosa e extremamente dedicada, mas também uma apreciadora das artes, poesia, música, dança (sim, mesmo tímida, meus pais souberam trabalhar isso desde os meus 6 anos, e aos meus 20 anos cheguei a ser professora de dança).

Aos 12 anos comecei a coordenar grupos de crianças (turma de 40) na Igreja, e aos 19 anos assumi a função de presidente de um grupo de jovens (80 participantes) também proveniente da Igreja. A arte da culinária, o registro de carinho tecido ponto por ponto dos bordados, as melodias de um violão, as fotografias do pôr/nascer do sol e da natureza, o cultivo de plantas que florescem e perfumam ambientes. Essas atividades também fazem parte de mim. Não significa que eu as faça frequentemente, mas que também gosto de vivê-las. Recentemente, acrescentei mais um item nesta minha lista de “gostos”, o exercício físico em academia, percebendo o quão me ajuda cognitivamente e emocionalmente.

Ingressei na graduação em março de 2018, e passei os 5 anos de sua duração percorrendo 55 quilômetros (km), de ônibus, de uma cidade para outra (Figura 1). Cursava componentes curriculares (CCr) no matutino em Chapecó, Santa Catarina (SC), trabalhava no vespertino em Nonoai, Rio Grande do Sul (RS), assistia palestras e/ou participava de grupos de estudo e pesquisa no noturno em Chapecó-RS, e retornava em Nonoai-RS apenas para dormir. Isso totalizava 5 horas na estrada e 330 km por dia. Mas, eram tempos de leitura. Completei a carga horária máxima das Atividades Curriculares Complementares (ACC), e excedi a carga horária de disciplinas exigidas pelo Curso. Além disso, pude ser bolsista no Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Figura 1: Mapa da logística percorrida durante a graduação



Fonte: Google Maps.

Nota: Tratam-se de dois recortes fotográficos, o primeiro recorte mostra a localização da cidade de Nonoai-RS através de um ponto azul, e da cidade de Chapecó-SC através de um marcador vermelho; o segundo recorte mostra a estrada percorrida de modo ampliado.

Licenciada em pedagogia pela UFFS *Campus* Chapecó em abril de 2023, ingressei no mestrado no mesmo ano como a realização de um grande sonho. Uma conquista imensurável,

em tão pouco tempo, dentro de um Programa em nível de mestrado acadêmico. Na verdade, eu desacreditava que iria tão longe e, se não fosse o ensino público, eu não teria nenhuma condição financeira que pudesse minimamente acessar ao ensino superior, o qual o mestrado me era um sonho distante. E, expressando a minha emoção, estou escrevendo essa dissertação com muito orgulho e alegria! Neste lugar, pretendo crescer os estudos e pesquisas que venho construindo, com a mesma dedicação e cuidado que aprendi.

Junto a isso, percebo aproximações ao vídeo de Marta Kohl de Oliveira (2021) a qual, estudiosa de Vigotski² e sob o enfoque dele, acentua as quatro entradas de desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese, e microgênese. Onde, portanto, a Educação é um trabalho, que é social e que exige planejamento, intencionalidade, projeção. Que, coisas acontecem, e que tem coisas que acontecem somente comigo, pois, mesmo vivendo o mesmo contexto social, há interpretações diferentes umas das outras neste lugar que é micro. Adentra-se então ao campo subjetivo: aquilo que só diz respeito ao indivíduo. Nesse sentido, é importante considerar o que Evangelista (2018, p. 14-15) reflete:

Pesquisador e semeador se assemelham: devem conhecer o campo e sua fecundidade; devem conhecer os instrumentos que lhes permitirão retirar do campo suas possibilidades de fecundação; devem conhecer as sementes que semearão e quando; devem pensar sobre o que será possível colher nessas condições; devem colher os frutos da terra quando for o momento propício; devem saber que o que colheram é uma das possibilidades inscritas objetivamente naquela terra e que só suas intervenções intencionais permitiram tal colheita. E disso não abrirá mão, como não abrirá mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa. (Evangelista, 2018, p. 14-15).

Assim, o meu tema emerge dos primeiros passos como professora, em estágio³ de graduação, compreendendo a pesquisa como um imprescindível instrumento para o trabalho pedagógico. Ela mostra um *caminho* de planejamentos, focos, recortes, mas principalmente: o de aprendizados constantes, que nunca cessam. Quanto maior for a intensidade/aprofundamento dela, maior será a qualidade. Disso, decorrerá essa dissertação, assentado no trabalho pedagógico cuja função/caminho é desenvolver o humano, e por isso as contribuições da Teoria Histórico-Cultural fazem-se importantes ao estudar aquilo que nos torna humanos (saindo da condição de espécie humana): o ato criador (propulsor do desenvolvimento psíquico).

² Será adotada a grafia Vigotski, exceto ao citar diretamente excertos e ao referenciar a obra. Para essas exceções, serão reproduzidas de forma fidedigna a grafia trazida pela obra correspondente.

³ Cabe salientar que eu faço uso da expressão “estágio” (com letra inicial minúscula) quando eu me refiro a denominação relativa ao seu uso corrente. No entanto, quando faço uso da expressão “Estágio” (com letra inicial maiúscula), refiro-me a capturas específicas da abordagem de estágio que configura o objeto de estudo.

Foi nos primeiros passos como professora, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I (EF I) em uma rede pública de ensino da cidade de Nonoai-RS que, especificamente, ensinei a pesquisa sobre o estágio. Destaco o primeiro dia de aula, pois nele eu levei meu caderno do 4º ano e mostrei à turma. relatei que eu também fui estudante, que eu também tive uma professora, que eu também cuidei de meu caderno (mostrando-o), e dizendo o meu percurso na educação integralmente gratuito. relatei à turma a importância de estudar, e tudo o que o estudo nos proporciona. E, resumidamente, seus semblantes expressavam encantamento sobre o que eu falava, vendo em mim uma professora que foi (e é) estudante também.

Dessas inquietações sobre o referido estágio desenvolvido na graduação, mais vivências destacaram-se, tais como: mobilizar o desejo dos estudantes escreverem um livro sobre o tema da aula; interdisciplinaridade sendo compreendida pela turma; visita a espaços externos como fomento investigativo; organização e escolha dos objetivos no planejamento; aula como uma construção, valorada pelas dúvidas constantes da turma; troca de conhecimentos entre quem regia a sala e quem estagiava; e outras. Proveniente do que registrei aqui estão destacados os motivos enquanto professora pesquisadora.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

No corrente subcapítulo serão destacadas três dimensões para a relevância da pesquisa, sendo organizadas da seguinte forma: 1) Dimensão social (contendo a relevância da UFFS para a formação de professores na região); 2) Dimensão acadêmica (sobre as contribuições desta pesquisa para a área); 3) Dimensão pessoal (contendo a experiência em que abarque a relação autor-pesquisador). Em sua totalidade, as dimensões sobre a relevância da pesquisa buscam justificar a importância da realização desta pesquisa como um contributo para a sociedade, para a comunidade científica e para a própria formação pessoal.

1.2.1 Dimensão social

Produzir uma pesquisa sobre o estágio e suas contribuições formativas na docência, proposta nesta dissertação, possui relevância para a sociedade, para as escolas, para os⁴ professores, pois a partir dela abordar-se-ão discussões que versam a complexidade deste trabalho envolto na profissão em destaque. Esses impactos reverberam em diversos níveis,

⁴ Em toda a extensão da Dissertação, será adotada essa terminologia de modo a contemplar todos os gêneros.

desde a sala de aula, através do percurso formativo dos professores que atuarão nela, até a comunidade onde essa *sala de aula* terá contato e visibilidade.

Não é raro ouvirmos que a profissão de professor dimensiona a formação de todas as profissões. E, essa afirmação possui uma conotação mais profunda do que aparenta. A formação de professores é um dos pilares da qualidade da educação, impactando diretamente a qualidade do ensino básico e, por conseguinte, toda uma geração de futuros profissionais. Por isso que, ao pesquisar o presente tema e tendo-o em seu objeto de estudo, a dissertação pode identificar lacunas, necessidades e contribuições no processo de formação inicial dos pedagogos, além de outras que se somam.

Diante disso, ao estabelecer não apenas a importância para quem pesquisa e para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade, tece-se um significativo de alcance capaz de pensar a dimensão do papel do professor na formação humana. Sabe-se que, a pesquisa por si só não trará respostas para todos os enfrentamentos educacionais, mas compreendem-se seus pequenos e significativos contributos que marcam a história, os quais também trarão continuidade às novas investigações.

1.2.2 Dimensão acadêmica

O ato de estagiar é abarcado por diversos aprendizados, sobretudo, por inquietações que mobilizam anseios de pesquisar. Durante a graduação, a matriz curricular dispõe de componentes curriculares que buscam fundamentá-lo e, por conseguinte, fundamentar a formação de professores. Assim, a prática no campo de atuação profissional em Educação não se desvincula das bases teóricas, nem mesmo se esvazia de intencionalidade. Em outras palavras, a unidade teórico-prática se consolida na realização da prática pedagógica não neutra. A teoria, portanto, fornece subsídios para a prática, para qual instrumento e material usar, mas fundamentalmente para o *pensar*.

Aqui teremos de definir o que é Estágio supervisionado, nos baseando no ordenamento legal sobre estágio e também na literatura especializada.

Diante disso, ao realizar uma busca prévia nas plataformas de dados da comunidade científica, encontram-se uma quantidade expressiva de pesquisas cuja gênese remete a uma experiência de estágio. Entretanto, ainda carece fomento no que tange a discussão teórico-prática que inventaria contribuições do Estágio para a formação de professores. Não obstante, devido à abrangência deste campo de atuação e visando melhor circunscrever o

objeto, delimita-se o estudo acerca do curso de pedagogia da UFFS, em atenção às demandas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, este tema advém de uma experiência realizada durante o componente curricular (CCr) *Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II* em oferta pela UFFS Campus Chapecó-SC no ano de 2022. É importante salientar as inquietações que emergiram, tais como:

Durante o percurso, pude reafirmar o quão importante é a base teórica, pois junto dela as aulas foram se constituindo, subsidiadas para além do planejamento, possibilitando conhecer o movimento da sala de aula e/ou da própria sala de aula como um movimento. O que busquei desenvolver foi pensando nos estudos teóricos, e com esses estudos pude olhar para a organização da escola e pensar a construção das minhas aulas. (Tamioso, 2022, p. 11)⁵.

Outrossim, esta pesquisa foi sendo desencadeada por estudos realizados no PIBID e pelas tratativas teóricas da iniciação científica acerca dos processos de ensino-aprendizagem, consolidado em monografia de graduação (Trabalho de Conclusão de Curso). Essa, versou sobre uma análise na produção científica nacional que abriu outras possibilidades de pesquisa. No *Stricto Sensu*, a linha de pesquisa a qual me vinculo, denominada Formação de Professores, vem contribuindo no aprofundamento dos estudos, juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Além desses, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologias (GEPEM@T) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI) também foram fundantes.

Contudo, há a necessidade de fomentar a pesquisa sobre a docência, sobre o ensino, em que a própria escola é tida como objeto de estudo. Sendo assim, o Estágio encontra-se como um nascedouro de pesquisa, cuja multiplicidade de elementos a serem problematizados requer atenção a esta profissão. Tal relevância está elucidada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) (UFFS, 2019), ao objetivar a construção de um estágio *com* pesquisa. Não obstante, avançar neste tema viabiliza avanço na comunidade científica, intensifica suporte aos estágios do curso de pedagogia e promove incentivo aos grupos de estudo a produzir mais trabalhos e ferramentas de trabalho pedagógico para o alcance dos profissionais na área.

1.2.3 Dimensão pessoal

⁵ A reflexão sistematizada no Relatório de Estágio, realizado pela autora no EF II, pode ser disponibilizado mediante solicitação pelo endereço eletrônico: naira.tamioso@outlook.com.

Nesta dimensão, a relevância da pesquisa é atribuída na dimensão pessoal, fundamentalmente aos aprendizados verticalizados sobre a formação de professores que integra a pedagogia, proporcionando uma experiência de aprofundamento teórico e crítico importante para o desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, o anseio em ter essa dissertação findada não é apenas um requisito acadêmico, mas também uma experiência transformadora que desafia ao aprofundamento do objeto de estudo, o compreendendo como histórico e incessante. Nesse sentido, traz relevância no amadurecimento intelectual e fortalecimento da identidade profissional.

A escolha de um tema que ressoe com interesses ou preocupações sobre o campo abrange um significado pessoal e essa investigação, além de contribuir para o avanço do conhecimento na área, também é abarcada por *motivos*. De forma geral, a elaboração de uma dissertação exige disciplina, organização e persistência, e esse pressuposto conduz a produção de uma pesquisa rigorosa que leva ao desenvolvimento de um senso de responsabilidade pelos escritos, em um processo de tomada de decisões que exige criticidade e olhares especializados. Esses olhares são dos professores que compõem a banca os quais possuem proximidade com a temática, na possibilidade dialógica de rever pontos e propiciar uma melhor qualidade ao trabalho final.

Embora a escrita seja para os outros, em sua função comunicativa, ao fazê-la ocorrem modificações pessoais de amadurecimento. Escrever é um processo complexo, que exige muitas leituras, que requer tempo, que exige revisão e entre outros que conduzirão ao desenvolvimento intelectual (que envolvem emoções) de quem escreve. Por isso que o impacto no fortalecimento da identidade profissional está no processo de investigação, e que leva a reflexões sobre o papel na sociedade e o compromisso com a educação. Contudo, produzir uma dissertação tendo o Estágio e a formação de pedagogos proporciona reflexões crescentes sobre o impacto que, na responsabilidade pela autoria, formar-se-á na vida dos estudantes e nas instituições de ensino.

1.3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

1.3.1 Problema e questões de pesquisa

Com esse tema em pauta, o objeto deste estudo emerge de uma pergunta disparadora: Quais as implicações do estágio com pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental para a formação de professores do Curso de Pedagogia da UFFS *Campus* Erechim? Pergunta, essa,

balizadora nesta busca. Para elucidar o problema descrito, algumas questões de pesquisa são fundantes: a) Como as estagiárias concebem e vivenciam o estágio com pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental?; b) De que forma o estágio com pesquisa se relaciona ao planejamento e à prática docente no contexto da sala de aula?; c) Como a relação entre teoria e prática nas experiências relatadas é destacada dentro da pesquisa como princípio formativo no estágio supervisionado?; d) Quais elementos do estágio com pesquisa influenciam o desenvolvimento profissional inicial?

1.3.2 Objetivo geral

Para dar guarida à busca em destaque, o objetivo geral é apresentado como: Analisar as implicações do estágio com pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental para a formação de professores do Curso de Pedagogia da UFFS *Campus* Erechim, a partir das experiências e narrativas das estagiárias, considerando as dimensões pedagógica, investigativa e formativa.

1.3.3 Objetivos específicos

Para buscar responder ao problema de pesquisa, tecendo um caminho teórico-metodológico que atenda ao que esta dissertação objetiva, são descritos os seguintes objetivos específicos:

- a. Compreender como as estagiárias concebem e vivenciam o estágio com pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental.
- b. Examinar de que forma o estágio com pesquisa se relaciona ao planejamento e à prática docente no contexto da sala de aula.
- c. Analisar como a relação entre teoria e prática nas experiências relatadas é destacada dentro da pesquisa como princípio formativo no estágio supervisionado.
- d. Identificar elementos do estágio com pesquisa que influenciam o desenvolvimento profissional inicial.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A dissertação organiza-se em sete capítulos. O Capítulo 1 apresenta a gênese do estudo, a justificativa em três dimensões (social, acadêmica e pessoal) e o delineamento com

problema, objetivos e a própria organização do trabalho. O Capítulo 2 reúne a revisão de literatura sobre estágio e formação docente. O Capítulo 3 discute o estágio supervisionado na formação inicial, com diretrizes nacionais, fundamentos teóricos (Ghedin, Pimenta, Libâneo e aportes recentes), a noção de pesquisa no estágio e as diretrizes do curso de Pedagogia/UFFS (Campus Erechim). O Capítulo 4 apresenta os pressupostos teóricos de apoio à análise (princípios do desenvolvimento humano e da Teoria Histórico-Cultural, suas categorias e implicações formativas para a docência nos anos iniciais). O Capítulo 5 descreve o caminho investigativo, com método, concepção teórico-metodológica, instrumentos, procedimentos (incluindo aspectos éticos) e os contextos do curso e das/os discentes. O Capítulo 6 traz o trabalho docente na voz das estudantes, explicitando campo e participantes, as categorias analíticas e a discussão dos resultados (compreensões sobre docência, dispositivos de reflexão/autoria e condições formativas para o desenvolvimento humano do futuro professor dos anos iniciais). Por fim, o Capítulo 7 apresenta as considerações finais, seguidas de Referências, Referências dos estudos catalogados e Apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo será percorrida uma breve revisão na produção científica acerca da temática. Pois, ao investigar o estágio supervisionado e suas relações com a pesquisa na formação inicial de professores, tornou-se necessário compreender como essa temática vem sendo estudada no cenário acadêmico nacional. Optou-se pela metodologia do estado do conhecimento, o que segundo Romanowski e Ens (2006), permite mapear, organizar e analisar a produção científica sobre determinado tema, identificando avanços, lacunas e tendências. Essa abordagem não se limita a reunir trabalhos já publicados, mas busca interpretá-los, reconhecendo seus contextos e perspectivas teóricas, de forma a situar a presente pesquisa no debate existente.

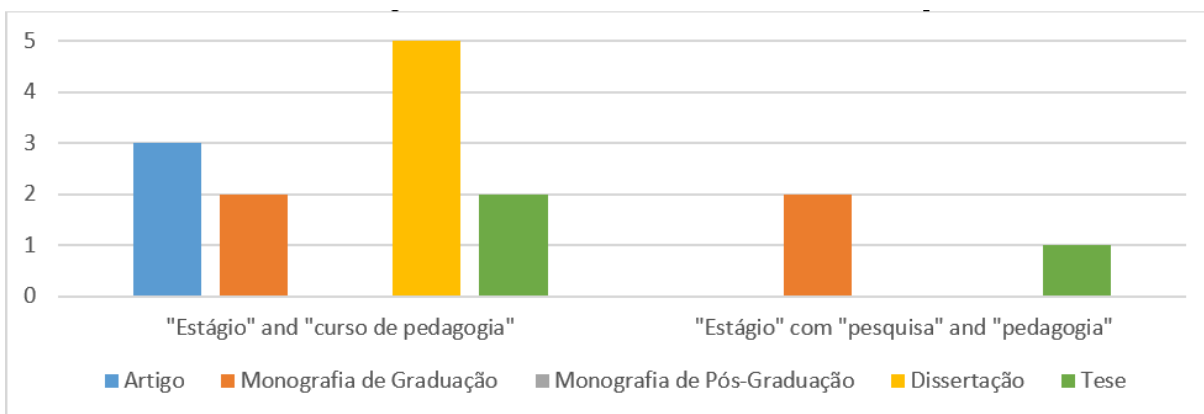
A sistematização dos dados seguiu as etapas indicadas por Ferreira (2002) para o estado do conhecimento, efetuando: levantamento, seleção, leitura flutuante, categorização e análise. Esse percurso permitiu não apenas organizar as informações, mas construir uma compreensão mais ampla de como o estágio supervisionado com viés investigativo vem sendo estudado, destacando aproximações e distanciamentos em relação ao foco deste trabalho.

A plataforma de dados escolhida para este estudo foi o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por contemplar os gêneros científicos em circulação (artigos, monografias de graduação e monografias de pós-graduação, dissertações e teses). Esta revisão ocorreu entre o período de 27 de janeiro de 2024 e se estendeu até o dia 11 de fevereiro de 2024. O recorte temporal que melhor compreendeu esta busca foram as publicações dos últimos 5 anos, com enfoque nacional. Para capturar o objeto, foram utilizadas as expressões de busca: 1) “Estágio obrigatório” *and* “curso de pedagogia”; 2) “Estágio” com “pesquisa” *and* “pedagogia”, junto aos indicadores booleanos *and* e *entre aspas*.

Em primeira busca usando os referidos descritores, foram encontrados 155 trabalhos na expressão 1, 1130 trabalhos na expressão 2, e 117 trabalhos na expressão 3. Passando a utilizar critérios de exclusão para melhor circunscrever o objeto em investigação, foram descartadas pesquisas com enfoque na Educação a Distância (EaD) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na gestão, nos universitários com deficiências, ambientes não escolares, programas institucionais de Residência Pedagógica (RP) e PIBID, bem como excluídas as pesquisas com enfoque em orientadores, em educação infantil ou em cursos de graduação ou áreas que não sejam o ensejado. Assim, restaram 12 pesquisas selecionadas na primeira

expressão de busca, 3 na segunda expressão (houve um significativo número de pesquisas duplicadas), totalizando (Gráfico 1) 15 achados.

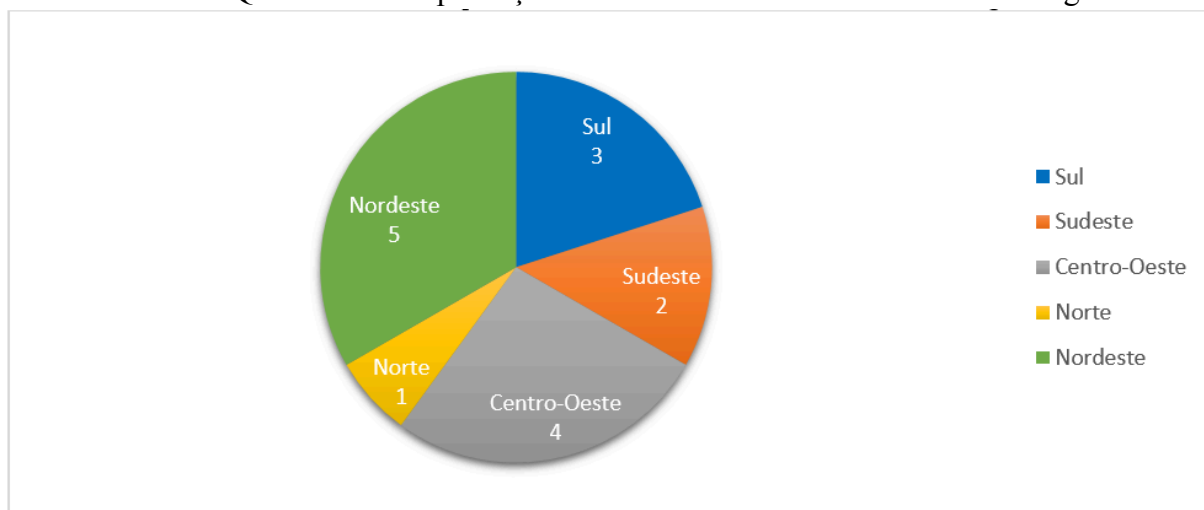
Gráfico 1 - Quantitativo da produção científica nacional de acordo com as expressões de busca



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Gráfico 1 apresenta um número elevado de trabalhos relacionados à primeira expressão de busca, quando foram relacionadas apenas o curso de Pedagogia com o estágio. Entretanto, ao relacionar a pesquisa neste conjunto, o quantitativo encontrado reduziu, atestando a carência desta temática e a importância desta pesquisa. Além disso, apresentou um aprofundamento dirigido ao *Stricto Sensu*, denotando ser não só um assunto circulante neste meio como também substancial na verticalização de seu conhecimento. No gráfico seguinte (Gráfico 2), esse quantitativo é distribuído de acordo com as regiões brasileiras, de modo a tecer um mapeamento no cenário nacional.

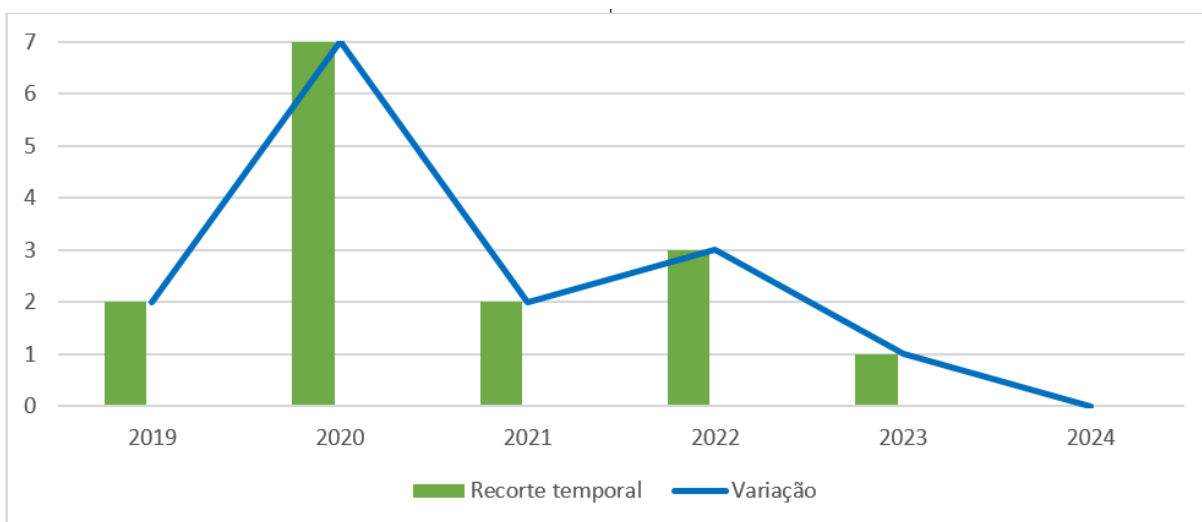
Gráfico 2 - Quantitativo da produção científica nacional de acordo com as regiões



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Gráfico 2, por sua vez, retrata um número significativamente maior de pesquisas que versam sobre essa temática na Região Nordeste, seguida da Região Centro-Oeste, retratando também uma pequena quantidade na Região Norte. É importante salientar que, embora não haja equivalência nos achados, a distribuição regional em todo o território brasileiro foi efetiva, denotando que há um alcance e uma busca em cada uma das regiões correspondentes. À vista disso foi identificada a necessidade de visualizar um quantitativo temporal, de modo a representar como a demanda desta temática vem sendo inventariada. Decorrendo, assim, o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Quantitativo da produção científica nacional de acordo com o recorte temporal (2019-2024)

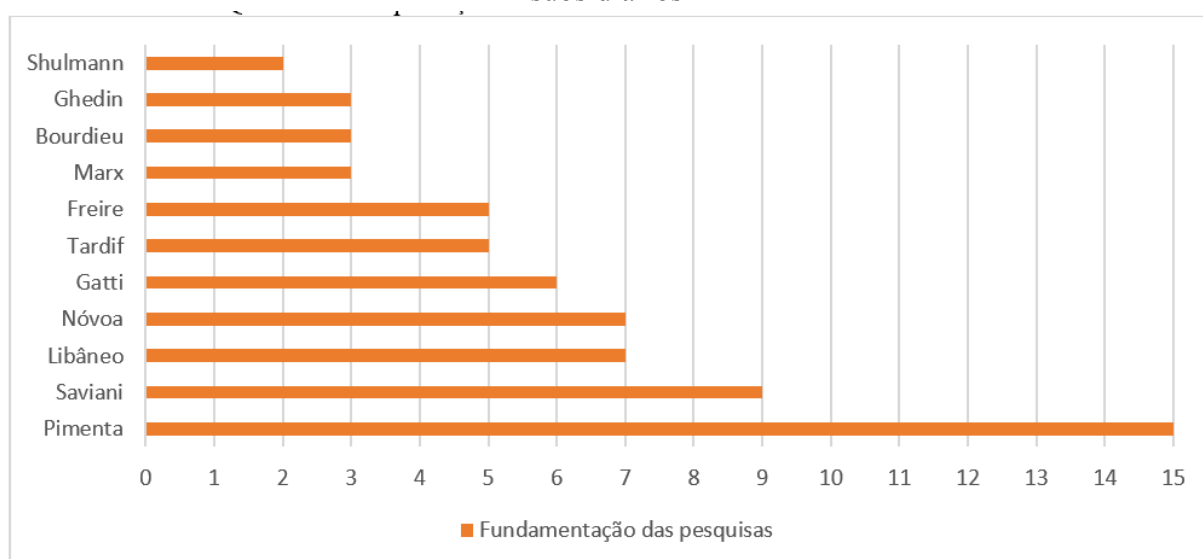


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados encontrados foram representados no Gráfico 3, onde foi possível identificar uma crescente concentração de pesquisas produzidas no ano de 2020. Ano, esse, correspondente ao período pandêmico de suspensão das atividades de estágio nas instituições de ensino superior, ou marcado pela adesão ao estágio remoto. Esta dissertação não adentra a esta especificidade, mas cabe salientar que pesquisas posteriores poderão estabelecer discussões qualitativas acerca do que esses dados quantitativos estão apontando. Ademais, essa representação dos dados no gráfico apresentou que, após 2020, as pesquisas continuaram sendo produzidas embora em menor concentração. Sabendo disso, este estudo mensura o que vem sendo produzido em torno dessa temática nos últimos cinco anos e, assim, busca contribuir para os avanços na comunidade científica.

Outro aspecto importante nesta revisão de literatura incide sobre os fundamentos teóricos pelos quais estão sendo basilares, não adentrando as especificidades de cada pesquisa, mas apenas ilustrando os pressupostos em que a produção científica está assentada. Considerando isso, a elaboração do Gráfico 4 foi instituída, observando o quantitativo de alguns autores que mais se sobressaíram dentre os 15 achados. Assim, o mesmo representa a associação entre o número total da amostragem desta revisão e o número que corresponde ao quantitativo de pesquisas que buscam aporte teórico nos respectivos autores.

Gráfico 4 - Quantitativo da produção científica nacional de acordo com os autores subsidiários



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A representação gráfica, acima ilustrada, indica autores subsidiários em que as pesquisas recentes se embasaram. Isso compreende considerar que as análises precisam, antes de tudo, considerar sobre quais bases determinada pesquisa esteve se fundamentando. Isso não significa atribuir sentido de valor, mas entender que, em cada uma delas - as perspectivas de ser humano, de mundo e de processos educacionais - vão apresentando diferenças e modificações nas correntes filosófico-epistemológicas.

Agostinho (2021) buscou tecer reflexões do estágio obrigatório, identificando a prática pedagógica através das vivências, e versou uma identificação acentuada no que tange ao aspecto financeiro. Semelhante a isso, os estudos de Lira e Viveiros (2020) analisaram o processo formativo quanto à contribuição futura, e trouxeram resultados cujas abordagens destacaram a influência de situações socioeconômicas. Demschinski (2020), por sua vez,

estudou os impactos do estágio não obrigatório na questão formativa e na vida dos(as) acadêmicos(as), realizando discussões acerca da manutenção e permanência dos mesmos.

Barth (2022) ensejou discutir a pedagogia e a identidade do pedagogo, bem como a atuação profissional e a materialidade no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia tendo em vista as tessituras dos CCr, onde seus resultados apontaram à carga horária demasiadamente pequena diante da necessidade no campo de atuação, pensando-no como projeções futuras a ser iniciado desde as primeiras fases da graduação. Nesse sentido, Palácios (2020) sinalizava para esse aspecto, ao pesquisar a configuração do estágio e o perceber no importante papel de ampliação de um CCr obrigatório.

Em Pereira (2020) é possível enfatizar algo basilar acerca disso, onde, ao estudar a articulação do estágio para com a universidade e a escola no processo formativo, destacou indicativos ainda a serem construídos para esta articulação, tendo em vista as atividades dos CCr no contato com a escola. Um achado importante de Silva (2022), que buscou compreender a incidência teórica e prática do estágio no processo formativo, discorrendo a partir da experiência discente, permitiu pensar no estágio para além das matrizes curriculares e do tempo cronológico escolar, repensando a fundante relação teoria e prática, e trazendo à tona uma educação capaz de atender reais demandas da sociedade atual.

Ferreira (2020) buscou as expectativas dos futuros profissionais em resposta ao que o estágio obrigatório proporcionara *na/à* formação docente, abordando resultados que indicavam a reflexão sobre a teoria e a prática. Nesse limiar, Lima e Souza (2021) adentrou as percepções dos professores acerca desta referida relação, apresentando o papel do estágio na formação e na ressignificação das práticas educacionais. Trazendo outros elementos, Melo (2019) discutiu a docência na relação entre trabalhar, aprender, saber, destacando aspectos epistemológicos, éticos e organizacionais no âmbito do estágio quanto à complexidade dialógica entre os saberes advindos da experiência e os teórico-conceituais.

Contudo, é importante salientar as contribuições recentes de Santos (2023), que estudou a atividade de natureza teórico-prática em desenvolvimento pelo estudante, indicando a importância de olhá-la como basilar à formação inicial. Em consonância com esse achado, é possível e notório perceber um processo formativo estruturante em sua base, mas que requer incessantes processos de formação teórico-práticas. Nesse cotejamento, a primeira produção encontrada no recorte temporal foi a de Pereira (2019), que discutiu a formação almejando especificamente o *como* está sendo estabelecida a relação teoria e prática nos estágios, e identificando o fator tempo, para uma iniciação que requer formações contínuas.

Adentrando as produções científicas nacionais que versaram sobre a pesquisa no estágio, têm-se alguns autores, a exemplo de Santos (2020), que pesquisou as condições do estágio para uma vivência formativa e encontrou-no como um espaço-tempo de reflexão e diálogo, trazendo a presença da *práxis* investigativa na denominada *criação de circuitos dialéticos de formação*; Almeida (2020), que estudou a pesquisa na articulação teoria e prática na construção da identidade docente, destacando-na na análise da realidade escolar e educacional. A identidade docente também tem assumido centralidade nas pesquisas sobre a docência, e foi abordada nos estudos de Medeiros (2022) ao se debruçar em uma análise metodológica da teoria e prática proveniente dos CCr, considerando a inserção cultural e as aquisições à constituição inicial do(a) pedagogo(a).

Contudo, são significativas as contribuições que estas pesquisas trouxeram para a área, as quais foram contextualizadas nos parágrafos anteriores. Com a revisão de literatura, foi possível perceber que a abordagem de estágio com pesquisa demonstra ser importante através do que fora apresentado. Espera-se que a presente pesquisa mobilize aspectos deste tempo histórico, quanto às contribuições que podem ser de diversos âmbitos. Cabe salientar que nem toda a contribuição está atrelada a fatores positivos, pois as relações envolvem seres humanos, mas o que se construirá na análise do Estágio se estima que será capaz de conhecê-las e compreendê-las. Assim, ao relacionar as contribuições identificadas na literatura com a realidade investigada, pretende-se oferecer subsídios para ampliar a compreensão do estágio como espaço de formação docente.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTO INSTITUCIONAL

O *ser* professor compreende uma profunda e ininterrupta apropriação teórica, imprescindível para preparar o olhar sobre o campo de atuação profissional e, junto dela, as perguntas que fazem jus ao movimento científico. Assim, para circunscrever o objeto deste estudo, um dos fios condutores do estágio é a pesquisa. À vista disso,

[...] o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos é ontologicamente intrínseco ao seu modo de constituir-se como sujeito humano do processo de formação da própria humanidade. (Ghedin, p. 40, 2015).

Esta postura diferencia uma formação de professores. E, requerer-se-á que a pesquisa sobre o ensinar gere e nutra espaço nas tratativas científicas. Para tanto, faz-se imprescindível estudar sobre desenvolvimento humano, sobre as Zonas de Desenvolvimento (cujos escritos foram organizados e traduzidos por Zoia Prestes e Elizabeth Turres, na obra: Vigotski, 2021), pois possibilita saber de estratégias e instrumentos a utilizar na construção do aprendizado e, por conseguinte, no alcance da qualidade das aulas.

Vigotski, aporte da Teoria Histórico-Cultural (THC), enuncia que o desenvolvimento humano está atrelado a um conjunto de mediações simbólicas que necessitam das relações sociais para desenvolver as funções psicológicas superiores do pensamento (abstração, generalização, planejamento, entre outras). Por isso,

(...) na concepção vigotskiana, tanto o desenvolvimento quanto cada função psicológica não são mero desdobrar de um sistema de atividades organicamente predeterminado. O uso combinado de signos e instrumentos muda qualitativamente as funções psicológicas, de processos simples para processos mais complexos, denominados por Vigotski como funções psicológicas superiores. (Teixeira, 2005, p. 101).

Nessa perspectiva,

sucede que Vigotski toma a palavra ‘significação’ em seu sentido de criação de signos, o que indica, portanto, tratar-se de um ato que só pode provir de um sujeito ativo. Assim, em rigor, a significação não é dada, mas criada pelos homens em suas relações interpessoais, da mesma forma que o são as funções psicológicas superiores. (Teixeira, 2005, p. 120).

Diante disso, ao elaborar aulas, o(a) professor(a) atua mediando a passagem de processos simples aos complexos do desenvolvimento psíquico, visando a atividade e não a passividade. Por conseguinte, elementos advindos diariamente de uma experiência de estágio corroboram para vislumbrar estes processos. Contudo, ao pesquisar sobre as contribuições do Estágio obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental para a formação de professores do Curso de Pedagogia da UFFS *Campus* Erechim, faz-se preciso adentrar ao movimento teórico-prático do fazer pesquisa, que está envolto na intencionalidade do professor. E, é pela intencionalidade que o trabalho deste profissional perpassa.

Dessa forma, o estágio curricular supervisionado, na perspectiva da vertente crítica e materialista, configura-se como prática social intencional que articula teoria e prática de modo dialético. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 23) destacam que ele não se limita ao cumprimento de horas regulamentares, mas constitui um espaço de reflexão e intervenção orientado pela pesquisa como princípio educativo. Tal compreensão rompe com visões reducionistas, aproxima-se da categoria de práxis e implica o compromisso ético-político do professor com a transformação da realidade educativa.

Selma Garrido Pimenta (2012, p. 45) reforça que o estágio deve ser compreendido como campo de conhecimento no qual o futuro professor observa, analisa, planeja e intervém no cotidiano escolar, produzindo interpretações fundamentadas sobre situações concretas de ensino. Essa integração entre observação, planejamento, ação e avaliação cria condições para o desenvolvimento de competências investigativas e para a elaboração de respostas pedagógicas alinhadas às demandas reais da escola.

Ao assumir o estágio como eixo estruturante da formação, adota-se uma concepção que valoriza a imersão crítica no contexto escolar e a mediação teórica constante, possibilitando ao licenciando compreender a complexidade do trabalho docente e a função social da escola. Nessa lógica, o estágio não é um momento isolado do currículo, mas um processo formativo contínuo, articulado às demais dimensões acadêmicas, capaz de sustentar a construção de uma identidade profissional crítica e comprometida socialmente.

Este capítulo apresenta uma análise aprofundada do estágio curricular supervisionado como componente estruturante da formação inicial de professores, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. A discussão ancora-se em referenciais teóricos da vertente crítica e materialista, compatíveis com a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), tendo como eixos centrais as contribuições de Ghedin, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, além de integrar a produção contemporânea. Inicialmente, são delineados os marcos legais e normativos que regulam o estágio supervisionado no Brasil e, em seguida, exploram-se

concepções teóricas que sustentam a compreensão do estágio como prática social intencional, espaço de práxis e de pesquisa como princípio educativo.

O capítulo também examina o horizonte institucional dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia nos diferentes campi da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ressaltando elementos comuns e especificidades, com destaque para o PPC do *Campus* Erechim, que se constitui no campo empírico desta pesquisa. Ainda, problematiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto do estágio supervisionado, evidenciando suas implicações para a formação crítica e a constituição da identidade docente. Ao final, apresenta-se uma síntese que articula fundamentos teóricos, diretrizes normativas e práticas institucionais, de modo a sustentar a análise e a discussão dos dados empíricos nos capítulos subsequentes.

3.1 DIRETRIZES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESTABELECIDAS PELOS DOCUMENTOS NACIONAIS

O estágio curricular supervisionado é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que no artigo 65 estabelece que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” e estágio supervisionado (Brasil, 1996). Tal definição assegura seu caráter obrigatório e reconhece o estágio como elemento estruturante na formação inicial de professores.

Nos cursos de licenciatura, essa exigência foi detalhada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), e atualizada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que reorganiza a formação inicial de professores da educação básica (Brasil, 2019). Em ambas, estabelece-se que o estágio deve totalizar carga horária mínima de 400 horas, desenvolvidas a partir da segunda metade do curso. Tal distribuição busca garantir que o licenciando tenha uma sólida base teórica antes de ingressar mais intensamente nos espaços de prática, mas mantendo a articulação com experiências formativas desde o início do percurso acadêmico.

Essa carga horária mínima, mais do que um número definido pela legislação, reflete uma concepção de formação que valoriza o tempo necessário para a imersão nas atividades escolares, permitindo ao estudante participar de processos contínuos de observação, planejamento, intervenção e avaliação. Como apontam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015),

esse tempo formativo deve oportunizar a vivência de diferentes dimensões do trabalho docente, estimulando a análise crítica da realidade e a construção de respostas pedagógicas fundamentadas.

A finalidade formativa do estágio, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019), é promover uma aproximação progressiva e reflexiva do licenciando ao contexto escolar. Pimenta (2012) reforça que essa aproximação não deve se reduzir a uma aplicação mecânica de conteúdos, mas ser mediada por referenciais teóricos que orientem a leitura e a intervenção na realidade, incorporando a pesquisa como princípio educativo. Tal perspectiva desloca o estágio da função de “prática complementar” para a de um espaço de práxis, no qual teoria e prática se unem de forma dialética.

A legislação também especifica que o estágio supervisionado deve ocorrer em espaços formativos compatíveis com a habilitação do curso. No caso da Pedagogia, isso inclui a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a gestão escolar e outros ambientes educativos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Essa diversidade de espaços contribui para que o licenciando compreenda a amplitude de sua atuação e vivencie múltiplos contextos de aprendizagem (Libâneo, 2013).

Outro aspecto central definido pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 — conhecida como Lei do Estágio — é a exigência de supervisão e acompanhamento tanto por um professor da instituição formadora quanto por um profissional da área na instituição concedente (Brasil, 2008). Essa dupla supervisão garante que o estagiário tenha acompanhamento pedagógico e técnico, favorecendo a reflexão sobre a prática. As Diretrizes Curriculares (Brasil, 2019) reforçam que esse acompanhamento deve ser sistemático e incluir momentos de orientação, observação em campo e devolutivas, de modo a qualificar a experiência formativa.

A documentação e avaliação do estágio, segundo a mesma legislação (Brasil, 2008), devem ser parte integrante do processo, não se limitando a comprovar atividades realizadas. Relatórios reflexivos, diários de campo e portfólios, como destacam Pimenta (2012) e Libâneo (2013), funcionam como instrumentos de análise e sistematização das experiências vividas, estimulando a autoavaliação e a identificação de avanços e necessidades de melhoria. A avaliação deve ser processual e formativa, considerando o desenvolvimento do estagiário em todas as etapas.

Portanto, o marco legal e normativo do estágio supervisionado, ao definir carga horária, campos de atuação, supervisão, registro e avaliação, estabelece não apenas requisitos formais, mas princípios que, articulados a uma concepção crítica de educação, sustentam o

estágio como espaço de formação, produção de conhecimento e desenvolvimento da práxis docente.

3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

O estágio curricular supervisionado, analisado sob a ótica da vertente crítica e do materialismo histórico-dialético, constitui-se como espaço de síntese formativa, onde teoria e prática se integram por meio da reflexão e da ação intencional. Nessa perspectiva, não se trata de um momento isolado no currículo, mas de um processo contínuo que envolve a compreensão crítica da realidade escolar e a construção de intervenções fundamentadas. Tal concepção é compatível com a Psicologia Histórico-Cultural, que entende a formação profissional como resultado de mediações sociais e históricas, orientadas para a transformação da prática. A vista disso, serão apresentados três referenciais fundamentais para essa compreensão: Ghedin, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, cujas contribuições dialogam diretamente com o entendimento do estágio como campo de conhecimento, pesquisa e práxis.

3.2.1 O estágio como síntese formativa e investigativa: contribuições de Ghedin

Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 23), o estágio supervisionado é “um momento privilegiado de síntese, em que a reflexão sobre a prática se faz a partir da articulação dialética entre o que se estuda e o que se vivencia no campo escolar”. Essa visão concebe o estágio como um movimento dinâmico, no qual a teoria orienta e qualifica a prática, ao mesmo tempo que a prática questiona, ressignifica e amplia a teoria.

Ghedin (2012, p. 46) reforça que “o estágio é lugar de conhecimento, de investigação e de intervenção”, destacando que o professor em formação deve assumir postura investigativa diante das situações vividas, buscando compreendê-las e transformá-las à luz de fundamentos teóricos sólidos. Essa perspectiva é convergente com a PHC, pois valoriza a ação consciente e intencional como mediadora do desenvolvimento profissional e da aprendizagem docente.

Ao defender a pesquisa como princípio educativo, Ghedin et al. (2015, p. 27) aproximam o estágio do conceito de práxis, compreendido como ação transformadora fundamentada teoricamente. Essa concepção implica que o estagiário se forme enfrentando as contradições da prática escolar, elaborando respostas pedagógicas contextualizadas e

assumindo um compromisso ético-político com a transformação da realidade. Essa postura investigativa aproxima Ghedin de Pimenta no entendimento de que a formação docente exige análise crítica e ação propositiva.

3.2.2 O estágio como campo de conhecimento e práxis: fundamentos em Pimenta

Selma Garrido Pimenta (2012, p. 45) define o estágio como “atividade teórica, que se fundamenta na reflexão sobre a prática e na pesquisa, articulando-se com os demais componentes curriculares”. Ao tratá-lo como campo de conhecimento, Pimenta o afasta da visão tecnicista e do “praticismo”, que reduz o estágio a um momento de execução de tarefas ou de aplicação de técnicas de forma descontextualizada.

A autora argumenta que o estágio deve promover a articulação dialética entre teoria e prática, entendendo que a teoria não é mera receita de aplicação, mas referencial crítico que orienta a análise e a transformação da realidade escolar (Pimenta, 2012, p. 46). Essa concepção se alinha ao materialismo histórico-dialético, para o qual a prática educativa está mediada por condições históricas concretas e pela intencionalidade do professor.

Em coautoria com Maria Socorro Lucena Lima, Pimenta (2012, p. 62) sustenta que a observação e a regência no estágio devem ser permeadas por problematizações, análises e registros sistemáticos. Esse processo permite ao futuro professor compreender a função social da escola e o papel político-pedagógico da docência, fortalecendo a consciência crítica necessária à transformação social. Nesse ponto, a autora converge com Ghedin ao enfatizar que o estágio deve ser um espaço de pesquisa e práxis, e não apenas de treinamento.

3.2.3 O estágio na mediação entre conhecimento e prática docente: a contribuição de Libâneo

José Carlos Libâneo (2013, p. 57), a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, afirma que a prática docente exige “consciência das finalidades educacionais, domínio dos conteúdos e capacidade de organizar o ensino de forma intencional e sistemática”. O estágio supervisionado é, para o autor, o momento privilegiado em que essa tríade se articula, mediando o conhecimento científico e a prática pedagógica.

Para Libâneo (2013, p. 61), a escola tem como função central a socialização do saber sistematizado, e o professor deve dominar o conteúdo e as metodologias que melhor o viabilizam no processo de ensino-aprendizagem. No estágio, o licenciando vivencia essa

mediação, experimentando situações reais de ensino e desenvolvendo competências técnicas, políticas e éticas.

O autor também enfatiza que o estágio deve oportunizar a “análise crítica das condições objetivas do trabalho docente, incluindo as políticas educacionais, a organização da escola e os desafios estruturais enfrentados pelo ensino público” (Libâneo, 2013, p. 64). Assim como Ghedin e Pimenta, Libâneo reconhece que a formação inicial deve preparar o professor para intervir na realidade escolar com base em fundamentos teóricos sólidos, mas destaca com maior ênfase a dimensão do planejamento intencional como elemento central da práxis pedagógica.

3.2.4 Aportes teóricos recentes sobre estágio supervisionado

As discussões mais recentes sobre o estágio supervisionado têm reforçado seu papel estratégico na formação inicial de professores, especialmente quando fundamentadas por uma vertente crítica que articula ensino, pesquisa e extensão. Essa produção contemporânea não rompe com as formulações clássicas, mas as atualiza, incorporando elementos que respondem às exigências e desafios da educação atual, além de ampliar a compreensão do estágio como espaço formativo que integra teoria e prática em diálogo com os contextos escolares concretos.

Adriana Richit e Adriana Loss, em trabalho publicado em 2024, defendem que o estágio supervisionado seja concebido como processo de produção e sistematização de saberes docentes, sustentado por questões investigativas que emergem do cotidiano escolar. As autoras apontam que a participação do licenciando deve ultrapassar a execução de tarefas previamente definidas, assumindo papel ativo na análise, interpretação e intervenção sobre a realidade escolar (Richit; Loss, 2024). Essa perspectiva dialoga com Pimenta (2012) ao enfatizar que a prática no estágio precisa ser mediada pela reflexão crítica para que se torne efetivamente formativa.

Na mesma direção, Maria Lúcia Maraschin (2019) ressalta que o estágio se fortalece quando se estabelece como espaço de diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes que se formam na prática escolar. A valorização dessa troca direta com a realidade aproxima-se das contribuições de Ghedin (2012), que já enfatizava a importância da síntese formativa entre estudo teórico e experiência vivida. Ao evidenciar a necessidade de compreender tanto as dimensões objetivas quanto as subjetivas do trabalho docente,

Maraschin amplia o olhar sobre o estágio, inserindo a análise das condições institucionais e sociais da escola como parte do processo formativo.

Solange Maria Alves (2016) complementa essa abordagem ao destacar que o estágio concebido como prática investigativa deve integrar observação, participação e intervenção em um ciclo contínuo de registro e análise. Essa concepção dialoga com a ênfase de Libâneo (2013) no planejamento intencional e na ação pedagógica fundamentada. Em ambas as perspectivas, a presença de objetivos formativos claros e um direcionamento político-pedagógico comprometido são essenciais para que o estágio contribua para a transformação da realidade escolar.

Bernadete Gatti (2014) acrescenta a importância de que o estágio esteja inserido em um projeto institucional coerente, garantindo acompanhamento efetivo e integração com o conjunto do currículo. Essa preocupação encontra ressonância nas contribuições de Richit (2021), Loss (2020) e Pimenta (2012), pois evidencia que a articulação entre teoria e prática depende tanto do desempenho do licenciando quanto da estrutura e das condições criadas pela instituição formadora. Estes sentidos convergem com a de Maraschin (2019) ao indicar que conhecer e respeitar as características da comunidade escolar é condição para planejar intervenções pedagógicas contextualizadas e socialmente relevantes.

A análise conjunta desses autores evidencia que a produção contemporânea reforça as bases críticas já consolidadas e as enriquece ao introduzir preocupações como a integração institucional, a atenção às condições concretas de cada escola e a sistematização dos saberes construídos no estágio. Esses elementos, aliados à defesa da pesquisa como eixo formativo, oferecem referenciais importantes para compreender e avaliar como tais princípios se manifestam nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia da UFFS. Essa relação será aprofundada na próxima seção, com destaque para o caso do Campus Erechim, campo empírico desta investigação.

3.3 A PESQUISA NO ESTÁGIO: ABORDAGEM CONCEITUAL SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A pesquisa, quando integrada ao estágio curricular supervisionado, representa mais do que um recurso metodológico: ela se configura como princípio formativo e estruturante da formação docente. Pimenta (2012) observa que o professor, ao investigar sua prática, deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos para assumir o papel de sujeito que produz e sistematiza saberes. Nessa mesma direção, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) destacam que a

produção desses saberes resulta da análise crítica e da intervenção consciente na realidade educacional.

No contexto da formação inicial, a pesquisa no estágio atua como mediadora entre teoria e prática. Libâneo (2013) ressalta que a observação, a interpretação e a intervenção fundamentada no cotidiano escolar constituem oportunidades únicas para o desenvolvimento da práxis docente. Para Richit e Loss (2024), investigar significa problematizar a prática, identificar contradições e propor alternativas pedagógicas que dialoguem com as demandas da escola.

A Psicologia Histórico-Cultural, ao lado do materialismo histórico-dialético, oferece base epistemológica consistente para essa articulação. Vygotsky (2001) explica que o conhecimento se constrói nas interações sociais e se transforma ao longo da história. Saviani (2011) complementa ao afirmar que a análise crítica das condições sociais, culturais e políticas da educação é fundamental para orientar a ação pedagógica. Com esse respaldo teórico, a pesquisa no estágio possibilita ao futuro professor compreender como esses determinantes moldam o trabalho docente e a função social da escola.

Além de favorecer a compreensão crítica, a inserção da pesquisa no estágio desenvolve competências investigativas específicas. Alves (2016) enfatiza a importância da observação sistemática, do registro e da análise de dados, enquanto Gatti (2014) ressalta a elaboração de relatórios reflexivos como oportunidade para articular evidências empíricas aos referenciais teóricos. Esses procedimentos qualificam a intervenção pedagógica e fortalecem a autonomia intelectual do licenciando.

Entretanto, a efetivação dessa concepção enfrenta desafios. Molina (2017) destaca a necessidade de garantir condições institucionais para a realização das atividades investigativas. Maraschin (2019) alerta que, sem integração entre os conteúdos das disciplinas e as experiências de campo, a pesquisa corre o risco de se tornar mero requisito burocrático, desvinculado do sentido formativo.

Assim, compreender a pesquisa no estágio como elemento constitutivo da formação de professores significa, como afirmam Pimenta (2012) e Ghedin et al. (2015), assumir que o exercício docente requer uma postura investigativa permanente. Ao articular observação, análise e intervenção, o estágio investigativo contribui para a construção de uma prática docente consciente, crítica e socialmente comprometida (aspectos que também orientam a leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da UFFS, analisados na próxima seção, com atenção especial ao *Campus Erechim*).

3.4 DIRETRIZES DO ESTÁGIO NA UFFS E NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, CAMPUS ERECHIM

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituída pela Lei nº 12.029/2009, concebe o estágio curricular supervisionado como um dos eixos centrais da formação inicial de professores, presente em todos os cursos de licenciatura. Nos cursos de Pedagogia ofertados nos diferentes campi (Chapecó, Laranjeiras do Sul, Cerro Largo, Realeza e Erechim), o estágio é regulamentado tanto pelas normativas nacionais (LDB, DCNs e Lei do Estágio) quanto pelas diretrizes institucionais da UFFS e pelos PPCs específicos de cada campus.

Apesar dessa base comum, há diferenças significativas na forma como o estágio é estruturado e nomeado. O *Campus* Chapecó destaca-se por formalizar no PPC (2019) a concepção de estágio com pesquisa, atribuindo-lhe um caráter distintivo na formação. Já nos demais campi (Laranjeiras do Sul (2022), Cerro Largo (2024), Realeza (2022) e Erechim (2018)), embora a nomenclatura não apareça de forma explícita, há elementos que aproximam suas concepções da perspectiva investigativa, seja pelo incentivo a atividades de análise crítica da prática, seja pela adoção de instrumentos formativos como relatórios reflexivos e diários de campo.

Em Laranjeiras do Sul, por exemplo, o estágio é pensado de forma progressiva, com experiências investigativas iniciadas antes mesmo da etapa obrigatória, promovendo um contato mais precoce do licenciando com a realidade escolar. O PPC de Cerro Largo enfatiza a produção de registros reflexivos detalhados, articulando-os à discussão teórica em sala de aula, o que dialoga com as proposições de Pimenta (2012) e Ghedin et al. (2015) sobre a importância de integrar vivência prática e fundamentos acadêmicos. Já em Realeza, o foco recai sobre a formação para a intervenção pedagógica e a gestão escolar, mantendo como princípio a articulação entre teoria e prática, o que aproxima esse PPC das contribuições de Libâneo (2013) sobre planejamento e intencionalidade pedagógica.

As diretrizes institucionais da UFFS para os cursos de licenciatura definem o estágio supervisionado como uma experiência formativa que se desenvolve a partir da segunda metade do curso, com carga horária mínima de 400 horas, em consonância com as normativas nacionais que regem a formação docente (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Lei do Estágio (Brasil, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores (Brasil, 2006; Brasil, 2019)). Longe de compreender o estágio como mera exigência burocrática, a UFFS o concebe como um espaço articulador

entre o projeto pedagógico do curso e as demandas reais da educação básica, tendo como horizonte a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esse entendimento se traduz em orientações que valorizam a integração da vivência prática com a reflexão teórica, fazendo com que a experiência no campo de estágio seja constantemente problematizada e ressignificada à luz de referenciais acadêmicos. Inspirada por uma concepção crítica de formação, a instituição defende que o estágio seja mais do que um momento de aplicação de técnicas; ele deve oportunizar o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre o cotidiano escolar, incentivando o licenciando a analisar contextos, compreender dinâmicas pedagógicas e elaborar intervenções fundamentadas.

O acompanhamento é compreendido como dimensão formativa essencial. Professores supervisores da universidade e profissionais das instituições-campo assumem papéis complementares nesse processo, promovendo encontros regulares, orientações personalizadas e devolutivas construtivas que auxiliam o estagiário a amadurecer profissionalmente. Os registros produzidos (diários de campo, relatórios reflexivos e portfólios) são valorizados não apenas como documentação, mas como instrumentos de aprendizagem, nos quais o licenciando reconstrói sua trajetória formativa e identifica de forma crítica os saberes que construiu ao longo dessa experiência. Essa perspectiva dialoga diretamente com Pimenta (2012) e Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), para quem o estágio é um espaço de construção de conhecimento, e não de mera reprodução de práticas preestabelecidas.

Neste contexto, as singularidades na forma como o estágio supervisionado é concebido emergem nas formas de organização e nos enfoques adotados por cada campus. Chapecó se destaca pela formalização da concepção de estágio com pesquisa, o que confere clareza e visibilidade a essa proposta no documento curricular. Nos demais campi, como Laranjeiras do Sul, Cerro Largo, Realeza e Erechim, a dimensão investigativa está presente, mas diluída em orientações e práticas que, embora não utilizem a nomenclatura, incorporam elementos compatíveis com ela. Em Erechim, por exemplo, a organização em núcleos processuais e o incentivo ao registro crítico das experiências apontam para uma aproximação significativa com a perspectiva defendida por autores como Richit e Loss (2024) e Libâneo (2013), ainda que o termo não apareça formalmente no PPC.

Esse cenário reforça a relevância de analisar, de forma mais aprofundada, como cada contexto institucional materializa suas diretrizes no cotidiano formativo. O caso de Erechim, campo empírico desta pesquisa, é particularmente significativo, pois apresenta uma estrutura de estágio que, mesmo sem a formalização da nomenclatura, está impregnada de práticas e princípios que dialogam com a concepção crítica e investigativa do estágio supervisionado.

Esse cenário abre espaço para refletir sobre as potencialidades e os desafios dessa abordagem na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo uma ponte direta com as discussões teóricas e metodológicas que serão exploradas nas próximas seções desta dissertação.

3.4.1 O estágio no curso de Pedagogia da UFFS *Campus* Erechim

No curso de Pedagogia da UFFS *Campus* Erechim, o estágio curricular supervisionado é compreendido como um processo formativo que atravessa a segunda metade do percurso acadêmico e que se organiza de forma progressiva, permitindo que o licenciando avance gradualmente no contato com o campo escolar e nas responsabilidades que assume. Essa progressão é estruturada a partir de núcleos processuais que se encadeiam de maneira lógica e pedagógica, favorecendo a construção de competências e saberes que não se restringem à dimensão técnica, mas que dialogam com o compromisso social e a reflexão crítica sobre a educação.

O primeiro núcleo, voltado à observação, constitui um momento de aproximação sensível e analítica com o contexto escolar. Nele, o licenciando é incentivado a conhecer a organização institucional, as rotinas pedagógicas, as interações entre os diferentes sujeitos e as condições materiais e simbólicas que moldam o trabalho educativo. Esse olhar inicial não é passivo ou descritivo; ao contrário, busca-se que o estudante aprenda a interpretar a realidade à luz dos referenciais teóricos que sustentam o curso, exercitando desde cedo uma postura investigativa, como defendem Pimenta (2012) e Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), para quem a observação no estágio é o ponto de partida para a análise e a transformação da prática.

Na etapa de planejamento, o foco desloca-se para a elaboração consciente de propostas pedagógicas fundamentadas em teorias consistentes e adaptadas às necessidades diagnosticadas no período de observação. Esse movimento exige que o licenciando articule conhecimentos de diferentes áreas e traduza, em ações concretas, princípios educativos que respondam tanto às demandas da escola quanto às finalidades formativas da educação básica. Aqui, a orientação docente e a troca com os pares tornam-se essenciais, pois garantem que as propostas elaboradas estejam em sintonia com a função social da escola, princípio central nas diretrizes institucionais da UFFS e alinhado ao que Libâneo (2013) denomina de intencionalidade pedagógica.

A intervenção, que sucede o planejamento, é o momento em que o futuro pedagogo vivencia de forma mais intensa o exercício da docência. Nessa fase, ele assume

responsabilidades diretas em sala de aula ou em outros espaços educativos previstos no PPC, como a gestão escolar, colocando em prática as ações planejadas e, ao mesmo tempo, mantendo a abertura para a avaliação e o replanejamento diante dos desafios concretos que surgem. A concepção defendida por Richit e Loss (2024) de que o estágio é espaço de autoria e não apenas de reprodução encontra aqui sua materialização, pois o licenciando não se limita a aplicar métodos, mas constrói práticas que carregam sua marca pessoal e seu compromisso com a melhoria do ensino.

Por fim, a avaliação no estágio de Erechim é concebida não como um momento isolado de aferição de resultados, mas como um processo contínuo que permeia todas as etapas. O estudante é instigado a refletir criticamente sobre suas escolhas pedagógicas, a reconhecer avanços e limitações e a reorientar suas ações com base na análise das evidências coletadas. Os instrumentos utilizados, como diários de campo, portfólios e relatórios reflexivos, funcionam como registros vivos do percurso formativo, permitindo que o licenciando revise suas experiências e identifique, de forma fundamentada, o conhecimento que produziu ao longo do estágio.

Embora o PPC de Erechim não utilize formalmente a expressão estágio com pesquisa, a ênfase atribuída à análise crítica, à fundamentação teórica e à sistematização das experiências indica afinidade com essa concepção. Ao estimular que o licenciando investigue a realidade escolar e elabore propostas a partir de dados e observações sistemáticas, o curso concretiza o que autores como Pimenta (2012) e Ghedin *et al.* (2015) defendem: o estágio como espaço de práxis, onde a teoria e a prática se encontram de forma dialética, orientando o professor em formação para uma atuação crítica, criativa e socialmente comprometida.

3.4.2 Integração ensino–pesquisa–extensão na formação inicial: implicações para o estágio supervisionado

Na UFFS, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é apenas um princípio presente nos documentos institucionais; ela representa uma concepção formativa que compreende a educação como prática social, situada historicamente e comprometida com a transformação da realidade. No estágio curricular supervisionado, essa integração se concretiza de forma cotidiana, pois é nesse espaço que o licenciando vivencia, de maneira articulada, a experiência pedagógica, a investigação e o diálogo com a comunidade escolar.

Quando essas três dimensões se integram, o estágio ultrapassa a condição de requisito curricular para tornar-se um espaço de construção de conhecimento e de intervenção social.

Conforme observa Pimenta (2012), a formação docente não se limita à aquisição de técnicas, mas envolve compreender a docência como práxis, isto é, como ação intencional e fundamentada que contribui para transformar a realidade. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) acrescentam que a pesquisa no estágio não se restringe à coleta de dados ou à observação descritiva; ela demanda um olhar analítico capaz de interpretar a complexidade da escola e, a partir disso, formular respostas pedagógicas consistentes.

A dimensão da extensão, associada ao ensino e à pesquisa, amplia essa perspectiva. Para Libâneo (2013), aproximar o conhecimento acadêmico das demandas concretas da comunidade escolar é essencial para formar professores socialmente comprometidos. Na prática, isso significa que o estágio pode — e deve — ir além da sala de aula, envolvendo o licenciando em ações que dialoguem com o território e com as múltiplas realidades que o constituem. Essa vivência favorece que a formação inicial seja atravessada por experiências que instigam, sensibilizam e mobilizam o estudante para uma atuação consciente e ética.

No Campus Erechim, ainda que a expressão estágio com pesquisa não esteja formalizada no PPC, a estrutura em núcleos processuais (observação, planejamento, intervenção e avaliação) indica uma organização que favorece essa integração. O incentivo à elaboração de registros reflexivos e à análise crítica das experiências permite que o licenciando não apenas vivencie a prática docente, mas também construa interpretações fundamentadas sobre ela. Dessa forma, cada etapa do estágio constitui oportunidade para articular o que se aprende na universidade com o que se experimenta na escola, em um movimento contínuo de ação e reflexão.

Compreender o estágio supervisionado a partir da integração entre ensino, pesquisa e extensão significa reconhecer que a formação de professores envolve processos que vão além da execução de atividades pedagógicas. Trata-se de criar condições para a construção de um olhar crítico e investigativo sobre a realidade escolar, articulando a prática docente à produção de conhecimento e ao compromisso com a comunidade. Essa perspectiva orienta as reflexões que se seguirão, voltadas a compreender como tais princípios são incorporados (ou encontram limites) na organização e no desenvolvimento do curso de Pedagogia da UFFS, Campus Erechim.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE APOIO À ANÁLISE

Embora o foco central deste estudo esteja na análise do estágio supervisionado com viés investigativo, alguns conceitos oriundos da Teoria Histórico-Cultural (THC), formulada

por Lev Semionovich Vigotski e aprofundada por autores como Aleksei Leontiev, Alexander Luria e Vasili Davídov, oferecem fundamentos interpretativos relevantes para compreender o processo formativo das estagiárias. Esses conceitos não constituem o objeto principal da investigação, mas funcionam como lentes analíticas que permitem interpretar, com maior profundidade, as narrativas e experiências vividas no contexto do estágio.

A escolha por mobilizar esses aportes teóricos fundamenta-se na compreensão de que o desenvolvimento humano e profissional é um fenômeno histórico-social, mediado pela cultura e construído nas interações. A formação docente, nessa perspectiva, não se reduz à reprodução de práticas, mas envolve a apropriação consciente de saberes, valores e modos de agir que possibilitam ao professor intervir criticamente na realidade educacional.

Os conceitos de mediação, atividade e historicidade, tal como formulados na Teoria Histórico-Cultural, serão mobilizados neste estudo como ferramentas de interpretação das narrativas e experiências das estagiárias. Essa escolha assegura coerência epistemológica e permite analisar o estágio supervisionado para além de suas tarefas imediatas, compreendendo-o como espaço de mediação cultural, de prática social intencional e de formação histórica.

A aplicação desses conceitos na análise não se dará de forma descolada do campo empírico: eles serão articulados aos dados na medida em que contribuirão para elucidar aspectos do processo formativo, possibilitando compreender como as práticas vividas no estágio se relacionam com a constituição de saberes, de identidade profissional e de consciência crítica.

Na concepção de Vigotski (2001), a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio da mediação, isto é, pela intervenção de instrumentos materiais e simbólicos que interligam o sujeito e o objeto do conhecimento. Entre esses instrumentos, a linguagem assume papel central, funcionando como mediadora das relações sociais e do pensamento. A mediação não é, portanto, uma simples transmissão de informações, mas um processo ativo de construção de significados, no qual o outro — mais experiente ou com mais conhecimentos — cria condições para que o aprendiz avance de um nível de desenvolvimento real para um nível de desenvolvimento potencial.

Luria (1986) complementa essa compreensão ao destacar que a mediação cultural transforma qualitativamente as funções psicológicas superiores, reorganizando o funcionamento mental e possibilitando novas formas de ação. No contexto da formação docente, e mais especificamente no estágio supervisionado, a mediação se expressa nas orientações, nas discussões coletivas, nas devolutivas sobre o planejamento e na interação

cotidiana com formadores e colegas, promovendo deslocamentos no modo de pensar e agir do licenciando.

4.1 PRINCÍPIOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

A Teoria da Atividade, desmembramento da THC, formulada por Leontiev (1978), aprofunda o entendimento do desenvolvimento humano ao conceber a atividade como unidade fundamental de análise. Essa atividade é motivada por necessidades, orientada por objetivos e mediada por instrumentos, transformando simultaneamente o objeto sobre o qual incide e o sujeito que a executa.

Davídov (1988) argumenta que a atividade de aprendizagem, quando bem organizada, promove o desenvolvimento das capacidades teóricas do estudante, permitindo-lhe compreender as relações essenciais de um objeto de estudo. No estágio supervisionado, essa concepção implica entender a docência como atividade intencional, carregada de sentido, na qual planejar, executar e avaliar não são tarefas isoladas, mas partes de um processo formativo que transforma a prática e o próprio professor em formação.

Nos estudos de Leontiev (1978), a formação do psiquismo humano, que caracteriza o próprio gênero, está enraizada na categoria do trabalho como atividade vital e no papel da linguagem como necessidade. O autor afirma que o que diferencia o psiquismo humano do animal é a capacidade de desenvolver funções psicológicas superiores, processo que se fundamenta nos princípios da Teoria da Atividade. Nessa perspectiva, a atividade antecede a ação: o objeto da atividade nasce de uma necessidade e de um motivo, sendo guiado por um sentido e uma finalidade (Leontiev, 1978, p. 96).

Leontiev (1978, p. 97) denomina pré-ideação a capacidade humana de antecipar e planejar ações, característica que, segundo ele, é típica da consciência. Essa consciência é entendida como reflexo refratado da realidade, de natureza subjetiva e social. Para o autor, cada indivíduo aprende e desenvolve aptidões humanas por meio de atividades dirigidas por motivos, ações orientadas por objetivos e operações reguladas pelas condições concretas. Assim, mesmo possuindo uma base biológica, o homem é constituído socialmente e constrói a si mesmo de forma consciente, transformando a realidade por meio de sua ação.

Nesse processo, as funções psicológicas superiores (como pensamento abstrato, generalização, percepção voluntária, criação, imaginação e projeção) emergem das relações estabelecidas no contexto social, em um movimento dialético entre o sujeito e a cultura

(Vigotski, 2001). Trata-se, portanto, da natureza histórico-social do psiquismo humano, na qual o trabalho exerce papel central no desenvolvimento dessas funções (Leontiev, 1978).

O trabalho, para Leontiev (1978), não se limita a satisfazer necessidades imediatas, mas constitui um ato criador que transforma simultaneamente o objeto e o próprio sujeito. Nesse ato criador, o ser humano produz ferramentas (materiais ou simbólicas) que mediam sua relação com o mundo. Tais instrumentos são, ao mesmo tempo, meios de ação e objetos sociais, e sua utilização distingue a atividade humana da atividade animal. Além dos instrumentos, os signos, especialmente a linguagem, têm papel decisivo na formação da consciência (Luria, 1986).

Assim, compreendendo que a atividade humana é mediada culturalmente e que o trabalho é social, pode-se afirmar que tudo aquilo que o ser humano produz nas relações sociais e culturais também o constitui como sujeito. A educação, nessa perspectiva, é uma forma particular de trabalho que exige planejamento, intencionalidade e projeção, e que, ao criar novas possibilidades de ação por meio da linguagem e do pensamento complexo, desenvolve o humano (Vigotski, 2001).

4.2 PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DA THC

A concepção de ser humano e dos processos psíquicos, sociais e históricos que o constituem foi amplamente desenvolvida pela Escola de Vigotski, que construiu uma psicologia de base materialista histórico-dialética, tendo como princípios estruturantes a mediação e a atividade (Vigotski, 1995). Nessa abordagem, o mundo é compreendido pela materialidade das relações sociais: histórico, por estar intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento humano; e dialético, por ser marcado por um movimento contínuo de contradições e superações (Davídov, 1988).

No interior dessa perspectiva, Vigotski (2001) identificou quatro planos genéticos do desenvolvimento humano que, longe de representarem etapas lineares, configuram dimensões interdependentes e dinâmicas do processo de formação. A filogênese diz respeito à história da espécie humana, contemplando o desenvolvimento das capacidades que a distinguem dos demais animais e abrangendo funções psicológicas elementares, reguladas por reflexos e pela memória biológica ainda não lógica. A ontogênese, por sua vez, refere-se à história individual do sujeito, desde seu nascimento, marcada pelas condições biológicas e sociais que moldam seu desenvolvimento (Vigotski, 1995).

A sociogênese constitui o plano em que a história social e cultural se materializa na vida do indivíduo, permitindo a internalização de elementos como a linguagem, o trabalho e outros artefatos culturais, transformando funções elementares em funções psicológicas superiores (Vigotski, 2001). Já a microgênese diz respeito ao desenvolvimento em escala reduzida, no interior de um fenômeno psicológico específico, revelando a singularidade e heterogeneidade da aprendizagem entre indivíduos, pois um mesmo conteúdo, em uma mesma situação de ensino, pode ser apropriado de modos distintos em função das experiências e do contexto de cada sujeito (Vigotski, 1995).

Para Vigotski (2001), o trabalho educativo que efetivamente humaniza é aquele que se caracteriza como ato criador, pois a criação é capaz de suscitar desenvolvimento psíquico. Essa criação não implica romper integralmente com o já existente, mas sim transformá-lo por meio de uma ação reflexiva, situada no movimento dialético da realidade. Assim, o trabalho pedagógico que visa ao desenvolvimento humano precisa estar orientado por planejamento, intencionalidade e projeção, sendo capaz de integrar o pensamento teórico, a prática consciente e a relação com o contexto social.

Com base nesse entendimento, a formação docente deve proporcionar experiências que ultrapassem a reprodução de modelos, favorecendo a construção ativa de conhecimentos e a ressignificação de práticas. No estágio supervisionado, isso significa possibilitar ao professor em formação vivências que articulem teoria e prática de maneira crítica e criativa, permitindo que ele se aproprie dos saberes historicamente acumulados e, ao mesmo tempo, atue para transformá-los à luz das demandas e desafios do presente.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) parte da compreensão de que o ser humano é um produto histórico-social, constituído nas relações que estabelece com o mundo e com os outros (Vigotski, 2001). Essa perspectiva rompe com visões naturalizantes ou individualistas do desenvolvimento, enfatizando que as funções psicológicas superiores são formadas ao longo da vida pela mediação da cultura, pela apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e pela participação em práticas sociais significativas (Leontiev, 1978; Luria, 1986).

O princípio da historicidade ocupa lugar central nessa concepção. Isso significa compreender que o desenvolvimento humano não se dá de forma linear ou universal, mas é resultado das condições históricas, econômicas e culturais específicas de cada sociedade (Vigotski, 1995). A formação do sujeito, nesse sentido, está vinculada à sua inserção no processo histórico de produção da vida social, o que envolve, de forma indissociável, o trabalho, a linguagem e a educação (Davióv, 1988). Ao trazer esse entendimento para o

campo da formação docente, compreende-se que a aprendizagem da profissão se dá em diálogo constante com as condições concretas e com a herança cultural acumulada no campo educacional.

Outro elemento estruturante da THC é a atividade como forma fundamental de relação do homem com a realidade. Leontiev (1978) aprofunda esse conceito ao entender a atividade como um sistema orientado por necessidades, realizado por ações conscientes e mediado por instrumentos. A atividade humana não apenas transforma o objeto sobre o qual atua, mas também modifica o próprio sujeito (Daviđov, 1988). No contexto da formação humana, isso significa que a aprendizagem não é passiva: é resultado da participação ativa em atividades socialmente organizadas, nas quais o sentido e o objetivo se articulam para dar significado à ação (Vigotski, 2001).

A mediação é outro conceito-chave. Vigotski (2001) afirma que o homem se relaciona com o mundo por meio de instrumentos materiais e simbólicos, e que a mediação por signos — sobretudo a linguagem — é o que permite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A mediação é, portanto, o processo pelo qual o sujeito internaliza elementos da cultura e reorganiza suas formas de pensar e agir (Luria, 1986). Na educação, isso se concretiza quando o professor, como mediador, oferece condições, provoca reflexões e cria situações que possibilitam ao estudante ampliar sua compreensão e atuação.

A linguagem assume papel privilegiado nesse processo. Para Vigotski (2001), ela é, ao mesmo tempo, meio de comunicação e instrumento de pensamento. É pela linguagem que se transmitem e se reelaboram os conceitos, que se estabelecem relações de sentido e que se constrói a consciência (Luria, 1986). A formação humana, nessa perspectiva, depende da apropriação da linguagem em suas múltiplas dimensões, pois é por meio dela que o sujeito participa de práticas sociais, compreende o mundo e se posiciona nele.

A THC também destaca a relação dialética entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Vigotski (2001) defende que a aprendizagem, quando bem orientada, antecede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de possibilidade para que novas formas de pensamento e ação emergjam. Isso significa que o potencial de cada indivíduo não é fixo, mas pode ser expandido por meio da participação em atividades desafiadoras e mediadas (Daviđov, 1988).

O trabalho é outro princípio estruturante da formação humana segundo essa perspectiva. Como atividade vitalmente necessária, ele é, para Leontiev (1978) e Daviđov (1988), a base sobre a qual se desenvolvem as capacidades humanas. A educação, como forma particular de trabalho, possibilita a apropriação dos saberes historicamente produzidos, preparando o sujeito para intervir conscientemente na realidade.

A consciência, para Vigotski (2001), é resultado do processo de internalização das experiências vividas nas interações sociais mediadas pela cultura. Ela não é algo dado, mas construída historicamente no sujeito, e se manifesta na capacidade de refletir sobre si, sobre os outros e sobre a realidade (Luria, 1986). A formação humana, nessa chave, envolve o desenvolvimento de uma consciência crítica, que permita ao indivíduo analisar e transformar as condições de sua vida e de sua atuação profissional.

A formação integral do ser humano, defendida por Davídov (1988), articula todos esses princípios e se orienta para a constituição de sujeitos capazes de pensar, agir e sentir de forma coerente com valores humanistas e emancipatórios. Essa formação não se restringe ao acúmulo de informações, mas envolve a apropriação consciente dos fundamentos científicos, artísticos e éticos que sustentam a vida em sociedade.

Por fim, compreender os princípios da formação humana na perspectiva histórico-cultural significa reconhecer que o desenvolvimento das potencialidades humanas está profundamente ligado à inserção ativa do sujeito nas práticas sociais (Vigotski, 1995; Leontiev, 1978). No campo da educação, isso se traduz na necessidade de organizar processos formativos que favoreçam a participação consciente, a reflexão crítica e a mediação intencional, elementos indispensáveis para que a aprendizagem tenha sentido e contribua para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

4.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DA THC NA ANÁLISE DO CAMPO EMPÍRICO

Os conceitos de mediação, atividade e historicidade, formulados na Teoria Histórico-Cultural, serão mobilizados neste estudo como instrumentos analíticos para interpretar as narrativas e experiências das estagiárias no estágio supervisionado. A escolha por essa abordagem não é casual: ela se justifica pelo potencial que tais conceitos oferecem para compreender o processo formativo de forma integrada, considerando simultaneamente as dimensões social, cultural e histórica do desenvolvimento humano.

A mediação, ao evidenciar o papel dos instrumentos e signos na aprendizagem, permitirá examinar de que maneira as interações com formadores, colegas e contexto escolar funcionam como elos que ampliam as possibilidades de ação e reflexão do licenciando. Será possível, assim, identificar momentos em que o apoio de um par mais experiente provoca avanços qualitativos no pensamento e na prática pedagógica, caracterizando o movimento entre o nível de desenvolvimento real e o potencial.

O conceito de atividade possibilitará analisar o estágio supervisionado não apenas como um conjunto de tarefas isoladas, mas como uma prática social intencional e carregada de sentido para o professor em formação. Esse olhar permitirá investigar os motivos que orientam as ações das estagiárias, a relação entre objetivos e operações e o modo como a inserção no campo escolar contribui para a transformação da própria identidade profissional.

A historicidade, por sua vez, oferecerá a base para compreender como cada experiência vivida no estágio está atravessada por contextos institucionais, políticas educacionais e condições concretas que moldam as oportunidades e desafios da formação. Ela permitirá interpretar as narrativas considerando que a constituição do sujeito-professor é inseparável da história social da docência e das práticas culturais que a sustentam.

Ao articular esses três conceitos na análise, será possível ir além da descrição de atividades realizadas no estágio, alcançando uma compreensão mais profunda sobre como se constrói o saber docente nesse espaço. A aplicação da Teoria Histórico-Cultural permitirá captar não apenas os resultados imediatos da prática, mas também os processos de mudança interna, de tomada de consciência e de desenvolvimento profissional que se manifestam nas falas e registros das estagiárias.

Dessa forma, a utilização da THC como referencial interpretativo não se limitará a ilustrar a análise com categorias teóricas, mas servirá como lente para compreender a complexidade do estágio supervisionado como espaço de formação. Ao considerar a mediação, a atividade e a historicidade de forma articulada, pretende-se evidenciar como o estágio, para além de sua função curricular, pode se constituir em um momento privilegiado para a construção de saberes, a resignificação de práticas e o fortalecimento de uma postura crítica e criativa diante da docência.

4.4 ASPECTOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Reiterando o que está no âmago do ensino, entender do conteúdo, do aluno e do ensino é uma tríade fundante e interdependente. No trabalho pedagógico, a intencionalidade é um saber que caracteriza a docência, e a mediação realizada pelo docente é um processo de intervenção no desenvolvimento do outro. É facultado aqui a importância que a escola tem no desenvolvimento humano.

O domínio conceitual sobre o trabalho pedagógico é um princípio da transposição didática a qual coloca o sujeito em movimento, que é um saber professoral. Ademais, tão

importante quanto saber do conteúdo, é saber quem é o aluno, entender do desenvolvimento humano, e ter uma teoria que ajuda a pensar esse sujeito é fundamental. Isto é da docência. O que condiz com a complexidade da ação docente.

Neste saber professoral, a atividade é o trabalho criador. Nas contribuições da Teoria da Atividade, Leontiev (1978) que foi um dos autores da primeira geração da Escola de Vigotski, descreve a estrutura (apesar da etimologia remeter, não é fixa) da atividade, contendo motivo, ações e operações. Não é fixa pois no percurso do desenvolvimento vai ocorrendo mudanças. E a consciência, como sendo aquela que movimenta essa atividade, tem uma intencionalidade. O ensino nesta perspectiva tem sentido quando criam condições para o desenvolvimento.

As contribuições desta perspectiva, juntamente com os estudos de Richit (2004, 2010, 2016) vem tecendo aspectos formativos para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental de modo a apresentarem indicativos fundantes acerca dos processos de apropriação e intersecção do conhecimento específico – didático – que passam a fazer parte dessa constituição docente.

Assim, no campo da formação inicial, o estágio supervisionado é reconhecido como espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática e para a constituição da identidade docente. Richit (2004, 2010, 2016) evidencia que a imersão no contexto escolar permite ao licenciando compreender a complexidade do trabalho pedagógico, apropriar-se do conhecimento didático-específico e refletir criticamente sobre sua prática. Loss e Richit (2024) reforçam que essa vivência possibilita o desenvolvimento de competências que ultrapassam a dimensão técnica, abrangendo também aspectos éticos, políticos e culturais da profissão.

A presente pesquisa articula as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, enquanto base explicativa do desenvolvimento humano e da docência, com os estudos contemporâneos sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores. A THC fornece as categorias para compreender o papel da mediação, da atividade e da historicidade na constituição do trabalho docente; os estudos sobre o estágio evidenciam as condições concretas em que esses processos se materializam e se transformam na prática.

Ao integrar essa base, busca-se analisar como o estágio supervisionado, nos anos iniciais do ensino fundamental, pode constituir-se em espaço de desenvolvimento humano e profissional. Esse olhar possibilita compreender não apenas o que o futuro professor aprende, mas como aprende, com quem aprende e em que condições esse aprendizado contribui para a construção de sua identidade docente. É nesse ponto de encontro entre teoria e prática que

esta dissertação se posiciona, sustentando que a formação inicial, quando orientada por princípios claros e vivenciada em contextos significativos, pode potencializar a docência como atividade criadora, crítica e socialmente comprometida.

A compreensão dos princípios teóricos discutidos até aqui se concretiza quando olhamos para o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa etapa exige do professor muito mais do que domínio de conteúdos: requer a capacidade de articular saberes, compreender o desenvolvimento humano e criar condições para aprendizagens. É nesse ponto que a tríade conteúdo–aluno–ensino se apresenta como eixo estruturante, pois o que se ensina precisa dialogar com quem aprende e com a forma como o processo é conduzido (Martins, 2017; Facci, 2023).

5 CAMINHO INVESTIGATIVO

Tendo em vista a metodologia como um caminho do pensamento para apreender o objeto, tem-se em sua composição: a concepção teórico-metodológica basilar, os instrumentos e os procedimentos, os quais serão percorridos nos subcapítulos consecutivos. Eles abordarão o tratamento da pesquisa de campo a ser realizada, a qual caracteriza-se em cunho quanti-qualitativo através da análise de narrativas dos discentes matriculados no CCr de Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental II, no Curso de Pedagogia da UFFS *Campus* Erechim.

5.1 MÉTODO

O método que orienta esta investigação é o materialismo histórico-dialético, compreendido como caminho para apreender a realidade em sua totalidade, reconhecendo-a como histórica, social e em permanente transformação. Essa perspectiva parte do entendimento de que o fenômeno educativo não pode ser analisado isoladamente, mas situado nas relações que o constituem e nas condições concretas em que se desenvolve (Simionatto; Soares, 2014). Ao adotar esse método, esta pesquisa busca ultrapassar a descrição das experiências vividas, procurando compreender os processos e mediações que estruturam a formação docente no contexto do estágio supervisionado, sem no entanto ignorar as próprias contradições.

Nesse enfoque, a dialética é entendida como movimento de análise que parte do concreto empírico, avança para a abstração e retorna ao concreto pensado, revelando as contradições que impulsionam o desenvolvimento e a aprendizagem. Essa lógica permite compreender que a realidade educacional se transforma na interação entre práticas, sujeitos e contextos sociais, num processo contínuo de mudanças qualitativas (Simionatto; Soares, 2014). Trata-se de um modo de investigação que não reduz o objeto à sua aparência imediata, mas o examina a partir das tensões que o constituem.

Nesse sentido, analisar as narrativas produzidas pelas estagiárias significa reconhecer nelas não apenas registros individuais de experiência, mas expressões de um contexto social e institucional que condiciona e, ao mesmo tempo, é condicionado por sua prática, permitindo compreender a docência em formação como um fenômeno coletivo, histórico e transformador.

5.2 METODOLOGIA

O desenvolvimento da presente dissertação possui aprovação do Comitê de Ética da UFFS dentro do Projeto guarda-chuva de autoria da professora doutora Adriana Richit, sob o parecer 4.764.981 de 10 de Junho de 2021, ocorrendo no segundo semestre letivo do ano de 2024. Foram dois momentos a serem partícipes: um dia que datou o processo inicial do semestre, e um dia que datou o retorno do período de exercício da docência nas escolas mais ao findar da carga horária total do CCr.

5.2.1 Concepção teórico-metodológica basilar

A abordagem teórico-metodológica ancora-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo a realidade como histórica, relacional e contraditória. Desse modo, busca-se apreender o fenômeno “estágio com pesquisa” em sua totalidade, articulando condições objetivas, mediações e sentidos atribuídos pelas participantes (Teixeira, 2005; Simionato; Soares, 2014; Netto, 2011). À vista disso, “(...) o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.” (Simionato; Soares, 2014, p. 29). E, é para com essa prerrogativa que busca-se valorar o campo de estágio como uma importante fonte de dados sobre a aprendizagem da docência. Assim, a pesquisa na perspectiva materialista (Neto, 2011) vê o mundo do ponto de vista da materialidade das relações sociais, buscando apreender o fenômeno investigado em sua totalidade, considerando suas contradições e condições concretas.

5.2.2 Instrumentos

Nesta pesquisa, a narrativa é tomada como via de acesso às experiências, de modo que as estagiárias possam contar o vivido e, a partir daí, atribuir sentidos às práticas, aos contextos e às decisões que tomaram no estágio. Interessa menos “o caso exemplar” e mais como elas significam o que fizeram e aprenderam. É nessa chave que mobilizo a literatura de narrative inquiry, para a qual experiência, história e contexto se entrelaçam na produção de conhecimento (Clandinin; Connelly, 2000).

Aposta-se, portanto, em narrativas que acolhem rupturas e viradas, pois é justamente nos desencaixes do cotidiano escolar que emergem aprendizagens e revisões de sentido. Mudanças de rota, tensões e negociações passam a ser consideradas matéria de investigação,

em sintonia com a ideia de que histórias de vida, práticas e contextos se coproduzem (Clandinin; Connelly, 2000). Assim, a pesquisa narrativa é particularmente eficaz em contextos onde os indivíduos experimentam transições significativas, como migração, mudanças de carreira ou, no que tange à especificidade desta dissertação, o contato com a licenciatura na escola. Neste cenário, as narrativas revelam não apenas as experiências de como o Estágio *com* pesquisa no Curso de Pedagogia está passando na formação de professores, mas também concepções que embasam a prática docente.

É reconhecido a dimensão subjetiva dessas narrativas não como fragilidade, mas como fonte de inteligibilidade: quem pesquisa e quem participa co-constroem os sentidos do material. Nesse sentido, para reduzir vieses, preza-se por explicitar escolhas de leitura, registrando as condições de produção dos dados e justificando as inferências, equilibrando engajamento e distanciamento crítico.

5.2.2.1 Recolha de dados

A recolha e a organização dos dados são constituídos por dois apêndices: O Apêndice I possui foco no contato com os discentes e se constitui como um guia/roteiro basilar, o qual subsidiará o olhar para com o momento de exercício da pesquisa de campo, e a *posteriori* contribuirá para a análise dos dados em atenção aos objetivos e questões de pesquisa. O apêndice II possui foco na organização dos dados que serão recolhidos para a formação do caminho analítico.

5.2.2.2 Fundamentos da análise de dados

A leitura do *corpus* seguiu três movimentos articulados: (i) aproximação exploratória, para tomar contato amplo com o material e delinear focos; (ii) codificação e categorização, com destaque para regularidades, singularidades e contradições; e (iii) interpretação, quando as categorias dialogam com os objetivos e com a base teórica para sustentar inferências. Essa arquitetura se inspira na proposta de Bardin (2016), preservando a abertura necessária a dados narrativos.

As narrativas produzidas pelas estagiárias no contexto do estágio supervisionado, serão lidas e relidas em um processo de aproximação gradual, buscando inicialmente uma compreensão global do material. Essa etapa, que Bardin denomina pré-análise, envolve o

contato livre com os textos, permitindo que emergjam impressões iniciais, possíveis temas e elementos de relevância para a investigação.

Após esse primeiro mergulho no corpus, inicia-se o momento de exploração do material, no qual serão destacados e codificados trechos significativos que dialoguem com as questões de pesquisa. Aqui, as categorias não são impostas de forma rígida, mas orientadas pelos objetivos do estudo e abertas a ajustes conforme a leitura se aprofunda — movimento que, segundo Bardin (2016), preserva a riqueza e a autenticidade do material analisado. Esse processo de categorização possibilitará identificar recorrências, padrões narrativos e também singularidades que revelem aspectos formativos da docência vividos no estágio.

A etapa final, de tratamento e interpretação dos resultados, consiste em articular as categorias construídas com o referencial teórico adotado. Desse modo, a análise buscará respeitar a voz das participantes, preservando o sentido que elas atribuíram às suas experiências, ao mesmo tempo em que se constrói uma interpretação crítica e fundamentada. Como observa Bardin (2016), a análise de conteúdo não é mero exercício de classificação, mas um trabalho de reconstrução de significados que exige sensibilidade para o que está dito e também para o que se encontra nas entrelinhas.

5.2.3 Procedimentos

O procedimento de análise de dados dar-se-á pela mediação teórica, que tem como ordem sequencial: iniciar pelo concreto empírico, realizar a abstração (por meio da mediação), passar ao concreto pensado, e realizar a reconstrução da realidade no pensamento (Simionado; Soares, 2014, p. 29). Essa análise dos dados provenientes das narrativas, por sua vez, dar-se-á mediante o paradigma qualitativo (Leandro; Passos, 2021), atentando-se aos significados das pausas, dos gestos, das emoções, do semblante, das reações, possibilitando que estes fenômenos tornem-se visíveis.

Os registros foram escritos pela pesquisadora com auxílio de gravadores dispostos em lugares estratégicos da sala de aula tendo em vista uma melhor captação da voz e, a *posteriori*, esse material advindo das falas captadas por pelos gravadores foram transcritos (escrever) e textualizados (limpar) e enviados para a validação do depoente.

Na coleta de dados, os partícipes da pesquisa foram incentivados a compartilhar suas histórias do Estágio. A análise das narrativas será realizada de forma cuidadosa e detalhada, de modo a explorar as diferentes camadas de significado contidas nos relatos. O processo envolve identificar temas recorrentes, padrões narrativos, rupturas e silêncios.

5.2.3.1 Aspectos éticos da pesquisa

No Brasil, a ética em pesquisas com seres humanos é regulada por um arcabouço normativo amplo e minucioso, voltado à proteção dos participantes e à integridade científica. O eixo central desse marco é a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que fixa diretrizes e normas para estudos envolvendo seres humanos e assegura a observância de princípios como dignidade, bem-estar e autonomia dos sujeitos da pesquisa (CNS, 2012). Como complemento, a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, também do CNS, disciplina especificamente as investigações nas ciências humanas e sociais, contemplando as particularidades socioculturais dos contextos estudados e explicitando procedimentos para o consentimento livre e esclarecido (CNS, 2016).

Além dessas diretrizes, a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 — Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) — trouxe parâmetros específicos para o tratamento de dados pessoais em pesquisa, definindo regras para coleta, armazenamento e uso das informações, com ênfase na necessidade de consentimento informado e explícito (Brasil, 2019). No plano institucional, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao CNS, exerce supervisão sobre os protocolos, que são avaliados pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) locais quanto à conformidade ética e legal (CONEP, 2020).

Em atenção a esse conjunto normativo, foram elaborados termos de consentimento dirigidos à UFFS e aos participantes (maiores de 18 anos). No início do trabalho de campo, pactuaram-se com os partícipes os procedimentos de produção de dados, e procedeu-se à entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Simultaneamente, solicitou-se à UFFS a autorização institucional para realização do estudo.

A pesquisa possui aprovação do CEP da UFFS sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 45026621.6.0000.5564, aprovado em 26/04/2021, com parecer nº 4.764.981. Dessa forma, o desenvolvimento do estudo observou integralmente os procedimentos aplicáveis a pesquisas com seres humanos e manteve aderência às diretrizes da CONEP. Quanto à proteção de dados e à preservação da identidade, adotou-se o uso de nomes fictícios como prática de anonimização, em consonância com o princípio de confidencialidade previsto nas normas do CNS (2012). A codificação foi planejada para ocorrer já na coleta, substituindo nomes reais por códigos/pseudônimos; a chave de identificação permanece armazenada em repositório separado e protegido, com acesso restrito à equipe autorizada

(Brasil, 2019). Também foram implementadas salvaguardas técnicas para prevenir acessos não autorizados e vazamentos (CONEP, 2020).

Na divulgação dos resultados utilizam-se exclusivamente códigos ou pseudônimos, omitindo-se ou generalizando-se quaisquer detalhes que possam direta ou indiretamente identificar participantes (CNS, 2016). De forma introdutória, a pesquisa foi apresentada no II Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (SEPEQ) e Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil (Simpós Sul). Por fim, no âmbito do consentimento informado, os participantes foram esclarecidos sobre o emprego de nomes fictícios e sobre as medidas de segurança adotadas para proteger seus dados ao longo de todas as etapas da pesquisa, reforçando a compreensão dos procedimentos e a garantia de confidencialidade.

5.2.4 Contexto do Curso de Pedagogia da UFFS *Campus Erechim*

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, nasceu com o compromisso de ampliar o acesso ao ensino superior público e gratuito em regiões historicamente afastadas dos grandes centros e com oferta limitada de oportunidades educacionais (UFFS, 2010). No Campus Erechim, esse compromisso se traduz no cotidiano acadêmico pela defesa da educação como direito e pela busca de formar profissionais capazes de compreender e intervir na realidade em que atuam.

O Curso de Pedagogia integra esse projeto institucional com a missão de formar docentes para a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio (modalidade Normal) e a Educação Profissional voltada a serviços e apoio escolar. Mais do que preparar para a sala de aula, o curso possibilita que o pedagogo atue na gestão de processos educativos e em espaços não escolares, reconhecendo que a prática pedagógica se constrói em diferentes cenários e com múltiplos sujeitos (UFFS, 2018).

A proposta pedagógica, ancorada na articulação entre teoria e prática, concebe a prática como momento formativo que atravessa toda a trajetória acadêmica, não apenas como aplicação técnica, mas como espaço de análise, reflexão e reconstrução do trabalho docente. O Projeto Pedagógico de Curso ressalta que a formação deve manter diálogo constante com as realidades educacionais locais e regionais, integrando conhecimentos científicos, técnicos e culturais às demandas concretas da comunidade (UFFS, 2018). Essa compreensão aproxima-se do que Pimenta e Lima (2012) defendem ao afirmar que a formação docente se realiza na relação viva entre o saber acadêmico e o saber da experiência.

O currículo é estruturado de forma interdisciplinar e problematizadora, estimulando o estudante a compreender a escola como instituição complexa e como espaço de formação cidadã (Libâneo, 2012). Ao mesmo tempo, busca desenvolver habilidades de investigação, planejamento e gestão pedagógica, reconhecendo na pesquisa um instrumento de transformação e aprimoramento da prática educativa. Assim, a vivência acadêmica não se limita a cumprir créditos ou disciplinas: ela convida a pensar e agir com intencionalidade pedagógica.

Conforme o PPC, o perfil do egresso é o de um profissional crítico, ético e socialmente comprometido, capaz de reconhecer e enfrentar desigualdades educacionais, de atuar com autonomia e colaboração, e de integrar diferentes linguagens e recursos tecnológicos ao ensino-aprendizagem. Espera-se que esse profissional tenha sensibilidade social, consciência histórica e atitude investigativa, fundamentando seu trabalho em referenciais teórico-metodológicos consistentes e no compromisso com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada (UFFS, 2018).

5.2.5 Contexto dos discentes do Curso de Pedagogia da UFFS *Campus Erechim*

As acadêmicas participantes desta pesquisa representam um recorte significativo do perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia da UFFS – Campus Erechim. Todas são mulheres, brasileiras, com idades entre 21 e 39 anos, oriundas majoritariamente da zona urbana de Erechim e de municípios vizinhos, como Estação, São Valentim, Viadutos, Bento Gonçalves, Sapiranga e Concórdia (SC). Esse perfil evidencia o vínculo regional e a inserção em comunidades de pequeno e médio porte, característica que, segundo o PPC (UFFS, 2018), reforça a missão institucional de responder às demandas locais e regionais.

Do ponto de vista socioeconômico, muitas provêm de famílias cuja principal atividade econômica está ligada ao setor de serviços, comércio, educação e agricultura. Uma parcela expressiva já atua profissionalmente na área educacional, seja como professoras, monitoras ou auxiliares de ensino, em redes públicas e privadas. Algumas, exercem funções administrativas em outros setores, conciliando o trabalho com a formação acadêmica. Outras, embora ainda sem vínculo empregatício formal na docência, trazem experiências prévias obtidas no magistério ou em estágios anteriores.

Quanto ao contato com o trabalho docente, os relatos revelam trajetórias distintas: há quem esteja vivenciando a primeira experiência na regência de turmas, e outras que acumulam anos de atuação, especialmente na Educação Infantil. Essa diversidade de

percursos fortalece o espaço formativo do curso, pois permite a troca de saberes entre quem chega com experiências consolidadas e quem inicia o contato com a prática profissional. Pimenta e Lima (2012) lembram que a formação inicial é marcada por esse diálogo entre saberes da experiência e saberes acadêmicos, tornando-se mais rica quando se apoia na troca e na reflexão coletiva.

As expectativas em relação ao estágio supervisionado evidenciam a compreensão de que ele é um momento central na formação: um espaço para aprender com a prática, lidar com desafios reais da docência e compreender a escola como organização complexa. As acadêmicas destacam a importância do planejamento, da flexibilidade diante dos imprevistos, do acolhimento por parte das escolas e do contato com diferentes realidades e etapas de ensino.

Em síntese, o grupo de discentes aqui caracterizado traz uma diversidade de origens, experiências e expectativas que refletem a pluralidade do próprio campo educacional. Essa heterogeneidade, longe de ser um desafio, constitui um potencial formativo, pois possibilita que o estágio supervisionado seja vivido como espaço de diálogo, construção coletiva e desenvolvimento profissional.

6 TRABALHO DOCENTE: NARRATIVA DAS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS *CAMPUS* ERECHIM

6.1 O CAMPO DA PESQUISA

A primeira coleta de dados foi realizada no dia 12 de setembro de 2024, nas dependências da UFFS *Campus* Erechim. Nesta noite a previsão do tempo marcava um forte temporal. Era as aulas iniciais, e todas as estagiárias sentaram-se em círculo (Figura 2), no mesmo ambiente de sala onde as aulas da CCr estavam sendo realizadas. A conversa partiu das seguintes questões: Como vocês concebem e experimentam o estágio na sua constituição como professor? Vocês consideram que fazer pesquisa a partir do estágio supervisionado (ou junto com o estágio supervisionado) pode contribuir para sua formação como professor? Estas questões foram escritas no quadro branco, podendo ser relidas e refletidas a todo momento. A coleta ocorreu por meio da gravação das falas das estagiárias por meio de gravadores distribuídos em locais estratégicos da sala, e todo o contexto que cerceou este momento foi registrado de forma escrita em notas de campo.

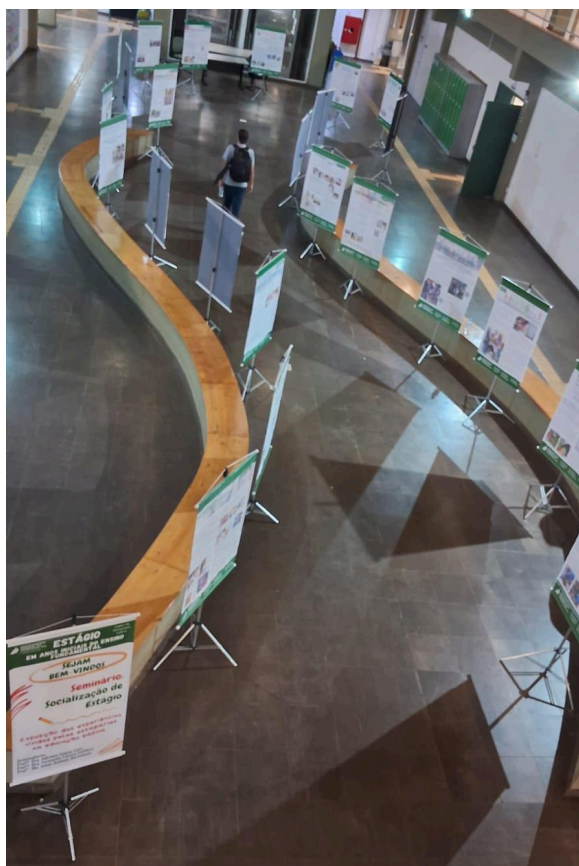
Figura 2 - Ilustração do cenário de campo na primeira coleta de dados



Fonte: A Autora (2025).

A segunda coleta de dados foi realizada no dia 28 de novembro de 2024, nas dependências da UFFS *Campus* Erechim. Durante o dia, o sol se escondia entre as nuvens, mas não havia previsão de chuva. O encontro foi aberto a toda comunidade através de convites divulgados via compartilhamentos diversos em redes sociais. O ponto de encontro foi o saguão do bloco B, local de exposição dos banners (Figura 3) que representavam o material de pesquisa produzido no Estágio. A exposição ocorreu de forma individual e oral, percorrendo a ordem sequencial do caminho. Cada estagiária apresentava seu banner em um tempo estimado de 10 minutos. Nesta segunda coleta, por ser um local aberto e com altos ruídos, as falas somente foram escritas nas notas de campo da Autora (2025).

Figura 3 - Exposição de banners na Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim e contexto da 2ª coleta de dados



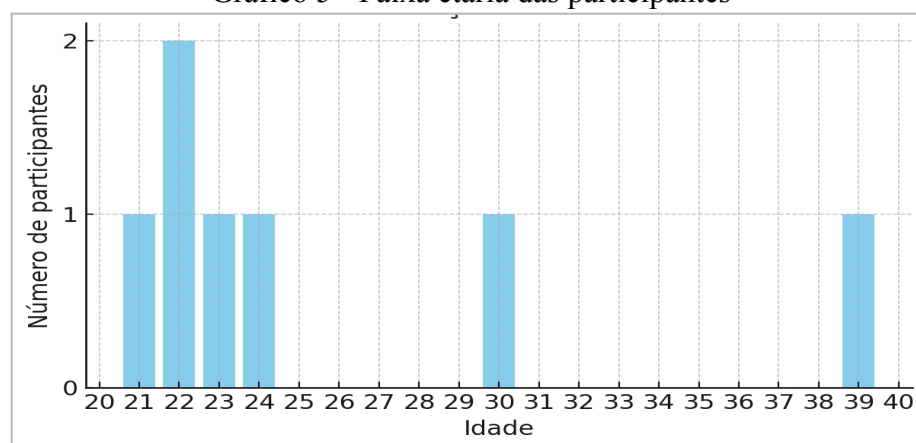
Fonte: Arquivos pessoais da autora (2025).

6.2 CONTEXTO DAS ESTAGIÁRIAS QUE COMPÕEM A PESQUISA

O presente capítulo apresenta o perfil das participantes da pesquisa, composto por estagiárias do curso de Pedagogia vinculadas à UFFS *Campus* Erechim. Os dados foram coletados por meio de questionário online, respondido por dez acadêmicas, embora nem todas tenham preenchido todas as questões em sua integralidade. Mesmo assim, o conjunto das respostas permite traçar um retrato consistente das estudantes, suas trajetórias e expectativas em relação ao estágio supervisionado.

A amostra totalizou 24 participantes, com algumas ausências entre esse total. A faixa etária das participantes (Gráfico 5) varia entre 21 e 39 anos de idade. A maioria das participantes encontra-se na faixa dos 20 anos. Duas respondentes têm 22 anos, outras declararam 21, 23, 24 e 30 anos, enquanto apenas uma participante indicou 39 anos. Essas informações indicam uma predominância de estudantes jovens, com a presença de perfis mais experientes, trazendo ao grupo olhares distintos e complementares sobre o percurso formativo.

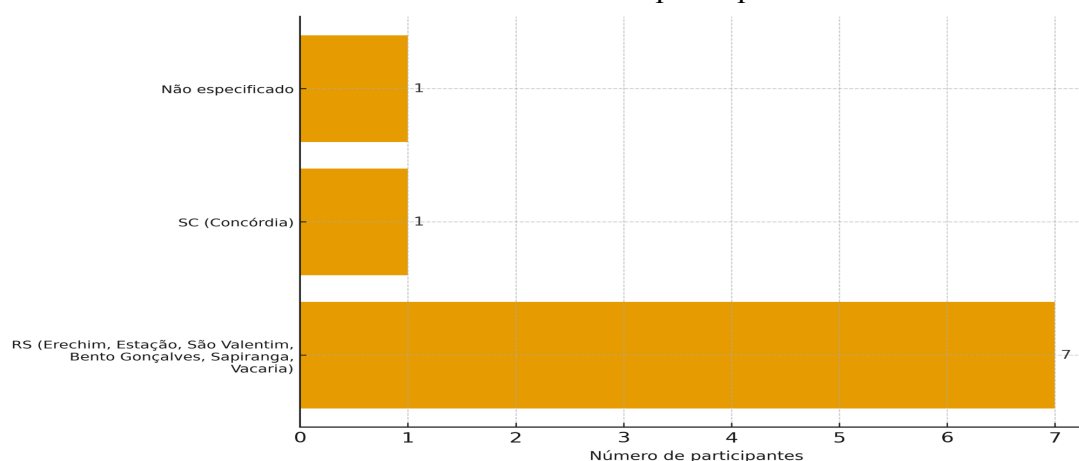
Gráfico 5 - Faixa etária das participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Todas as participantes se identificaram com o sexo feminino e declararam nacionalidade brasileira. No que se refere à naturalidade (Gráfico 6), observou-se uma diversidade que reafirma o vínculo regional do curso: Sete participantes nasceram no estado do Rio Grande do Sul (Erechim, Estação, São Valentim, Bento Gonçalves, Sapiranga e Viadutos) e uma em Concórdia, estado de Santa Catarina. Apenas uma resposta limitou-se a indicar “Brasileira”, sem detalhar o município de origem, mas sem comprometer a análise do grupo.

Gráfico 6 - Naturalidade das participantes

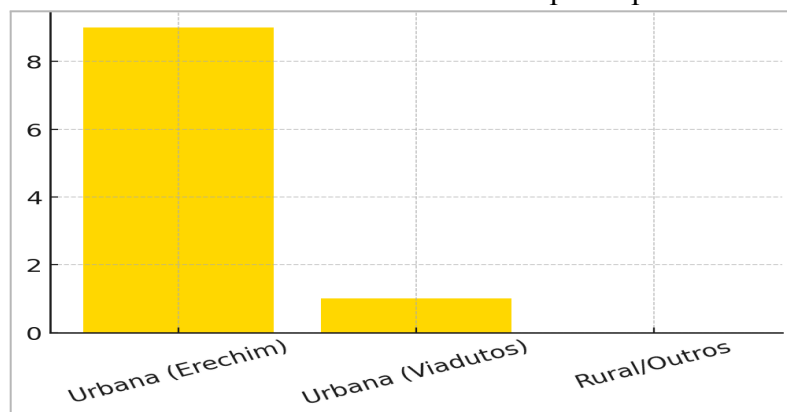


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que se refere ao local de residência (Gráfico 7), observa-se uma forte concentração urbana: Nove das dez participantes residem em Erechim-RS, todas em zona urbana, e apenas uma reside em Viadutos, também em área urbana. Nenhuma das respondentes declarou residir

em zona rural, assentamento ou outros tipos de territórios, predominando experiências ligadas ao contexto urbano de cidades de pequeno e médio porte no percurso das participantes.

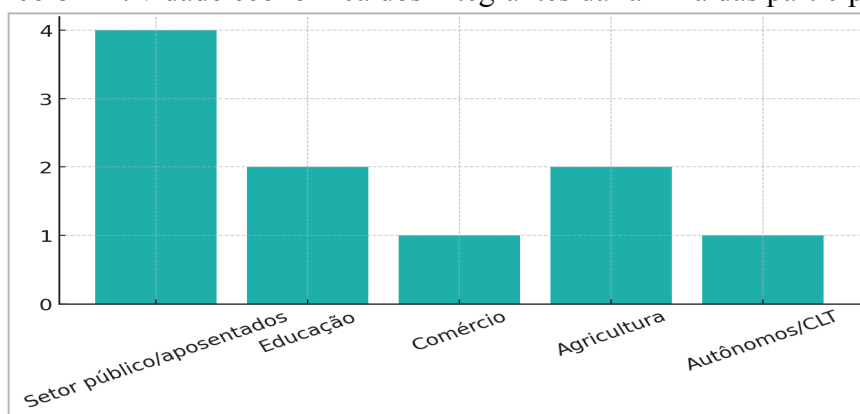
Gráfico 7 - Local de residência das participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quanto à composição familiar, todas informaram não ter filhos. Sobre a principal atividade econômica das famílias (Gráfico 8), as respostas revelam uma diversidade: algumas indicaram vínculos com o setor público (servidores e aposentados), outras atuam no comércio, na agricultura ou como autônomos. A presença da área educacional como fonte principal de renda também aparece de maneira significativa, o que demonstra possíveis vínculos ou aproximações que se refletem na escolha do curso.

Gráfico 8 - Atividade econômica dos integrantes da família das participantes



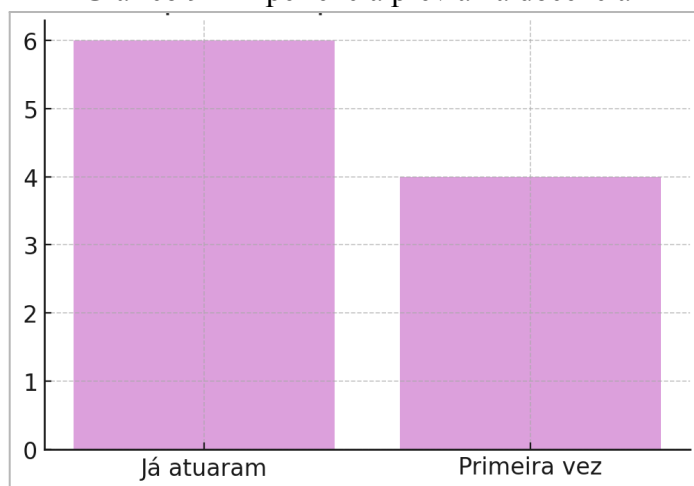
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que tange a situação de trabalho, todas as participantes declararam possuir vínculo empregatício. Todas declararam possuir vínculo empregatício, ainda que em diferentes áreas. Grande parte já atua diretamente na educação, como professoras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas e privadas. Outras exercem funções

administrativas ou de apoio, como auxiliar administrativo, auxiliar de pessoal, monitora de aprendizagem e instrutora de yoga. Essa pluralidade mostra que, ao mesmo tempo em que cursam a graduação, as participantes já vivenciam múltiplos papéis profissionais, conciliando a formação acadêmica com o trabalho.

Quanto à experiência com o trabalho docente (Gráfico 9), seis participantes indicaram já ter atuado na docência anteriormente ao estágio atual, muitas delas com trajetória iniciada no Magistério ou em funções de apoio pedagógico. Algumas já exercem o papel de regente em salas de aula, enquanto outras relatam experiências anteriores como auxiliares. Quatro participantes afirmaram que o estágio atual constitui seu primeiro contato direto com a prática docente.

Gráfico 9 - Experiência prévia na docência



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No que diz respeito ao contato com a docência, seis participantes relataram já ter experiências anteriores à realização do estágio atual. Algumas iniciaram suas trajetórias no Magistério ou em funções de apoio pedagógico, outras já assumem regência em sala de aula, especialmente na Educação Infantil. Quatro participantes afirmaram que o estágio supervisionado constitui sua primeira vivência formal na docência. Cabe salientar que essas marcas enriquecem o processo formativo de modo a gerar espaços de troca e de aprendizagem coletiva.

As expectativas em relação ao estágio supervisionado apareceram nas respostas de modo bastante positivo e reflexivo. As estagiárias o reconheceram como espaço privilegiado para aprendizagens tanto pedagógicas quanto pessoais. Relataram que o estágio possibilita vivenciar o cotidiano escolar, enfrentar desafios reais da prática docente e desenvolver

competências que ultrapassam a dimensão técnica, alcançando também aspectos emocionais e sociais. Entre os pontos destacados estão a importância da observação, a experiência direta com as crianças, a necessidade de flexibilidade diante dos imprevistos no planejamento e a possibilidade de repensar continuamente a prática.

Além disso, muitas viram o estágio como oportunidade de crescimento pessoal e profissional, um momento capaz de influenciar a escolha de caminhos futuros na docência. Reconheceram nele a forma concreta de indissociabilidade entre teoria e prática, essencial na formação de professores. Também foi valorizado o acolhimento por parte das escolas e das instituições, compreendido como fator fundamental para a construção coletiva do conhecimento.

No campo destinado a outras considerações, duas participantes utilizaram o espaço para manifestar reflexões importantes. Uma delas ressaltou a importância do acolhimento institucional nas escolas durante o estágio, mencionando a relevância desse processo visto que no futuro poderá haver um vínculo de coleguismo profissional. Outra afirmou, de forma categórica, que "não há teoria sem a prática", reforçando a indissociabilidade entre conhecimento teórico e experiência vivida no contexto escolar.

Diante do exposto, o perfil traçado evidencia um grupo de estagiárias majoritariamente jovem, feminina, com significativa inserção prévia no contexto educacional por meio da atuação profissional já consolidada. Fica perceptível, a partir das falas, que o estágio se constitui como espaço essencial de aprendizagens, favorecendo a consolidação de um olhar profissional sobre a docência e concebendo-o como momento formativo.

6.3 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

Este capítulo organiza o material empírico em categorias analíticas entendidas como enunciações que respondem ao problema de pesquisa, isto é, aquilo que as estagiárias dizem (e mostram) sobre o que aprenderam, resignificaram e projetaram em sua formação docente durante o Estágio Supervisionado nos anos iniciais. A sistematização seguiu a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), respeitando a voz das participantes e a lógica do material, sem impor esquemas prévios.

Os dados provêm de dois momentos complementares. O primeiro, no início do componente, consistiu em roda de conversa gravada com as estagiárias e notas de campo da pesquisadora; desse encontro resultaram transcrições limpas (parciais) e apontamentos manuscritos que registram ideias-força, exemplos e impressões das falas.

O segundo momento, ao final do componente, ocorreu no Seminário de Socialização de Estágio (Figura 4), em formato de exposição de banners no saguão da UFFS *Campus* Erechim (28/11/2024, 19h30–21h). Além de público, o evento reuniu as produções das estagiárias e funcionou como dispositivo de síntese e devolutiva, permitindo observar como cada proposta narrava o percurso feito na escola básica. As imagens do convite, do espaço e dos banners integram o corpus deste capítulo.

Figura 4 - Convite divulgado ao público para participação no Seminário de Socialização de Estágio



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

6.3.1 Mobilização de conceitos sobre a docência

Esta categoria reúne enunciações em que as estagiárias colocam em jogo noções de docência (o que é ser professora, o que faz diferença no ensino, como se aprende a ensinar) a partir da 1ª coleta (realizada no início do período, com gravações e notas de campo) e da 2ª coleta, ocorrida no seminário de socialização, quando apresentaram banners com sínteses de suas experiências. As falas mostram um movimento de autorreconhecimento profissional, de

delimitação de papéis e de aproximação crítica entre planejamento, mediação e tempo pedagógico, sem perder de vista a realidade concreta das turmas e escolas.

As duas coletas revelam que, à medida que as estagiárias atravessam o campo escolar, conceitos profissionais (como planejamento, mediação, tempos da aula e autoria docente) deixam de ser apenas conteúdos dos componentes formativos e passam a operar como critérios de leitura da realidade. Na primeira coleta (roda de conversa gravada), várias estudantes nomeiam o estágio como “experiência” e “experimentação”, ressaltando que ele tensiona hábitos (seus e da escola) e reconfigura expectativas sobre o que faz uma professora no cotidiano. A estudante P5 sintetiza esse deslocamento ao dizer que o estágio é o momento de “experimentar” o que quer e o que não quer reproduzir: “é isso que eu quero fazer, é isso que eu não quero fazer... o que eu não quero reproduzir” — e, ao mesmo tempo, percebe que o tipo de pesquisa possível com crianças mais velhas “causa estranhamento” e exige novas formas de condução (fala que ela própria nomeia como sair de uma “fase de conforto”).

Há também quem problematize a forma como o estágio se organiza na escola. P10 comenta que, a despeito de ter sido “ótimo” na formação, “minha prática foi um dia normal”, sinalizando um descompasso entre o projeto formativo e a rotina da escola. A frase não desqualifica o estágio; antes, mobiliza uma pergunta profissional: o que torna uma aula “de estágio” diferente de um “dia normal de aula”?

Esse movimento de indagar sobre o modo como o estágio reverbera no cotidiano da escola reaparece na fala de P12, para quem “a prática é diferente de ficar só na teoria”; observando um estudante que “quase não lia”, ela vincula aprendizagem ao trabalho do professor (“o profissional faz a diferença”), reposicionando o papel docente como agente de mediação e não apenas de acompanhamento.

Na segunda coleta (exposição de banners), esse vocabulário profissional reaparece materializado em escolhas didáticas. Os títulos e objetivos dos banners mostram que as estagiárias traduziram conceitos em propostas (temática, objetivos, procedimentos, registros) — por exemplo: “Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização” (P9), “Educação ambiental prática: transformando lixo em consciência” (P8) e “Nosso lugar, nossa história!” (P13). O formato do banner exige explicitar objetivo, proposta e considerações, o que as obriga a nomear o que, na primeira coleta, aparecia mais como sensação ou dúvida.

Em síntese, entre a primeira e a segunda coleta, as falas deslocam-se de percepções imediatas (medo, estranhamento, pertencimento, imprevisto) para um vocabulário de planejamento, mediação, objetivos e avaliação do que foi realizado. Esse deslocamento (visível nas narrativas de P5, P15, P12, P2, P11, P3, P10 e P16) indica que o estágio operou

como um organizador de experiências: as estudantes passaram a ler a própria prática com categorias da docência, e não apenas como vivência isolada, preparando o terreno para as próximas subcategorias (6.3.1.1) Mediação docente na aprendizagem discente, 6.3.1.2 Desdobramentos do planejamento docente e 6.3.1.3 Tempo professoral), nas quais esses três núcleos serão aprofundados à luz do material empírico.

6.3.1.1 Mediação docente na aprendizagem discente

A primeira marca recorrente é a noção de mediação como intervenção intencional que produz deslocamentos na aprendizagem. P12, em sua primeira experiência no ensino fundamental, verbaliza de modo direto essa compreensão ao reconhecer o papel do professor regente no avanço de um aluno em leitura: “tinha um da turma que ele não sabia praticamente nem escrever... quando fui lá fazer a monitoria, ele já sabia ler algumas palavras... o profissional faz a diferença”. O foco recai menos no “talento” e mais na dedicação e intencionalidade do trabalho pedagógico cotidiano, que cria condições para aprender.

Também aparece a mediação entre pares, mobilizada conscientemente pela estagiária como parte do trabalho docente. P2 destaca que, ao organizar atividades, as crianças se ajudam, o colega “ajudando o outro”, e isso passa a ser objeto do olhar professoral, compondo a orquestração da aula e o acompanhamento dos processos de cada grupo. Essa leitura se articula ao que as estudantes mostraram na 2ª coleta: por exemplo, os banners com atividades coletivas (“Nosso lugar, nossa história!” (P13), “Diversidade cultural” (P7) e “Geometria criativa” (P16) evidenciam decisões didáticas que criam situações de cooperação e exigem condução docente para que o grupo avance junto, sem perder os sujeitos de vista.

A mediação também aparece como posicionamento profissional. P15 narra a passagem do “não me vejo professora” para assumir a condução da turma, reconhecendo a necessidade de “ter sempre uma carta na manga” e de ajustar a rota quando o plano não funciona como previsto. Nas notas de campo, esse mesmo ponto aparece como dimensão de autoria e presença (“ajuda na formação em que sentido? ... é estar junto para reorganizar e conduzir”) registrando que a estagiária não “assiste” à aula: atua naquilo que acontece em tempo real.

Por fim, a mediação se mostra curricular quando as estagiárias criam registros e instrumentos para sustentar os processos. Ao comparar sistema apostilado e propostas sem apostila, P3 conta que precisou “reconstruir algum registro” para dar materialidade ao percurso das crianças (um trabalho docente que faz a ponte entre experiência e conhecimento). Essa mesma lógica aparece em banners com diários, tabelas e produções

(“Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização”, de P9), nos quais o registro é pensado como mediação e não apenas como produto final.

6.3.1.2 Desdobramentos do planejamento docente

No conjunto das falas, o planejamento é significado menos como roteiro fixo e mais como hipótese de trabalho que se desdobra diante da turma. P2 reconhece que, ao optar por agrupamentos maiores, “percebi que não funcionou”; sem tempo para redesenhar tudo, adapta e “contorna” o problema, extraíndo daí um critério para as próximas decisões: “não tem como colocar um grupo de 12 crianças... cinco vão fazer e o resto...” (aprendizagem que nasce do confronto com o real da sala). Em linha parecida, P11 relata o estranhamento da turma diante de uma tarefa de cartaz que fugia do livro didático; o plano precisou ser reexplicado, reencenado e mediado para que fizesse sentido, “não era normal para eles... no final, fazia muito significado”.

A P15 enfatiza o planejar–replanejar como gesto reiterado: algumas propostas “viram uma porcaria”, outras surpreendem; o aprendizado está em sustentar o processo e recalcular a rota com a turma. As notas de campo registram esse mesmo movimento como “planejar com tempo e depois ajustar com a experiência”, marcando o planejamento como processo, não como ritual burocrático.

A 2ª coleta corrobora essa visão aberta de planejamento: os banners trazem sequências didáticas que integram investigação, prática e registro (por exemplo, “Educação ambiental prática: transformando lixo em consciência” (P8), “Meio ambiente” (P1) e “Alimentação, comércio e sistema monetário” (P5)). Em todos, vê-se o plano se desdobrando em etapas que respondem ao que as crianças fazem e dizem, com ajustes entre uma aula e outra.

Também há quem problematize limites do contexto para o plano. P10 observa que, “nesse modelo que a gente tem hoje, não fez muito sentido para mim... a minha prática foi um dia normal”, o que indica condições institucionais que por vezes aplainam a potência investigativa do estágio (o que depois será retomado na discussão). A menção ressoa com nossas notas, nas quais aparecem registros de restrições de tempo, materiais e organização escolar, que incidem diretamente sobre a efetivação do planejado.

6.3.1.3 Tempo professoral

Ao falar de tempo, as estagiárias não descrevem apenas duração, mas a qualidade do tempo de ensinar (o tempo professoral que se constrói entre planejamento, mediação e ritmo da turma). P15 traduz isso ao afirmar a necessidade de “ter uma carta na manga” e ajustar em andamento; o tempo professoral aparece como elasticidade para acolher imprevistos e responder ao vivido em sala. Nas notas, essa elasticidade é anotada como “reorganizar com a turma, sem perder o fio do objetivo”, indicando que o tempo do ensino só se faz com decisões em movimento.

A comparação entre turnos e modelos de organização também ilumina esse ponto. Evelyn, que atua em turno integral sem apostila, relata que precisou inventar registros para “ter com as crianças”; já em contextos apostilados, o tempo tende a ser marcado pelo material, exigindo do professor reconfigurar esse compasso para que a aprendizagem não vire corrida contra a página. Em sentido semelhante, a autonomia ofertada por uma regente a P11 (que a deixava sozinha para conduzir a classe) explicitou um tempo professoral de responsabilidade, no qual decidir e acompanhar se tornam inseparáveis.

Por fim, a 2ª coleta mostra que o tempo professoral também se inscreve nas escolhas temáticas e formas de socialização. Sequências como “Entre lendas e tradições” (P4), “Corpo, mente, sentidos e sentimentos” (P6) e “Olimpíadas” (P3) dão a ver percursos espiralados, em que conceitos retornam em novas experiências e registros (um tempo não linear, amadurecido na prática).

Tendo em vista as três categorias centrais expostas anteriormente, trazemos como pontos de inflexão, a mediação caracterizada pela perspectiva da imersão e do distanciamento, cujos movimentos possibilitam as intervenções com posicionamentos pessoais, organizados como propósito de conduzir desdobramentos via planejamento como processo. Nesta perspectiva reflete-se a construção de alternativas, que validam tempos, espaços e oportunidades.

Em razão do exposto, trazemos a seguir categorias e subcategorias, descritas a partir da docência refletida, permeada pela reconstrução de novas experiências e pela ressignificação da escola e do estágio. Produzidas como possibilidades de desenvolvimento humano para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituídos em espaços de troca, em vivências de situações concretas em sala de aula e impactando fundamentalmente sobre o ser professor e sua identidade.

6.3.2 Aproximação a uma docência refletida sobre a prática

A reflexão sobre a própria docência emergiu, entre as participantes, como um movimento gradual, que nasce do encontro entre planejamento, sala de aula e retorno ao coletivo. Na primeira coleta, as falas gravadas revelam a etapa de “provar caminhos”, com descobertas advindas de um início da regência; na segunda coleta, os banners e a socialização transformaram essas vivências em sínteses provisórias, mais organizadas, já com consciência do que se aprendeu e do que ficou por fazer. O próprio formato do Seminário de Socialização do Estágio nos Anos Iniciais (realizado no Saguão B e mediado pelas professoras orientadoras) funcionou como dispositivo reflexivo, pois exigiu selecionar evidências, explicitar escolhas e justificar percursos

6.3.2.1 (Re)Construção de novas experiências

Nesta subcategoria, o eixo é o deslocamento: começar (ou recomeçar) a ensinar, experimentar-se como professora e converter imprevistos em aprendizagem. A P5 nomeou com clareza esse caráter exploratório do estágio: “é uma fase de experimentação para mim [...] é isso que eu quero fazer, é isso que eu não quero fazer; o que posso e o que não quero reproduzir”; ao transitar da Educação Infantil para turmas mais velhas, viveu ao mesmo tempo “a fase do conforto e o estranhamento”, destacando que com os anos iniciais “dá para fazer mais da pesquisa que a gente aprende”.

A estudante P15 descreveu o início com franqueza afetiva (do “apavoramento” de entrar na sala dos professores à surpresa de ser reconhecida como professora pela turma) andou “com uma carta na manga” para refazer rotas quando o plano não funcionava: “às vezes a proposta que parecia ótima vira uma porcaria; e às vezes o que a gente não dava muito se torna incrível”. No balanço, a evidência que importa: “pude perceber que consegui conduzir a turma”.

Para quem já vinha da Educação Infantil, a P16 notou pontes e continuidades entre etapas: “percebi a infância que ainda tem dentro do ensino fundamental”. A fala reabre a ideia de continuidade do desenvolvimento infantil e ajuda a legitimar gestos pedagógicos que considerem tempos e modos de participação distintos dentro da mesma turma.

Entre as que estrearam na docência, a P12 transformou a surpresa do cotidiano em convicção sobre o papel do professor: “a prática é diferente de ficar só na teoria [...] o profissional faz a diferença; é gratificante ver os alunos avançando”. Esse reconhecimento veio acompanhado da análise das condições de trabalho (salário, intensidade do dia a dia) sem perder de vista o sentido formativo do estágio.

A P2 mostrou como a reflexão nasce de decisões concretas de organização didática. Ao tentar trabalhar agrupamentos maiores, percebeu os limites: “não funcionou, e não dava mais tempo para mudar; tive que adaptar e pensar o que deu certo e o que errou”. A reconstrução, aqui, passa por calibrar tamanho de grupo, tarefa e acompanhamento, algo que ela mesma reconhece como aprendizado que levaria para uma próxima oportunidade.

A P11 enfrentou o estranhamento dos estudantes diante de propostas fora do livro: “os cartazes eram estranhos para eles [...] parecia tudo tão difícil pelo fato de estarem sempre no didático”. Ao insistir, em grupo, no sentido da atividade (“é só descrever o que já conversamos sobre diversidade, diferenças e inclusão”) as crianças perceberam: “ah, é só isso”. A sequência didática, na sua leitura, “tira a gente da zona de conforto” — um incômodo que também produz aprendizado.

Ainda no campo dos deslocamentos, a P3 comparou dois modelos de organização escolar—um turno com sistema apostilado e outro integral, sem caderno (e extraiu um princípio simples e potente: “o aprendizado é conseguir fazer tanto com apostila quanto sem”). A competência de reconstruir registros para que a experiência não se perdesse mostra a passagem do “executar” para o “decidir como registrar para ensinar”, núcleo da docência consciente.

Na segunda coleta, o gesto de voltar à experiência para comunicá-la em forma de banner reforçou esse trabalho de reconstrução. Os temas escolhidos revelam a ampliação de repertórios e o cuidado com a mediação didática: “Diversidade Cultural” (P7), “Corpo, mente, sentidos e sentimentos” (P6), “Alimentação, comércio e sistema monetário” (P5), “Entre lendas e tradições: o folclore brasileiro” (P4) e “Geometria criativa: explorando formas e contextos” (P16), entre outros, indicam escolhas temáticas que exigiram planejamento, materiais, registros e critérios de avaliação, agora tornados públicos na socialização.

6.3.2.2 Ressignificação sobre a escola

Ao longo do percurso formativo, a escola deixou de ser apenas o cenário das aulas para tornar-se objeto de leitura e interpretação. Nas falas, o cotidiano escolar aparece como trama de rotinas, materiais e decisões que condicionam e possibilitam a ação docente. Esse deslocamento do olhar (do “lugar em que se dá a aula” para o “lugar que produz modos de ensinar e aprender”) atravessa as narrativas e dá contorno a uma resignificação da escola.

Um primeiro movimento diz respeito aos arranjos pedagógicos e administrativos que organizam o trabalho com as crianças. P3, que já atuava em um 4º ano no contraturno,

estagiou em uma turma mista (3º/4º ano) em tempo integral e comparou dois mundos de escola: “no turno regular é um sistema apostilado; no integral não tinha apostila nem caderno, a gente teve que reconstruir os registros com as crianças. O aprendizado foi conseguir fazer tanto com apostila quanto sem” [transcrição, 1ª coleta]. A experiência expôs lógicas institucionais distintas e acionou nela uma competência de transitar entre ambas, sem perder o foco formativo.

Outro foco recorrente foi a cultura do livro didático e seus efeitos na participação discente. P11 relata que, ao propor um trabalho de cartazes sobre diversidade e inclusão, percebeu estranhamento porque “parecia tudo muito difícil pelo fato de estarem sempre fazendo coisas do livro didático”. Com mediação e organização em grupos, a atividade foi ganhando sentido: “eles viram que não era tão difícil; era descrever o que já havíamos estudado, e no final fez muito significado” [transcrição, 1ª coleta]. A própria P11 aponta que planejar em sequência tira o estagiário “da zona de conforto”, e os estudantes sentem o mesmo deslocamento.

As notas de campo reforçam essa leitura institucional. Em momentos de observação, registrou-se que a professora regente confiava a condução da aula à estagiária, saindo em alguns intervalos para a sala dos professores — gesto de acolhimento e delegação responsável que ampliou o espaço de autoria de P11 e a obrigou a ler a escola por dentro: ritmos, combinados, tempos e limites [notas, 1ª coleta].

A gestão do tempo e a configuração de agrupamentos também apareceram como marcas da escola real. A P2, que vinha da educação infantil, tentou trabalhar com agrupamentos maiores nos anos iniciais e reconheceu que “não funcionou” por conta do tempo disponível; foi preciso “adaptar, contornar e redefinir o que cabia” sem perder o sentido das propostas. Ao mesmo tempo, valorizou a autonomia das crianças e “as trocas entre elas”, com colegas ajudando colegas, o que para ela foi “bonito de acompanhar” [transcrição, 1ª coleta]. A escola, nesse quadro, é simultaneamente restrição e potência: impõe limites organizacionais e, ao mesmo tempo, sustenta práticas colaborativas entre pares.

Para quem estreava na docência, como P12, a escola apareceu com os seus desafios concretos e com a sua “maravilhosidade”. Foi o primeiro contato “como professora”, e o estágio lhe permitiu enxergar a intensidade da rotina e o valor do trabalho bem feito: “o profissional faz diferença na vida das crianças”; ela acompanha a evolução de um aluno que “quase não lia” e, ao final, “já lia algumas palavras” — evidência de que as práticas escolares, quando bem orientadas, produzem avanço [transcrição, 1ª coleta].

Houve também posições críticas sobre formatos escolares vigentes. P10 anotou que, “no modelo que a gente tem hoje, algumas coisas não fazem muito sentido”, relatando a sensação de um dia de prática “normal” apesar do preparo, o que a instiga a interrogar a organização escolar e a buscar coerência entre o que se planeja e o que se vive [transcrição e notas, 1ª coleta].

Em síntese, a escola, tal como foi vivida no estágio, deixou de ser um pano de fundo. Tornou-se matéria de estudo: seus materiais (com e sem apostila), seus tempos e espaços, sua cultura didática, suas aberturas e tensões. Essa leitura situada sustenta a passagem para a próxima subseção, em que o próprio estágio é ressignificado à luz do encontro entre universidade e escola.

6.3.2.3 Ressignificação sobre o estágio obrigatório nos anos iniciais

Se a escola foi sendo reinterpretada, o estágio obrigatório também mudou de lugar na experiência das estudantes. Ele deixou de ser apenas exigência curricular para assumir o sentido de território formativo onde se ensaia, erra, refaz e se aprende com os outros. P5 nomeia esse caráter de experimentação com precisão: o estágio ajuda a decidir “o que quero e o que não quero fazer, onde quero atuar e como posso (ou não) fazer”, conjugando conforto com estranhamento à medida que a turma e a etapa mudam [transcrição, 1ª coleta].

Essa ressignificação envolve o ofício e identidade. Para P15, que não vinha atuando na escola, o início foi “apavorante”, inclusive para se reconhecer como professora. A apresentação pública como “profe” pela regente ajudou a instituir o papel, e o cotidiano mostrou que “é sempre bom ter uma carta na manga”, porque propostas “que pareciam ótimas podem não funcionar”, exigindo flexibilidade e replanejamento em ato. Ao final, ela destaca a descoberta de que conseguia conduzir a turma, e que a experiência foi “muito boa” apesar dos imprevistos — uma aprendizagem de autorregulação profissional típica do estágio [transcrição, 1ª coleta].

Para quem já trabalhava na educação básica, como P3, o estágio operou como ponte reflexiva entre o que se faz no emprego e o que se pesquisa na universidade. Ao transitar entre um contexto apostilado e outro sem apostila, ela afirma que o aprendizado foi “conseguir fazer tanto apostilado quanto sem”, reconstruindo modos de registro com as crianças quando necessário [transcrição, 1ª coleta]. Esse tipo de síntese prática indica que o estágio não repete a experiência laboral: ele a reinterpreta e a amplia com mediações acadêmicas.

Também aparece com força a ideia de que o estágio desloca a zona de conforto. P11 comenta que trabalhar com sequência didática exigiu outro planejamento e que os alunos sentiram o impacto de sair do roteiro do livro. Do ponto de vista formativo, o estágio passa a significar ensaio de escolhas didáticas com responsabilidade e sentido para a turma, sustentado pela supervisão no campo e pela orientação universitária [transcrição, 1ª coleta; notas, 1ª coleta].

O segundo momento de coleta intensificou essa resignificação. No Seminário de Socialização do Estágio em Anos Iniciais (realizado em 28/11/2024, no Saguão do Bloco B da UFFS *Campus* Erechim, com orientação docente de Adriana Salete Loss, Fernanda Fátima Cofferfi e Jonas Antônio Bertolassi) as estagiárias apresentaram banners com temáticas, propostas e reflexões, convertendo o vivido em produção pública de conhecimento.

Os materiais expostos ajudam a ver como o estágio foi ganhando densidade. P15 sistematizou a proposta “Alimentação Saudável”, destacando encaminhamentos e considerações sobre a prática. P6 apresentou “Corpo, mente, sentidos e sentimentos”, articulando objetivos e registros de atividades. P3 organizou “Olimpíadas” com proposições e análise do processo. P12 discutiu “A vida no campo e na cidade”, e P13 documentou “Nosso lugar, nossa história!”. Em conjunto, os banners revelam temas socialmente significativos, escolhas de procedimentos, registros fotográficos e balanços críticos do que funcionou e do que precisaria ser diferente (marcas de um estágio que se assume investigativo e autoral).

Nesse mesmo movimento, o estágio aparece como articulação universidade–escola. Na escola, as estagiárias planejam, testam, observam, registram; na universidade, sistematizam, comparam e socializam os achados com pares e docentes. As notas da primeira coleta já apontavam esse trânsito: do “planejamento” e da “organização de grupos” à necessidade de “reconhecer limites do tempo” e “adaptar” (P2); da “delegação responsável” de regentes (P11) ao exercício de autoria orientada [notas, 1ª coleta]. No seminário, o que era experiência ganha linguagem acadêmica, com objetivos, justificativas e considerações finais, explicitando o que cada uma aprendeu sobre ensinar.

Por fim, o estágio obrigatório nos anos iniciais foi resignificado como espaço público de formação: lugar de experimentação com responsabilidade, de diálogo entre orientadores, regentes e estagiárias, e de produção de sentidos sobre a docência. Não se trata de cumprir horas, mas de tecer relações (entre teoria e prática, entre diferentes culturas escolares, entre o vivido e o dito) que alimentam a passagem para a docência com consciência dos limites e das possibilidades do trabalho pedagógico. Essa compreensão, amadurecida entre a primeira e a segunda coleta, prepara o terreno para a discussão dos resultados no capítulo seguinte.

6.3.3 Possibilidade de desenvolvimento humano do futuro professor dos anos iniciais

Nesta categoria, o estágio aparece como lugar de passagem e de produção de sentidos, em que as estagiárias transitaram entre conforto e estranhamento, erro e acerto, imprevisto e planejamento, fazendo-se professoras no diálogo com colegas, crianças, professoras regentes e formadores. Foi evidenciado três movimentos formativos: (i) a construção de saberes na interação, (ii) a aprendizagem situada em situações concretas de sala de aula e (iii) a ressignificação do “ser professora” como identidade em construção. Assim, foram reunidas evidências de como o Estágio Supervisionado se configura como um tempo-espço de formação humana: lugar de trocas, de contato com situações reais de sala, e de reconstrução do ser professora na relação com crianças, pares e docentes da escola. O foco recai sobre aquilo que as próprias estagiárias descobrem, reelaboram e passam a sustentar como sentidos do trabalho docente.

6.3.3.1 Espaço de trocas e construção de saberes mútuos

O primeiro eixo do desenvolvimento apontado nas falas é a força das trocas: entre estagiárias, entre elas e as professoras regentes, e, sobretudo, entre as crianças. P2 sintetiza esse movimento ao reconhecer que a sala de aula ensina pela circulação da ajuda entre os pares: “eu gostei muito da relação das crianças; elas são muito mais independentes, e eu achei bonito acompanhar as trocas entre eles ... um colega ajudando o outro”. Esse olhar para a colaboração discente não é periférico; ele forma a estagiária na leitura do grupo e na organização das interações, deslocando a expectativa de que aprender depende apenas da fala do adulto.

As trocas também se dão entre níveis de experiência. P5, que já vinha atuando na Educação Infantil, nomeou o estágio nos Anos Iniciais como campo de experimentação e confronto com o novo: “é uma fase de experimentação para mim [...] está sendo confortável e, ao mesmo tempo, causa estranhamento; as crianças são diferentes”. Nas notas de campo do primeiro encontro, esse sentimento de “estranhar e significar” aparece reiterado em registros de que o estágio “tira da zona de conforto” e “obriga a explicitar o planejamento para o outro”, o que amplia a consciência sobre escolhas didáticas.

A socialização da segunda coleta potencializou esse circuito de trocas ao expor publicamente os caminhos percorridos. Banners como “Nosso lugar, nossa história!” (P13),

“Conhecendo a região do Norte Gaúcho” (P14) e “Jogos e brincadeiras no processo de alfabetização” (P9) explicitam metodologias que partiram do repertório das crianças (memórias locais, território, cultura lúdica) e foram devolvidas à comunidade sob a forma de sínteses visuais, fotos de atividades e considerações reflexivas, um “compartilhar” que transforma experiência em conhecimento comunicável.

Ainda nesse eixo, P3 sublinha a aprendizagem por comparação de contextos (rede com sistema apostilado vs turno integral sem apostila): “a gente teve que reconstruir algum registro para ter com as crianças. O aprendizado é este: conseguir fazer tanto com apostila quanto sem”. A troca aqui ocorre entre modelos de escolarização, abrindo um repertório mais amplo de soluções pedagógicas.

6.3.3.2 Percorrer situações concretas em sala de aula

O segundo traço formativo evidencia que o contato com problemas reais foi decisivo para que as estagiárias transformassem saberes acadêmicos em decisões pedagógicas. P15 descreve o “frio na barriga” de se reconhecer (e ser reconhecida) como professora e a necessidade de “sempre ter uma carta na manga” quando uma proposta “não sai como o planejado”. O relato mostra como planejar e improvisar se tornaram faces complementares do trabalho docente, e como a condução da turma foi, pouco a pouco, assumida com mais segurança.

Na mesma direção, P2 aprendeu por que seus agrupamentos não funcionaram: eram grandes demais para o tipo de atividade proposta. A solução emergiu no calor da aula, ao reduzir grupos e explicitar etapas, revelando que gestão de tempo e de agrupamentos é conteúdo formativo do estágio (e não “apenas” logística).

P3, que já atua em escola, trouxe ao grupo o contraste entre sistema apostilado e propostas sem apostila, explicitando como precisou “reconstruir registros” com as crianças para que houvesse memória da aprendizagem na turma mista de 3º/4º ano. A fala dá corpo ao que chamamos de competência de contextualização: adequar procedimentos e instrumentos às condições efetivas da escola.

Os banners ajudam a ver tais decisões “em ação”. No trabalho “Alimentação saudável” (P15), as fotos e a narrativa indicam experimentações práticas e rodas de conversa com reorganização de tarefas. Em “Conhecendo a região do Norte Gaúcho” (P14), o planejamento de saídas e o uso de mapas exigiram coordenação entre tempos, espaços e recursos. Em “Educação ambiental prática” (P8), a sequência descreve atividades de investigação e registro

(outra forma de situar o ensino em problemas reais). Tais materiais reforçam que, no chão da sala de aula, as estagiárias aprenderam a articular intencionalidade didática e condições objetivas do trabalho.

As notas de campo registram, ainda, aprendizados “de dentro” dessas situações: comentários sobre dificuldades de registro, ajustes na explicação de tarefas e necessidade de acolher o ritmo das crianças, aspectos que repercutiram na avaliação das propostas e no replanejamento das aulas seguintes.

6.3.3.3 Ressignificação sobre ser professor e a identidade docente

Conforme a experiência avança, as estagiárias reelaboram quem são na profissão. Para algumas, a palavra é descoberta. P12 narra seu “primeiro contato como professora” e conclui: “o profissional faz a diferença... você vê que os alunos avançam e isso é muito gratificante” (1ª coleta, transcrição). Já P15 traduz em termos afetivos e técnicos: “eu achava que não ia conseguir conduzir a turma... e percebi que consegui” (1ª coleta, transcrição). São marcas de passagem: da incerteza à confiança situada.

Para outras, a identidade se constrói por crítica e ajuste. P5 define o estágio como “fase de experimentação” para escolher o que manter e o que não reproduzir (1ª coleta, transcrição). P11 relata o estranhamento dos estudantes diante de propostas fora do livro e a necessidade de ensinar o novo formato de aprender (“não é tão difícil como vocês pensam”), ensinando a si mesma, ao mesmo tempo, a sustentar escolhas pedagógicas (1ª coleta, transcrição). Nas notas aparecem falas que reforçam esse ponto: “sair da zona de conforto; sequência didática nos desafia”.

A afetividade atravessa essas reelaborações, não como adorno, mas como condição do aprender. Os banners “Corpo, mente, sentidos e sentimentos” (P6) e “Olimpíadas” (P3) explicitam como vínculos, cooperação e pertencimento organizam a prática e ajudam a coordenar múltiplas variáveis (tempo, heterogeneidade, objetivos) no cotidiano da aula. Em paralelo, nossas notas registram: “o estágio ajuda a ver o que posso fazer diferente... o que dá sentido para mim”.

Quando olhamos o conjunto, a imagem que se forma é a de uma escola viva: instável, negociada, exigente (precisamente por isso formadora). Entre o desejo de fazer (projetos, sequências, registros) e o possível (tempo, materiais, rotinas), as estagiárias produzem sínteses provisórias que redefinem o que entendem por ser professora dos anos iniciais. Essa resignificação aparece tanto nos dizeres (“aprendi a contornar e adaptar”; “inventar registro”;

“não reproduzir”) quanto nos fazeres mostrados nos banners e notas, onde planejamento, interação e mediação se convertem em experiências constitutivas de identidade.

6.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: ESTÁGIO COM PESQUISA COMO TEMPO-ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO DA DOCÊNCIA

Esta seção discute os resultados à luz das categorias analíticas construídas (Seção 6.3), relacionando-os ao referencial de estágio como espaço de formação crítica (Pimenta, 2012; Pimenta; Lima, 2012; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015; Libâneo, 2013). A análise considera dois momentos do percurso formativo: (i) a primeira coleta, em sala de aula, com gravações e notas de campo; e (ii) a socialização final, por meio da exposição de banners no “Seminário de Socialização do Estágio” (28/11/2024, Saguão B, UFFS – Erechim), quando as estagiárias apresentaram sínteses de suas intervenções e aprendizagens diante da comunidade acadêmica. Outrossim, cabe salientar que a revisão de literatura realizada no segundo capítulo delineou um campo ainda raro quando “estágio” aparece articulado à “pesquisa”: após filtros, 15 trabalhos compuseram o corpus, evidenciando escassez temática e justificando a relevância do seu estudo.

6.4.1 Compreensões mobilizadas sobre docência nos anos iniciais

As falas provenientes das categorias indicam que, ao vivenciarem o Estágio Supervisionado, as licenciandas passam a nomear a docência como um trabalho intencional, planejado e mediador, afastando-se de imagens idealizadas do “dar aula” para construir compreensões situadas do fazer pedagógico. Nessa direção, P5 descreve o estágio como um tempo de experimentação consciente (“momento da gente experimentar... o que quero ou não quero reproduzir”) e reconhece os deslocamentos ao trabalhar com turmas mais velhas e com procedimentos investigativos mais presentes que na Educação Infantil. Essa formulação aproxima-se da ideia de atividade orientada por motivos e objetivos (Leontiev, 1978), em que o sujeito planeja, age, observa efeitos e reatribui sentido ao que faz, movimento que Pimenta e Lima (2012) tomam como constitutivo do estágio como lugar de reflexão na/da ação.

A compreensão de que planejamento implica responsividade aparece quando P2 relata a necessidade de reconfigurar agrupamentos (“percebi que um grupo de 12 não funcionou”) e de contornar em andamento aquilo que não pôde ser revisto a tempo. Ao explicitar movimento didático que perpassa diagnóstico, decisão e avaliação, a estudante aciona o que

aqui chamamos de tempo professoral: o tempo próprio do ofício, em que o professor decide em situação com base em pistas do contexto. Esse traço é convergente com Pimenta e Lima (2012), para quem o estágio demanda um planejamento que se abre ao imprevisível e, por isso, forma. Registros nas notas de campo reforçam esse eixo, em que “replanejamento e adaptação” foram expressões frequentes na primeira coleta.

Há também um deslocamento identitário que emerge com força nas narrativas de primeira docência. P12 afirma que o estágio foi seu primeiro contato com a escola “como professora”, e sublinha a “maravilhosidade de conviver com as crianças”, destacando que o trabalho do professor “faz diferença” nos avanços de um aluno que “passou a ler algumas palavras”. P15, por sua vez, narra a insegurança inicial (“apavorante”) e a descoberta de que consegue conduzir a turma, ainda que “nem tudo saia conforme o planejado”. As duas descrevem um processo em que emoções, decisões e aprendizagens se reorganizam na ação (precisamente o que a Teoria Histórico-Cultural entende por constituição de novas funções psíquicas na e pela atividade (Vigotski, 2001; Leontiev, 1978)), e que a literatura do estágio toma como núcleo da formação pela prática refletida (Pimenta; Lima, 2012).

Outro eixo recorrente é a mediação pedagógica como construção de condições para aprender, e não como mera transmissão passiva. P11 relata o estranhamento inicial da turma diante de propostas autorais (cartazes em lugar do uso rotineiro do livro), exigindo explicações, pequenos passos e reorganizações até que os estudantes dissessem “ah, é só isso” e a atividade “ganhasse significado”. O exemplo evidencia uma docência que reconhece as formas de participação dos alunos e as amplia (Pimenta; Lima, 2012), sustentando a aprendizagem como processo mediado por instrumentos e linguagem (Vigotski, 2001).

As estudantes também problematizam contextos e condições. P10 assinala que, na escola em que estagiou, “a prática foi um dia normal”, comentário que tensiona o ideal de inovação e realça a tarefa de negociar possibilidades com a cultura escolar. Em outra direção, P3 compara dois regimes de escolarização (com apostila e sem apostila) e explica que, no turno integral sem caderno e sem material apostilado, foi preciso inventar modos de registrar para dar visibilidade às aprendizagens. Em ambos os casos, as falas mostram que a docência é pensada como lugar de escolhas situadas e de produção de ferramentas (registros, agrupamentos, sequências), o que converge com a noção de estágio com pesquisa como prática que investiga a própria ação (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015; Pimenta; Lima, 2012).

A socialização pública dos processos, na 2ª coleta, confirma essa compreensão profissional emergente. Os banners exibem temáticas integradoras, procedimentos, registros e considerações (marcas de um trabalho que planeja para investigar e avalia para (re)planejar).

Exemplos: P16, em Geometria criativa, descreve decisões didáticas e evidências de aprendizagem; P13, em “Nosso lugar, nossa história”, articula investigação do território e produção escrita; P5, em Alimentação, comércio e sistema monetário, explicita hipóteses e resultados; P6, em Corpo, mente, sentidos e sentimentos, integra linguagem, ciência e expressividade. Ao tornarem público o que fizeram e por quê, as estagiárias se apropriam de linguagens profissionais (objetivos, propostas, evidências, considerações) e dão visibilidade à docência como atividade investigativa.

Tendo um olhar para com a revisão de literatura, as participantes deslocam a imagem idealizada de “dar aula” e passam a compreender a docência como atividade intencional, planejada, mediadora e responsiva ao contexto; dificuldades concretas tornam-se fontes de aprendizagem profissional. Na revisão aparece o estágio, quando pensado com pesquisa, como articulador teórico–prático e favorece o pensar sobre a prática — eixo que os achados acima tornam visível em situação. Diante da lacuna mapeada (pouca produção que vincule “estágio” à “pesquisa”), os resultados adensam o entendimento da docência inicial como atividade regulada por objetivos e sensível às condições reais.

O que a revisão já indicava é que, entre os 15 estudos analisados, havia um fio comum: quando o estágio é investigado como espaço formativo, as pesquisas apontam docência situada, articulação teoria–prática e a necessidade de compreender em que bases as análises se apoiam. Agostinho (2021) evidencia o estágio a partir das vivências e ressalta condicionantes financeiros na prática — dimensão concreta também vivida pelas suas participantes (negociar recursos/procedimentos no chão da escola).

Lira & Viveiros (2020) analisaram a contribuição futura do estágio e a influência de situações socioeconômicas; nos seus achados, tais condicionantes aparecem como pistas para (re)planejar e ajustar rotas. Palácios (2020) (percepções docentes sobre o ESC) e Pereira, M. R. S. (2020) (articulação universidade–escola) reforçam que o estágio ganha densidade quando a experiência é explicitada e socializada — exatamente o que suas estagiárias fizeram no seminário de socialização.

6.4.2 Estágio com pesquisa: dispositivos que organizam a reflexão e a autoria docente

Quando o estágio é vivido como pesquisa, o percurso formativo passa a ser organizado por dispositivos que interrogam a própria ação: planejamento problematizador, registros sistemáticos e socialização pública. Essa tríade está no cerne do que Pimenta e Lima entendem como estágio que produz pensamento sobre a prática, não mero “cumprimento” de

carga horária, mas investigação situada, que desloca a estudante do papel de executora para o de autora (Pimenta; Lima, 2012). Os dados das duas coletas mostram esse movimento com nitidez: na fala em primeira pessoa (1ª coleta) e na exposição dos processos por meio de banners (2ª coleta). Em termos de método, trata-se de agir, registrar, analisar e replanejar, num circuito que Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) descrevem como constitutivo do estágio com pesquisa.

Nas transcrições, P5 define o estágio como “um momento de experimentar... o que eu quero e o que eu não quero reproduzir”, declarando a intenção de testar procedimentos e sustentar escolhas diante de novos públicos (turmas “mais velhas” e com outras exigências). Esse planejar-para-investigar reaparece quando P15 reconhece que “nem tudo sai conforme o planejado” e que é preciso “recalcular rotas” durante a condução da turma, algo que só se aprende fazendo e refletindo em ato.

P2, por sua vez, identifica um erro de concepção (“agrupamentos muito grandes”) e adapta a proposta para viabilizar a participação de todos, explicitando a passagem do diagnóstico à decisão pedagógica. À luz da Teoria da Atividade, há aqui uma atividade orientada por objetivos, na qual o sujeito regula ações e operações à luz de motivos e condições (Leontiev, 1978), mas o eixo permanece didático: o planejamento investigativo convoca análise e reposiciona a docência (Pimenta; Lima, 2012; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Registros, avaliação e aprendizagem da mediação. O segundo dispositivo é o registro — condição para transformar vivido em conhecimento. P3 contrapõe contextos com e sem sistema apostilado e relata que foi preciso “reconstruir registros” para dar visibilidade às aprendizagens, mostrando compreensão de que registrar não é burocracia, mas instrumento de mediação que permite acompanhar processos.

Na mesma direção, P11 descreve o estranhamento inicial ao substituir o exercício rotineiro do livro por produções autorais (cartazes), e como o trabalho de explicitar expectativas e orientar os grupos converteu a tarefa em algo significativo para a turma. É o que Pimenta e Lima (2012) chamam de reflexão na e sobre a ação e que Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) tratam como aprendizagem do ofício por meio da análise do próprio fazer.

O terceiro dispositivo aparece com força na 2ª coleta: a socialização pública no Seminário de Estágio. Os banners apresentam temas, procedimentos e considerações de cada projeto, o que indica apropriação de linguagens profissionais (objetivo, proposta, registros, justificativas). O material evidencia a amplitude dos objetos investigados: “Nosso lugar, nossa história!” (P13) trabalha pertencimento e cultura local; “Corpo, mente, sentidos e

sentimentos” (P6) integra linguagem, corpo e ciência; “Geometria criativa” (P16) documenta decisões didáticas; “Alimentação, comércio e sistema monetário” (P5) articula matemática e vida cotidiana (todos com registros fotográficos e seções de reflexões/aprendizagens, presentes nos banners).

Em termos formativos, a socialização institucionaliza a pesquisa: dá sentido social ao trabalho, produz circulação de saberes entre pares e convoca autoria didática (Pimenta; Lima, 2012; Richit; Loss, 2020). Observando o conjunto, o estágio com pesquisa favorece a docência refletida porque instala dispositivos que possibilitam a pensar o que se faz e por que se faz: planeja-se para investigar; registra-se para analisar; socializa-se para resignificar e aprender com o outro. As falas da 1ª coleta e os banners da 2ª coleta sustentam empiricamente essa dinâmica do experimento consciente de P5 às reformulações de P15 e P2; da invenção de registros feita por P3 às mediações que deram sentido às produções de Francieli; da autoria pública de P13, P6, P16 e P5 à consciência dos limites relatada por P10.

Em chave teórico-metodológica, isso converge com a defesa de Pimenta e Lima (2012) do estágio como campo de problematização, e com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) quanto à necessidade de que a formação inicial ensine a ler a própria prática. A lente da atividade (Leontiev, 1978) apenas apoia a interpretação ao lembrar que ensinar é atividade intencional, regulada por objetivos e mediada por instrumentos; mas o centro permanece no estágio e em sua força de formar-pesquisando.

6.4.3 Condições formativas para o desenvolvimento humano do futuro professor dos anos iniciais

O terceiro objetivo reúne evidências de que o estágio, vivido como pesquisa, cria condições para o desenvolvimento humano do licenciando — não apenas no domínio de técnicas, mas na constituição de sentidos e motivos para ensinar. P12 narra sua primeira experiência na escola, destacando a “maravilhosidade” de conviver com as crianças e ver avanços concretos (um aluno que “passou a ler algumas palavras”), e atribui o resultado à dedicação profissional; tal evidência remete ao papel da mediação pedagógica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigostki, 2007) e ao caráter intencional da atividade de ensinar (Leontiev, 1978).

Esse desenvolvimento aparece também como descoberta de si como professora. P15 expressa a insegurança inicial (“não me via na sala dos professores”) e relata ter aprendido a conduzir a turma, recalculando rotas quando “a proposta não sai como o esperado”. O

processo formativo envolve emoções, decisões e linguagem profissional, compondo uma identidade em movimento, como indicam as notas de campo ao sublinhar o valor de reconhecimentos e devolutivas da escola.

No plano coletivo, a socialização pública da 2ª coleta funcionou como comunidade de prática: ao exporem objetivos, justificativas, metodologias, registros e considerações, as estagiárias apropriaram-se de linguagens profissionais e aprenderam umas com as outras, atribuindo valor social ao que realizaram (Libâneo, 2013; Pimenta; Lima, 2012). Os banners de P13, P6, P16, P5, P2, P3 e P11 ilustram esse movimento de autoria e pertencimento à cultura docente.

As dificuldades também ensinaram. Quando P11 muda o modo de aprender (de tarefas do livro para escritas autorais em cartazes), emerge resistência que exige tempo de mediação; quando P3 trabalha sem apostilas, foi preciso inventar registros. Tais obstáculos não anulam o desenvolvimento: produzem aprendizagem profissional (ler contextos, negociar com a escola, sustentar propostas, avaliar efeitos), competências que compõem a identidade docente (Pimenta; Lima, 2012; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Em síntese, os dados sustentam que o estágio com pesquisa cria, pelo menos, três condições formativas centrais para o desenvolvimento humano das futuras professoras dos anos iniciais: (a) autoria e pertencimento profissional, quando a prática é narrada, documentada e socializada em espaços coletivos; (b) aprendizagem em situação, quando o planejamento é posto à prova e refeito diante de problemas reais, transformando instrumentos (sequências, registros, linguagens) e reorganizando sentidos para ensinar; e (c) consciência do trabalho docente, quando a mediação é assumida como intervenção intencional no desenvolvimento das crianças e como mediação da própria atividade de quem ensina. Do ponto de vista teórico, tal movimento pode ser lido como atividade humana que, ao transformar o mundo, transforma o sujeito que nela age (Leontiev, 1978), e como processo histórico-cultural em que a linguagem, os signos e as relações sociais reconfiguram significados e modos de ação (Vigotski, 2007); no campo do estágio, alinha-se ao entendimento de que se aprende a ensinar ensinando, pesquisando e socializando a experiência (Pimenta; Lima, 2012; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015). Não obstante, a revisão de literatura apresentada no segundo capítulo mostrou onde o campo está e o que falta, contribuindo para que os resultados deste estudo entregassem efeitos formativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender o que as estagiárias do Curso de Pedagogia (UFFS *Campus* Erechim) mobilizam e (re)elaboram sobre a docência nos anos iniciais quando o estágio é vivido como pesquisa; em que medida essa vivência favorece uma docência refletida; e quais condições formativas são produzidas para o desenvolvimento humano das futuras professoras. A investigação articulou duas coletas: (i) um encontro inicial, com registros em áudio e notas de campo; (ii) uma socialização pública, em formato de mostra de banners, realizada no espaço institucional do *Campus* Erechim, com convite amplamente divulgado e data marcada (28/11/2024, 19h30–21h, Saguão B), momento que consolidou publicamente as experiências do semestre.

Em diálogo com a literatura de referência sobre estágio (Pimenta; Lima, 2012; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015; Libâneo, 2013) e com aportes pontuais da Teoria Histórico-Cultural (Leontiev, 1978; Vigotski, 2007), três sínteses se destacam: 1) A docência como atividade intencional e mediada, cuja aprendizagem emerge como produção de sentidos (Vigotski, 2007; Pimenta; Lima, 2012). 2) Estágio com pesquisa como dispositivo de reflexão, explicitando a tarefa formativa do estágio na produção de pesquisa em circunstâncias reais (Pimenta; Lima, 2012); 3). Condições formativas para o desenvolvimento humano das futuras professoras, deslocando o foco de “planejar para aplicar” para planejar para investigar e aprender com o processo — achado coerente com a perspectiva do estágio com pesquisa (Pimenta; Lima, 2012; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Quanto às contribuições deste estudo para o campo do estágio: os resultados confirmam que organizar o estágio como pesquisa (com planejamento problematizador, registros e socialização pública) sustenta uma docência refletida e faz avançar a compreensão de mediação como intervenção intencional no desenvolvimento dos estudantes e do próprio professor (Pimenta; Lima, 2012; Vigotski, 2007).

Quanto às contribuições deste estudo para o PPC de Pedagogia – Erechim: mesmo sem nomear “estágio com pesquisa”, o curso já abriga práticas convergentes (registros reflexivos, sequências, socialização). Sugerimos: (a) explicitar no próximo PPC a diretriz de estágio com pesquisa, favorecendo coerência vertical entre componentes; (b) institucionalizar o seminário de socialização como componente avaliativo do estágio; (c) fortalecer a formação do professor regente da escola-campo como par formador, prevendo momentos de planejamento compartilhado e devolutivas (Pimenta; Lima, 2012; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015). As evidências da mostra e do convite institucional reforçam a viabilidade dessa proposição.

Quanto às contribuições deste estudo para as estagiárias: emerge com clareza um léxico profissional apropriado no processo (objetivos, procedimentos, evidências, análise), a capacidade de ler contextos, negociar com a escola e sustentar propostas, elementos esses que qualificam a identidade docente em construção (Libâneo, 2013; Pimenta; Lima, 2012).

Em atenção ao objetivo geral, no conjunto do percurso, os dados indicam que o estágio com pesquisa atuou, no Curso de Pedagogia da UFFS *Campus* Erechim, na: dimensão pedagógica, as estagiárias passaram a organizar o ensino como trabalho intencional: planejar com propósitos, mediar a aprendizagem e replanejar diante do que emerge na sala; na dimensão investigativa, produziram, interpretaram situações, justificaram escolhas e socializaram resultados. Na dimensão formativa, esse movimento ampliou sentidos sobre ser professora, fortalecendo autoria e pertença ao coletivo docente ao mesmo passo em que cultivaram disposições éticas e afetivas frente à complexidade da escola. Ainda com tensões emergentes, o percurso mostrou que investigar a própria prática durante o estágio gera aprendizagem profissional: refina o olhar, sustenta decisões pedagógicas, qualifica a comunicação sobre o que se faz, e consolida motivos para ensinar.

No que tange ao primeiro objetivo específico, o conjunto das falas e registros mostra que as participantes passaram a compreender o estágio como um espaço de investigação da própria docência. A experiência foi descrita como um “experimentar com propósito”: observar, planejar, intervir, registrar e revisar o que se fez. Esse processo deslocou imagens idealizadas da profissão para um entendimento situado e intencional do trabalho pedagógico. Ao narrar decisões didáticas, ajustes em rota e efeitos sobre as aprendizagens das crianças, as estagiárias atribuem sentido investigativo ao cotidiano: não se trata de “aplicar atividades”, mas de interpretar o que acontece e (re)planejar.

No que tange ao segundo objetivo específico, os dados mostram que o desenho do estágio (planejamentos problematizadores, registros sistemáticos, socialização pública em banners e devolutivas) contribui para a reflexão: as estagiárias justificam escolhas, interpretam efeitos das propostas e reelaboram caminhos. Quando as condições escolares limitaram certas ações, isso não anulou o princípio investigativo; ao contrário, tornou visíveis os pontos de negociação entre universidade e escola, favorecendo uma postura analítica e responsiva. Assim, o estágio com pesquisa articula planejamento e prática em ciclos: delimitar objetivos, intervir, registrar e replanejar/repensar. Por conseguinte, o planejamento aparece intrinsecamente ligado à prática: define-se uma intenção, registram-se resultados e, se necessário, recalcula-se a rota.

No que tange ao terceiro objetivo específico, o material empírico indica que a teoria operou como lente para ler a prática e motor para replanejá-la. Referenciais discutidos no curso foram importantes para decidir como organizar a turma, como avaliar o que as crianças aprenderam e como dar visibilidade as aprendizagens. As tensões (por exemplo, entre rotinas apostiladas e propostas autorais) abriram espaço para argumentação pedagógica: o que manter, o que melhorar. Ao final, a teoria não apareceu como “citação” destacada do vivido, mas como critério de qualidade das intervenções, operando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No que tange ao quarto objetivo específico, três elementos formativos se destacam. (a) Trocas entre pares e socialização de experiências: planejar em conjunto, escrever e apresentar os banners fortaleceram autoria, linguagem profissional e pertencimento ao coletivo docente. (b) Enfrentamento de situações concretas de sala de aula: lidar com heterogeneidade, tempo didático e imprevistos ampliou a capacidade de diagnosticar, decidir e justificar as próprias escolhas. (c) Identidade e sentidos para a docência: o contato cotidiano com as crianças, a percepção de avanços através dos resultados do próprio trabalho alimentou compromisso ético-afetivo docente. Assim, é possível destacar que o Estágio foi experiência de aprender a ensinar e, ao mesmo tempo, de aprender sobre si como professora.

Na categoria 1 (Mobilização de conceitos sobre a docência), é destacado que a mediação docente na aprendizagem discente emerge intervenções que articulam proximidade com a turma e criação de instrumentos para organizar e conduzir a aula; em desdobramentos do planejamento, planejar deixa de ser rito burocrático e assume processo vivo de hipóteses do trabalho; já o tempo professoral aparece como marca, permitindo construir alternativas sem perder de vista a finalidade educativa.

A categoria 2 (aproximação a uma docência refletida sobre a prática) evidencia deslocamentos formativos. Na (re)construção de novas experiências, as participantes transformam vivências em conhecimento ao refletir planejado e realizado, selecionar evidências e publicizar resultados. A ressignificação sobre a escola indica que o espaço escolar deixa de ser cenário passivo e se torna campo de investigação. Por sua vez, a ressignificação do estágio obrigatório nos anos iniciais aponta que o estágio, quando vivido como pesquisa, supera a lógica de cumprimento de horas e ganha estatuto de dispositivo formativo: aprende-se a planejar, intervir, registrar e socializar o que se fez e por que se fez.

Na categoria 3 (possibilidade de desenvolvimento humano do futuro professor dos anos iniciais) aparecem as condições instituintes da profissionalidade docente. Ao percorrer situações concretas de sala de aula, as participantes organizam instrumentos para orientar a

atividade, aprendendo a decidir no curso da ação e a responder por tais decisões. Por fim, há ressignificação sobre ser professor e a identidade docente: a docência é assumida como atividade pública, ética e intencional, que convoca posicionamento, responsabilidades e um modo de estar com os alunos.

Em conjunto, as três categorias se entrelaçam e sustentam um movimento não linear, mas sim cumulativo: cada intervenção realimenta o planejamento; cada registro amplia a reflexão; cada socialização consolida critérios, abrindo novas perguntas e horizontes de ação. Assim, os resultados indicam que mediação, planejamento-processo e tempo professoral (Categoria 1) alimentam a docência refletida (Categoria 2), que, por sua vez, institui a possibilidade de desenvolvimento humano e profissional (Categoria 3).

O exposto e registrado sinaliza por meio das categorias e subcategorias que o ato de ensinar e aprender a profissão docente dá a categoria mediação uma (co)responsabilidade densa e intensa aos professores e aos estudantes em processos de formação docente. Esta responsabilização permeia o ato de conhecer, planejar, intervir e avaliar de tal modo que o estágio com pesquisa passa a se apresentar efetivamente como uma estratégia de formação possibilitadora de distintos processos investigativos.

Como toda pesquisa situada, este estudo traz limites que orientam leituras futuras: foi desenvolvido em um único contexto institucional (curso de Pedagogia da UFFS *Campus Erechim*) e em janela temporal delimitada, o que restringe a generalização dos achados. Quanto ao perfil, o questionário online contou com respostas de dez acadêmicas; ao mesmo tempo, a amostra ampliada do percurso totalizou 24 participantes, com ausências pontuais — cenário que pode reduzir a visualização interna. Com essas balizas, as considerações finais devem ser lidas como situadas (úteis para pensar práticas e provocar debate) e não como verdades universais. Assim, pesquisas futuras, podem tensionar e ampliar os achados aqui apresentados.

Problematizando o exposto e o constatado, deixamos registrado neste estudo, outras questões orientadoras as quais podem se desdobrar em outros estudos tais como: Quando o PPC nomina explicitamente o “estágio com pesquisa”, o que muda nos modos de planejar e registrar dos licenciandos? Em que medida eventos como o Seminário de Socialização impactam a identidade docente (pertencimento, linguagem profissional)? Que marcas do estágio permanecem no primeiro ano de docência? Que conhecimentos são retomados, transformados ou abandonados? Como orientadores e professores-regentes descrevem o seu próprio trabalho de mediação no estágio? Como transformar o estágio em possibilidades de pesquisa atentas a realidade e a singularidade dos processos educativos dos Anos Iniciais? O

que se vem estudando sobre o estágio curricular obrigatório nos processos educativos das licenciaturas, especificamente a pedagogia?

Ao final do percurso, fica a imagem de um grupo que aprendeu a fazer perguntas sobre a própria prática e a publicá-la com responsabilidade e autoria. A coleta inicial guardou inseguranças, achados e impasses; a socialização transformou essas vivências em conhecimento partilhado, visível nos banners e nas conversas com colegas, docentes e visitantes. Entre uma coleta e outra, produziu-se formação: compreender o ensinar como atividade; reposicionar o planejamento como hipótese de trabalho; reconhecer a mediação como presença intencional que faz diferença no desenvolvimento de crianças concretas.

Se esta dissertação oferece uma contribuição, ela está na costura entre o que se viveu no estágio e o que se compreendeu dele, na direção de uma formação inicial que toma a escola como campo de pesquisa e o professor como sujeito que investiga o que faz para melhor fazê-lo. Tal horizonte não encerra o caminho; antes, abre novas perguntas para as próximas turmas e para nós, formadores, sobre como seguir tecendo, com as escolas, experiências de estágio que ensinem a ensinar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, William Xavier de; RICHIT, Adriana. Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280030, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280030>
- ALVES, Solange Maria. **Desenvolvimento humano, cognição e educação escolar**: reflexões sob o enfoque Histórico-Cultural. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 197-214, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4617>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009. Institui a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 set. 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709compilado.htm. Acesso em: 21 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e institui a BNC-Formação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá. Ilustrações de John Tenniel. Trad. Maria Luiza X. de Almeida Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: **Jossey-Bass**, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267446793_Narrative_Inquiry_Experience_and_Story_in_Qualitative_Research. Acesso em: 2 fev. 2024.
- COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP). Manual de procedimentos. Brasília, DF: **Ministério da Saúde**, 2020. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf. Acesso em: 21 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 21 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diretrizes para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 21 jul. 2024.

DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a Psicologia Histórico-Cultural. **Kínesis**, v. 6, n. 12, 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>. Acesso em: 25 set. 2023.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cadernos CEDES, Campinas, n. 44, p. 85-106, 1996.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade, Campinas, n. 71, p. 79-115, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/>. Acesso em: 3 out. 2023.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENPEC – XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Os três momentos pedagógicos como possibilidade para inovação didática. Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xienpec/anais/resumos/R2589-1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em: 12 dez. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2023.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação educacional**, 25(57), 24–54.

<https://doi.org/10.18222/eae255720142823>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 30 dez. 2023.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Washington A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004 (1978).

LEONTIEV, A. N. Activity, consciousness and personality (1978). Trad. M. J. Hall. Englewood Cliffs, NJ: **Prentice-Hall**, 2000. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em: 12 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. Formação inicial e continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais: a docência em foco. Curitiba: **CRV**, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação) — Unesp, Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/09/martins_ligia_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Trad. e introd. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: https://gpect.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Coleção Grandes Pensadores: Lev Vygotsky**. (vídeo). Rio de Janeiro: Laboratório Clio-Psyché, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FY75vBD0V_g. Acesso em: 3 dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. DOI:

<https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 2 jan. 2024.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RICHIT, Adriana. Implicações da teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados pelo computador. **Perspectiva** (Erechim), Erechim, v. 28, p. 21-32, 2004.

RICHIT, Adriana. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Unesp, 2010. Disponível em: http://www1.rc.unesp.br/gpimem/downloads/teses/tese%20adriana%20_richit.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

RICHIT, Adriana. Formação continuada docente pautada na educação a distância: compreensões na perspectiva da teoria dialética. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Campo Grande, v. 4, p. 5-24, 2016.

RICHIT, Adriana. Teacher professional development: a theoretical framework. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. e342101422247, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i14.22247. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/22247>. Acesso em: 21 aug. 2025.

RICHIT, Adriana; LOSS, Adriana Salete. Aprendizagens profissionais de acadêmicos de Pedagogia em estágio supervisionado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e262812, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450262812en.

ROLDÃO, Flávia Diniz; CAMARGO, Denise; DIAS, Maria Sara de Lima (org.). Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre: **Editora Fi**, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. Teoria e metodologia da pesquisa educacional: ponto de partida para o Trabalho de Conclusão de Curso. Guarapuava: **Unicentro**, 2014.

TAMIOSO, Naira. Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental II: plano de docência orientada e reflexões do processo. Chapecó: **UFFS**, 2022.

TEIXEIRA, Edival. Vigotski e o materialismo dialético: uma introdução aos fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural. Pato Branco: **FADEP**, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Campus Chapecó. Chapecó: **UFFS**, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campus Erechim. Erechim: **UFFS**, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campus Laranjeiras do Sul. Laranjeiras do Sul: **UFFS**, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campus Realeza. Realeza: **UFFS**, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes; Elizabeth Tunner Turri. São Paulo: **Expressão Popular**, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REFERÊNCIAS DOS ESTUDOS CATALOGADOS

AGOSTINHO, Giovana Oliveira. **Contribuições e dificuldades do estágio não obrigatório para a formação do pedagogo na Universidade de Brasília**. Orientação da professora doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29071/1/2021_GiovanaOliveiraAgostinho_tcc.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

ALMEIDA, Arthemis Nuamma Nunes de. **O estágio curricular em pedagogia enquanto campo de pesquisa**. Orientação do professor doutor Paulo Roberto Lima de Souza. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Licenciada em Pedagogia. Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42377>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BARTH, Fláubertt Odevanir Couto. **A formação de pedagogos para atuar na educação não escolar nos cursos de licenciatura em pedagogia da UFMS: o estágio e a prática**. Orientação do professor doutor Fábio Perboni. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestre em Educação. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5485>. Acesso em: 07 mar. 2024.

DEMSCHINSKI, Sandra Cristina. **A realização de estágio não obrigatório por estudantes de cursos de licenciatura em pedagogia: impactos e interesses**. Orientação da professora doutora Simone de Fátima Flach. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3263>. Acesso em: 08 mar. 2024.

FERREIRA, Laísa Reges. **O estágio supervisionado na formação de futuros professores**. Orientação do professor doutor Francisco Gilson Rebouças Porto Junior. Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia. Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5290/1/tcc%20laisa%20diploma.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2024.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; SOUZA, Nélia Silveira de. **O estágio curricular obrigatório na licenciatura em pedagogia do PARFOR/UFRB: as percepções dos professores cursistas sobre teoria e prática**. Sergipe: Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, UFS, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16462/2/EstagioCurricularObrigatorioPARFOR.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LIRA, Juyane Bezerra de; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. **O estágio não obrigatório na formação docente dos alunos de pedagogia: desafios da prática para a aprendizagem e contribuições para a iniciação profissional**. Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42399>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MEDEIROS, Lilian de. **A integração das disciplinas de estágio supervisionado e organização do trabalho pedagógico no curso de pedagogia**: contribuição à constituição inicial da identidade profissional do/a pedagogo/a. Orientação da professora doutora Regina Cely Campos Hagemeyer. Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Doutora em Educação. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/81332>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MELO, Kênia Abbadia de. **A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber**: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia. Orientação do professor doutor Wanderson Ferreira. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutora em Educação. Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/be32d849-5aeb-4fbe-973f-e9c203781337>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros. **Feitos e desfeitos**: percepções das docentes sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório na pedagogia da UFMS/CPNV. Orientação do professor doutor Fabio Perboni. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestre em Educação. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4533?mode=full>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PEREIRA, Melissa Rodrigues da Silva. **O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em pedagogia como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola**. Orientação da professora doutora Susana Soares Tozetto. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutora em Educação. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3314>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PEREIRA, Wiara Beatriz Alves. **Estágio curricular supervisionado**: o lugar das disciplinas curriculares na relação teoria e prática. Orientação da professora doutora Christianne Medeiros Cavalcante. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, Licenciada em Pedagogia. Caicó, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/37736?mode=full>. Acesso em: 31 mar. 2024.

SANTOS, Joelma Gomes dos. **O estágio não obrigatório no curso de pedagogia**: da intensificação à formação do professor. Orientação da professora doutora Ana Paula Furtado Soares Pontes. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Licenciatura em Pedagogia. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27251?locale=pt_BR. Acesso em: 21 mar. 2024.

SANTOS, Rosângela Rodrigues dos. **O estágio supervisionado como vivência formativa no curso de pedagogia**. Orientação da professora doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestre em Educação. Santos, SP: Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6221>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, Felipe de Lima. **Implicações teórico-práticas do estágio não obrigatório na formação do pedagogo**: a leitura dos discentes do curso de Pedagogia formados na UFMS/CPTL em 2019. Orientação do professor doutor Paulo Fioravante Giareta. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestre em Educação. Três Lagoas, MS: 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4474>. Acesso em: 23 mar. 2024.

APÊNDICES

Apêndice I: Roteiro de observação para a recolha de dados

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS

PRÉ-OBSERVAÇÃO – Características que condizem ao contexto histórico das acadêmicas nesta recolha de dados.

Contém formulário com informações sobre:

- ☐ PERFIL PESSOAL – usar pseudônimos ao produzir inferências.

Idade. Sexo. Naturalidade. Possuem filhos. Residência: 1) Município/Estado; 2) Zona urbana, zona rural, assentamento. Principal atividade econômica da família: agricultura, comércio, pecuária, pequena indústria (deixar aberto).

- ☐ PERFIL PROFISSIONAL – usar pseudônimos ao produzir inferências.

Possui vínculo profissional? O estágio é o primeiro contato com o trabalho docente? Quando iniciaram sua experiência com o trabalho docente? Quantos trabalham na área? Quais são as suas expectativas com relação às contribuições do estágio para a sua formação como professor (*confrontar as expectativas com aquilo que eles vão narrar*).

Formulário:

Nome completo * Sua resposta	Escreva qual é a principal atividade econômica da família (ex.: agricultura, comércio, outra). * Sua resposta
Idade * Sua resposta	Possui vínculo empregatício? Caso sua resposta for sim, especifique em qual área você possui vínculo. * Sua resposta
Sexo Sua resposta	O Estágio está sendo seu primeiro contato com o trabalho docente? Escreva, também, a quanto tempo você iniciou a experiência com o trabalho docente. * Sua resposta
Nacionalidade * Sua resposta	Quais são suas expectativas com relação às contribuições do Estágio em sua formação como professor? * Sua resposta
Naturalidade * Sua resposta	Espaço para outras considerações que/se você achar pertinente. Sua resposta
Escreva o município e o estado onde você reside, e especifique se é Zona Rural, Zona Urbana, Assentamento, ou outro. * Sua resposta	
Tem filhos? * ☐ Sim ☐ Não	

– **Começo do processo, momentos iniciais do CCr de Estágio.**

APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS TEÓRICOS – *Entender do conteúdo, visualizando o aluno.*

- Quais são as **síncrese**s de acadêmicos de licenciatura em pedagogia sobre perspectivas teóricas abordadas durante o curso?
- Quais lentes conceituais (concepções) são constituídas a partir dos conhecimentos teóricos mobilizados no âmbito do CCr?
- Que conhecimento teórico está mobilizando dentro do CCr (situado um contexto histórico) para (plano sociogenético) os acadêmicos visualizarem a prática docente?
- Como os acadêmicos sentem o processo e se sentem no processo de compreensão teórica sobre ser professor?
- Para os acadêmicos, qual a contribuição da pesquisa para a compreensão sobre ser professor?

DIDÁTICA – *Entender do aluno e do ensino, visualizando o conteúdo.*

- Para os acadêmicos, como o conhecimento teórico se reverbera no planejamento através de suas intencionalidades?
- Como eles estão compreendendo/sentindo a complexidade deste trabalho criador?
- Consideram que os conhecimentos teóricos estão sendo suficientes para o exercício da profissão? Se sentem seguros?

2ª OBSERVAÇÃO – Dia(s) destinado(s) a socialização dos relatos de experiência, em narrativas.

DESENVOLVIMENTO HUMANO NO TRABALHO PEDAGÓGICO – *Neste trabalho como um ato criador, ao mesmo tempo em que nós provocamos mudanças, elas também nos são provocadas.*

- Quais **sínteses** e **novas síncrese**s são formuladas por acadêmicos de licenciatura em pedagogia sobre a formação docente e o desenvolvimento humano?
- Quais impressões e contribuições essa experiência (relação teoria-prática durante o Estágio) trouxe para os acadêmicos sobre o ser professor?
- Consideram que os conhecimentos mobilizados no CCr foram suficientes para o exercício da profissão? Se sentem seguros?
- Como o estágio com pesquisa contribui para a constituição na identidade docente?
- Quais mudanças (dialética) nas concepções deles sobre as contribuições do estágio com pesquisa na formação dos professores no curso de pedagogia? Para eles, a pesquisa se constitui como uma dimensão do trabalho pedagógico?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apêndice II: formação do caminho analítico

Atividade do pensamento das acadêmicas

MOTIVO (Advém da necessidade de algo)	AÇÕES	OPERAÇÕES
--	-------	-----------

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base na Estrutura da Atividade (Leontiev, 1978).

O que o estágio mobilizou/contribuiu para a formação das acadêmicas

TESE (1ª posição dada)	ANTÍTESE (Ideia contrária à tese; gera perguntas iniciais de pesquisa)	SÍNTESE (Síntese nova, que gera novas posições e, portanto, uma nova tese)	NOVA TESE
---------------------------	---	---	-----------

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base no Materialismo histórico-dialético.

Instrumento a ser utilizado concomitante ao roteiro de observação para a recolha de dados

SÍNCRESE (Desorganizado, caótico)	ANÁLISE (Leituras, aprofundamento)	SÍNTESE (Gera novas posições, novas perguntas)	NOVA SÍNCRESE
---	--	--	----------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base no movimento do pensamento na apropriação/produção do conhecimento.