

# ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

ORGANIZADORA

Giovanna Ofretorio de  
Oliveira Martin-Franchi

ISBN 978-85-7221-576-3

2026

*Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi*

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA:

UM DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO  
COM O CAMPO DA DIDÁTICA

## INTRODUÇÃO

A formação do licenciado em Pedagogia é um dos temas mais persistentes da agenda educacional brasileira. Em cada reforma curricular, em cada reconfiguração normativa, das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 à Resolução CNE/CP nº 4/2024, retoma-se o debate sobre o que significa formar um professor para atuar nos anos iniciais da escolarização, na educação infantil, na gestão pedagógica e em espaços educativos não escolares. Nesse debate, três dimensões se articulam de modo recorrente, o estágio supervisionado, as práticas pedagógicas e a Didática.

Este capítulo examina as interfaces entre essas três dimensões. O fio condutor é a compreensão de que a docência é uma prática social complexa, situada historicamente, atravessada por saberes múltiplos e construída na relação entre teoria e prática. Argumenta-se que o estágio supervisionado deixou de se configurar como momento de aplicação de conteúdos acadêmicos. Na formulação de Pimenta e Lima (2018), pode ser definido como espaço de pesquisa, reflexão e produção de conhecimento sobre e a partir da escola. O estágio adquire seu potencial formativo quando articulado à concepção do Campo da Didática (Libâneo, 2008; Longarezi; Puentes, 2017; Martin-Franchi, 2022), que reconhece a multidimensionalidade do ensino (Candau, 2013), e a uma noção de prática pedagógica que supere o tecnicismo e que assuma a intencionalidade político-educativa como constitutiva do ato de ensinar.

O texto é norteado pela questão: como o Campo da Didática, o estágio supervisionado e as práticas pedagógicas podem ser articulados no currículo do curso de Pedagogia de modo a produzir uma formação docente que não fragmente teoria e prática? Essa pergunta não é nova na literatura da área, mas sua resposta exige ser recolocada a cada novo ciclo normativo e a cada novo contexto de formação,

porque as condições institucionais em que essa articulação se realiza mudam, e com elas mudam os obstáculos e as possibilidades.

O texto organiza-se em cinco seções além desta introdução. A segunda seção recupera o estatuto epistemológico do estágio supervisionado na formação docente, problematizando tensões históricas e marcos normativos. A terceira seção discute as práticas pedagógicas como categoria analítica e como eixo formativo. A quarta seção examina o Campo da Didática, especificamente o núcleo Disciplinar, em suas relações com o estágio e as práticas. A quinta seção propõe articulações entre essas dimensões, com atenção a possibilidades para currículos de Pedagogia mais integrados. A sexta seção apresenta considerações finais.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: FUNDAMENTOS E TENSÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, ao estabelecer as bases da formação de professores, apontou para a necessidade de articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura (Brasil, 1996). Essa orientação foi aprofundada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que definiram o estágio supervisionado como componente obrigatório, com carga horária mínima de trezentas horas, a ser desenvolvido ao longo do curso. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforçou a centralidade da prática profissional na formação docente e a necessidade de que o estágio integre os componentes curriculares sem se reduzir ao cumprimento burocrático de horas.

Entre o que prescrevem os marcos normativos e o que ocorre nas instituições formadoras, há uma distância documentada pela pesquisa educacional (Pimenta; Lima, 2018; Zanata; Capellini, 2018). Uma das tensões mais recorrentes é a dicotomia entre a universidade, lócus da teoria, e a escola, lócus da prática, tratadas como instâncias apartadas e hierarquicamente organizadas. Nessa leitura, o estágio seria o momento em que o futuro professor vai à prática para confirmar o que aprendeu na academia, desconsiderando que a escola produz conhecimento e que o saber docente se constrói na prática refletida (Freire, 1996).

Essa dicotomia tem raízes históricas no modelo da racionalidade técnica que marcou a formação de professores no Brasil durante a segunda metade do século XX. Nesse modelo, herdado das reformas educacionais do período militar, a prática era concebida como aplicação da teoria, e a universidade detinha o monopólio do saber legítimo sobre o ensino. O estágio, nesse quadro, era a etapa final do processo formativo, um ritual de passagem que antecedia a entrada no mercado de trabalho, não um espaço de produção de conhecimento. Pimenta e Lima (2018) denominam essa concepção de estágio como prático-imitativa, e sua persistência nos currículos de licenciatura, mesmo depois de décadas de crítica teórica, revela que a mudança normativa não é suficiente para alterar práticas institucionais consolidadas.

Pimenta e Lima (2018) propõem que o estágio seja compreendido como campo de conhecimento que envolve estudos, análises, problematização e reflexão sobre o ensinar e o aprender. Superar a concepção prático-imitativa requer assumir a pesquisa como atitude formativa básica, o estagiário investiga a sala de aula como objeto de estudo. Isso não significa que o estágio se torne um momento de coleta de dados para trabalhos acadêmicos desconectados da escola, mas que a postura investigativa. O hábito de perguntar sobre o que se observa, de buscar explicações, de confrontar o observado

com o que se aprendeu na universidade, seja cultivada sistematicamente ao longo de toda a experiência de estágio.

Essa reconfiguração do estágio implica também uma mudança no papel do professor formador universitário. Se o estágio é campo de conhecimento, o professor que o orienta não pode se limitar a avaliar relatórios e dar pareceres sobre a adequação formal das atividades realizadas. Sua função é orientar a leitura que o estagiário faz da realidade escolar, propor referenciais teóricos para iluminar situações específicas observadas na escola, criar espaços de discussão coletiva onde as experiências individuais dos estagiários possam ser problematizadas em comum. Trata-se de uma função intelectual, não apenas administrativa.

## O PROFESSOR COLABORADOR COMO SUJEITO FORMADOR

O papel do professor da educação básica que recebe os estagiários — denominado, na literatura especializada, professor colaborador ou supervisor de campo — é pouco discutido no debate sobre estágio. Cyrino, Benites e Souza Neto (2015) analisaram essa figura no curso de Pedagogia e mostraram que sua contribuição para a formação inicial é decisiva, pois materializa a relação entre o saber acadêmico e o saber da experiência. A pesquisa identificou que esses professores raramente são reconhecidos institucionalmente como formadores, o que compromete a qualidade do estágio e fragiliza a parceria universidade-escola.

Essa não-formalização do papel do professor colaborador tem consequências práticas. Sem reconhecimento institucional, esses professores não recebem formação específica para a função de supervisão de estágio, não têm redução de carga horária para atender os estagiários, não participam dos processos de avaliação formativa e raramente são incluídos nas discussões curriculares sobre o estágio realizadas nas universidades. O resultado é que a

parceria universidade-escola permanece assimétrica, em que a universidade define os objetivos e os critérios do estágio, e a escola recebe os estagiários sem ter participado dessas definições.

Castro e Salva (2012), a partir de dados empíricos, mostram que o estágio se constitui como espaço de aprendizagem profissional da docência quando o estagiário estabelece relações com os sujeitos da escola — professores, alunos, gestores, famílias — e quando há um projeto formativo que ultrapasse a lógica da observação passiva. As autoras identificam que, quando o estágio é vivido como pesquisa, os licenciandos desenvolvem postura investigativa, capacidade de problematizar a realidade escolar e disposição para propor intervenções pedagógicas fundamentadas.

## **ESTÁGIO E PESQUISA: A ETNOGRAFIA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

A abordagem etnográfica da prática escolar, conforme proposta por André (2009), oferece uma via consistente para o estágio supervisionado. Ao mobilizar instrumentos como a observação participante, o diário de campo, a entrevista e a análise documental, o futuro professor aprende a olhar para a escola com estranhamento produtivo: vê as rotinas, os rituais, os conflitos, as táticas dos professores experientes e os modos pelos quais as crianças constroem sentido para o que aprendem.

O diário de campo merece atenção especial como instrumento formativo. Mais do que um registro cronológico das atividades observadas, o diário é um texto que o estagiário produz sobre a sua experiência, e essa produção textual é, em si mesma, um ato de elaboração intelectual. Ao escrever sobre o que viu, o estagiário seleciona, ordena, interpreta e avalia. Descobre que o que parecia evidente na observação se torna problemático quando precisar ser

descrito com precisão. Identifica que a mesma situação pode ser lida de formas diferentes dependendo do referencial teórico mobilizado. O diário é, portanto, um instrumento de mediação entre a experiência vivida no estágio e os conceitos trabalhados nas disciplinas do curso.

Essa perspectiva é relevante para a formação em Pedagogia porque o curso prepara profissionais que atuarão em contextos muito distintos — da educação infantil ao ensino fundamental, da gestão escolar à educação especial, da alfabetização à gestão de sistemas. Ostetto (2000), ao discutir a formação para a educação infantil, mostra a importância de o estagiário desenvolver um olhar atento à criança pequena, capaz de perceber suas múltiplas linguagens e de organizar ambientes e propostas pedagógicas que respeitem a especificidade dessa etapa. A escola não é um espaço neutro, carrega valores, contradições e possibilidades que uma leitura etnograficamente orientada pode capturar.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO EIXO FORMATIVO

A noção de prática pedagógica recebe múltiplas interpretações no campo educacional. Em sentido restrito, refere-se ao conjunto de ações do professor em sala de aula, como planeja, como organiza o tempo e o espaço, como avalia, como se relaciona com os alunos, quais recursos utiliza. Em sentido ampliado, e é nesse sentido que este capítulo a trata, a prática pedagógica é uma prática social que articula dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, inscrita em contextos institucionais específicos e atravessada por relações de poder (Pimenta; Lima, 2018).

Essa distinção não é apenas terminológica. Quando a prática pedagógica é reduzida às suas dimensões técnicas, ao como fazer,

a formação docente tende a se organizar em torno de competências operacionais, como saber planejar aulas, saber aplicar avaliações, saber usar recursos didáticos. Esse modelo, que reproduz a lógica da racionalidade técnica no interior da própria formação, produz professores tecnicamente competentes mas incapazes de problematizar as condições em que essa competência é exercida. A pergunta sobre por que certas crianças não aprendem, sobre o que o currículo esconde quando organiza o conhecimento de determinada forma, sobre como as relações de poder dentro da escola afetam o que acontece em sala de aula, não cabe dentro dessa concepção restrita.

Freire (1996) é referência para a compreensão da prática pedagógica como prática de liberdade. O autor afirma que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito pelos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Esses saberes necessários à prática educativa são disposições a serem trabalhadas ao longo de todo o processo formativo, incluindo o estágio supervisionado.

Nóvoa (2009) contribui para essa discussão ao propor que a formação docente se faça dentro da profissão, em contato permanente com a prática e com os pares, por meio de dispositivos de reflexão coletiva que permitam a construção de um conhecimento profissional docente consistente. Para o autor, a prática pedagógica é o lugar onde a teoria se testa, se confirma, se refuta e se reformula. A implicação dessa perspectiva para os currículos de licenciatura é direta, ou seja, a prática não pode ser relegada ao final do curso, concentrada no estágio de forma isolada; ela precisa estar presente desde o início da formação, articulada com os conteúdos disciplinares e com a reflexão teórica.

No que concerne às práticas pedagógicas e à inclusão escolar, Padilha e Oliveira (2013) examinam as múltiplas faces da inclusão

e mostram que ela exige mais do que a presença física do aluno com deficiência na escola comum, requer uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das concepções sobre aprendizagem, dos modos de organizar o currículo e de avaliar. O estágio supervisionado é o momento em que o futuro pedagogo entra em contato com essa realidade e pode desenvolver as competências necessárias para uma prática inclusiva.

A inclusão escolar coloca para a formação em Pedagogia uma demanda que não se resolve apenas com o estudo de legislação e políticas públicas. O futuro pedagogo precisa aprender a observar e a intervir em salas de aula onde estão presentes alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e condições socioeconômicas muito distintas. Isso requer não apenas conhecimentos específicos sobre cada condição, mas uma postura pedagógica que reconheça a heterogeneidade como dado constitutivo de toda sala de aula, não como exceção a ser gerenciada. O estágio é o espaço em que essa postura pode ser desenvolvida, desde que o licenciando tenha condições de analisar o que observa com referenciais teóricos adequados.

Zanata e Capellini (2018), ao analisarem os desafios da prática de ensino e do estágio no curso de Pedagogia, identificam que a formação para a diversidade permanece frágil nos currículos. Com frequência, os componentes de educação especial e educação inclusiva estão desconectados do estágio, como se a escola real não fosse constituída por essa diversidade. Superar essa fragmentação curricular é uma exigência ética e pedagógica.

O conceito de professor reflexivo, desenvolvido a partir de Schön (1983) e discutido na literatura brasileira por autores como Pimenta (2002), Pimenta e Ghedin (2002) e Tardif (2002), oferece uma chave interpretativa para articular práticas pedagógicas e formação inicial. Ao conceber o professor como profissional que pesquisa sua própria prática, que aprende com os erros e os acertos e que constrói

saber na ação e sobre a ação, essa perspectiva rompe com a lógica aplicacionista que ainda orienta muitos currículos de licenciatura. Não se trata, porém, de um movimento individual, a reflexão sobre a prática adquire consistência quando realizada coletivamente, com pares e com formadores que oferecem referenciais para nomear e analisar o que o professor vê em sua própria atuação.

No contexto do estágio supervisionado, a reflexividade se materializa em instrumentos como o diário de campo, o portfólio, os seminários de socialização e as sessões de orientação individual e coletiva. Aroeira e Pimenta (2018) mostram que, quando esses instrumentos são utilizados de forma sistemática e fundamentada, o estagiário desenvolve capacidade de nomear e analisar as situações pedagógicas com as quais se depara, construindo progressivamente um repertório de saberes profissionais que vai além da reprodução de técnicas. O portfólio, em particular, cumpre uma função que o relatório de estágio tradicional não cumpre, ele documenta o processo de formação, não apenas o seu resultado, e permite ao estagiário e ao formador acompanhar a evolução das compreensões sobre a prática ao longo do tempo.

## A DIDÁTICA E SUAS RELAÇÕES COM O ESTÁGIO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Didática, na perspectiva de Martin-Franchi (2022), enquanto núcleo Disciplinar no Campo da Didática, ocupa uma posição singular no currículo dos cursos de Pedagogia. Como campo, a Didática é ao mesmo tempo disciplina acadêmica, campo de pesquisa e saber profissional. Libâneo (2008) a define como a teoria e a prática do ensino, comprometida com a investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem em seus múltiplos condicionantes. Candau

(2013), ao propor o conceito de didática fundamental, afirma que o ensino é um fenômeno multidimensional, que articula as dimensões técnica, humana e político-social de modo indissolúvel.

Neste contexto, a Didática é compreendida como Campo atravessado por campos de dimensões. A Didática enquanto disciplina de cursos de formação de professores é denominada núcleo Disciplinar, inserido no Campo da Didática. Este, por sua vez, é complexo, multidimensional e multirreferencial, conforme teoriza Martin-Franchi (2022). Essa distinção entre o Campo da Didática e o núcleo Disciplinar tem implicações curriculares diretas, o Campo remete ao conjunto das investigações sobre o ensino produzidas nas diversas subáreas e abordagens teóricas; o núcleo Disciplinar remete à forma como esse conhecimento se organiza como disciplina nos cursos de formação de professores, com seus programas, seus textos canônicos, suas tradições de ensino.

Essa concepção multidimensional tem implicações diretas para a articulação entre o núcleo Disciplinar da Didática e o estágio. O ensino é uma questão humana, de como construir relações de confiança, de escuta, de valorização do saber do outro, e político, de como o currículo expressa escolhas sobre quais conhecimentos têm valor e para quem. O estágio precisa ser vivido e analisado nessa mesma complexidade.

A Didática, entendida dessa forma, não pode ser ensinada apenas com textos teóricos em sala de aula. É preciso um contato com o real do ensino para adquirir sentido formativo. Quando o estagiário estuda os condicionantes institucionais do ensino, a organização do tempo escolar, a distribuição dos alunos em turmas por critérios de idade e desempenho, a gestão dos materiais didáticos, os rituais de início e fim de aula, são conceitos que deixam de ser abstratos e passam a nomear algo que o estudante já conhece. Esse é o percurso formativo que a articulação entre Didática e estágio pode proporcionar.

## O NÚCLEO DISCIPLINAR DO CAMPO DA DIDÁTICA E ESTÁGIO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Aroeira e Pimenta (2018) propõem que a articulação entre Didática e estágio seja pensada além de uma justaposição de duas disciplinas, como um projeto formativo no qual os saberes didáticos iluminam a análise das situações de ensino observadas no estágio, e as situações do estágio retroalimentam e problematizam os conceitos trabalhados na Didática. Essa circularidade — que pode ser compreendida como espiral ascendente — é o que confere ao processo formativo seu caráter reflexivo.

Um exemplo concreto dessa articulação ocorre quando o estagiário analisa uma aula à luz dos conceitos de transposição didática (Chevallard, 1991), de zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 2007) ou de saber escolar e saber sábio (Forquin, 1993). Esse exercício não é aplicação de teorias à realidade: é uso das teorias como instrumentos que permitem ver o que a observação sem referencial não percebe — as escolhas curriculares implícitas, as assimetrias cognitivas entre professor e alunos, as mediações simbólicas que tornam um saber ensinável. O conceito de transposição didática, por exemplo, leva o estagiário a perguntar não apenas como o professor ensina determinado conteúdo, mas como esse conteúdo chegou ao currículo e o que foi perdido ou transformado no caminho entre o saber produzido pelos especialistas e o saber ensinado na escola.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) trouxe novas questões para o Campo da Didática e a Didática enquanto núcleo Disciplinar e, por extensão, para o estágio supervisionado. A BNCC (2018) organiza o currículo em torno de competências e habilidades, o que exige dos professores — e dos futuros pedagogos em formação — a capacidade de planejar situações de aprendizagem que articulem conhecimentos disciplinares e

desenvolvimento de competências gerais, sem perder de vista a especificidade dos contextos escolares e a diversidade dos estudantes.

Esse quadro coloca para a formação inicial uma demanda que o núcleo Disciplinar do Campo da Didática clássica não enfrentava na mesma escala, como formar professores capazes de trabalhar com um documento prescritivo de alcance nacional, mantendo ao tempo autonomia pedagógica e sensibilidade para as singularidades locais? A resposta a essa pergunta não está dada, mas se constrói, em parte, no estágio supervisionado, quando o licenciando aprende a ler o currículo prescrito e o currículo em ação, identificando convergências, tensões e possibilidades de mediação.

A tensão entre o currículo prescrito e o currículo em ação é, aliás, um dos objetos mais produtivos para o trabalho articulado entre Didática e estágio. O estagiário que observa uma aula e, ao mesmo tempo, leu o planejamento do professor e consultou a BNCC, vê concretamente como o mesmo objetivo de aprendizagem pode ser alcançado por caminhos muito diferentes, como o professor toma decisões em tempo real que não estavam previstas no planejamento, como os alunos respondem de formas que nenhum documento curricular poderia antecipar. Esse é o tipo de conhecimento profissional que a formação acadêmica, sozinha, não produz.

A avaliação da aprendizagem é outro campo em que a articulação entre Didática e estágio revela sua produtividade. O licenciando que estuda os fundamentos teóricos da avaliação formativa — Hoffmann (2009), Luckesi (2011) — e, ao mesmo tempo, observa como a avaliação é praticada nas escolas onde estagia, confronta duas realidades que frequentemente não se encontram. A avaliação escolar real é, na maior parte dos casos, somativa, classificatória e desvinculada do processo de ensino. Compreender por que isso ocorre — quais são as condições institucionais, as pressões normativas, os hábitos profissionais que reproduzem esse modelo — é um exercício que só o estágio, aliado à reflexão teórica, pode proporcionar.

## POR UMA FORMAÇÃO INTEGRADA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

As seções anteriores convergem para um diagnóstico comum: a fragmentação curricular é o principal obstáculo para que o estágio supervisionado, as práticas pedagógicas e o núcleo Disciplinar do Campo da Didática cumpram seu papel formativo no curso de Pedagogia. Quando cada componente curricular opera em sua própria lógica, sem comunicação com os demais, o licenciando enfrenta experiências formativas desarticuladas, e a integração entre teoria e prática fica como responsabilidade individual de cada estudante, aquele que consegue, por conta própria, estabelecer as conexões que o currículo não estabelece.

Essa fragmentação não é um acidente, é o resultado de como as instituições de formação de professores organizam seu trabalho. As disciplinas são ministradas por professores de áreas distintas, com agendas de pesquisa próprias, que raramente se comunicam sobre o que está sendo ensinado em paralelo. O estágio é gerenciado por um ou dois docentes responsáveis pela disciplina de estágio, que têm dificuldade de conhecer o que os alunos estão estudando nos outros componentes do currículo. O resultado é que o licenciando frequentemente termina o curso sem ter vivido nenhuma experiência formativa que articulasse, ao mesmo tempo, os saberes disciplinares, os saberes didáticos e a prática de ensino.

A perspectiva do currículo integrado — discutida, entre outros, por Bernstein (1996) e Santomé (1998) — propõe que os componentes curriculares sejam organizados em torno de problemas, temas ou projetos comuns, de modo a superar a lógica das disciplinas isoladas. No contexto da formação em Pedagogia, isso pode significar que o núcleo Disciplinar do Campo da Didática e o estágio sejam planejados conjuntamente, com professores formadores que se reúnem

regularmente para discutir os casos trazidos pelos estagiários à luz dos conceitos trabalhados em sala de aula. Pode significar também que os trabalhos finais de disciplinas como Didática, Currículo e Avaliação sejam desenvolvidos a partir de dados coletados no estágio, de modo que o estagiário tenha uma situação concreta para investigar a escola além do cumprimento das horas obrigatórias.

Nóvoa (2009) defende que a formação de professores se construa em parceria real entre universidades e escolas, com professores experientes da educação básica reconhecidos como formadores de pleno direito. Isso implica reconfigurar os papéis institucionais: a universidade não é o único lugar onde o conhecimento sobre ensino se produz; a escola também produz saber pedagógico, e os professores experientes são portadores de um conhecimento profissional que não pode ser substituído pelo conhecimento acadêmico. A criação de escolas parceiras ou escolas associadas, que mantêm relação sistemática e continuada com as universidades, é uma das formas pelas quais essa proposta pode se materializar institucionalmente.

Para que essa parceria funcione, são necessárias condições institucionais que a sustentem, como por exemplo o tempo para encontros formativos conjuntos, reconhecimento dos professores colaboradores e inserção das escolas parceiras nas pesquisas desenvolvidas na universidade. Cyrino, Benites e Souza Neto (2015) mostram que, quando essas condições existem, o estágio passa a articular teoria e prática de forma mais consistente. A ausência dessas condições não é apenas um problema técnico-administrativo, revela uma concepção de formação em que a escola é tratada como campo de aplicação, não como parceira na produção do conhecimento sobre o ensino.

No que concerne as práticas pedagógicas o trabalho com narrativas merece atenção especial na articulação entre estágio, práticas pedagógicas e o núcleo Disciplinar do Campo da Didática. Ao narrar suas experiências de estágio, em diários, memoriais,

portfólios, relatos de experiência, o licenciando realiza um movimento de objetivação da própria prática, tornando-a analisável para si e para os outros. Quem narra aprende a ver o que viveu de outro ângulo, identifica padrões onde antes via episódios isolados e descobre perguntas que não sabia que tinha. Esse movimento é, em si mesmo, um ato didático.

Freire (2021) chamava atenção para a necessidade de que os professores se reconheçam como intelectuais comprometidos com um projeto educativo que vai além da sala de aula. As narrativas pedagógicas são uma via para esse processo de construção identitária, na medida em que permitem ao futuro professor interrogar suas crenças sobre ensino e aprendizagem, problematizar os modelos que internalizou em sua trajetória escolar e construir uma postura profissional autônoma.

O contexto marcado pela expansão das tecnologias digitais e pela presença das culturas digitais na vida de crianças e jovens coloca novos problemas para o estágio supervisionado e para o núcleo Disciplinar no Campo da Didática. A BNCC (Brasil, 2018) incorpora a cultura digital como um dos eixos transversais da formação básica, e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reafirma a necessidade de que a formação docente contemple as dimensões tecnológicas da prática pedagógica contemporânea.

Para o curso de Pedagogia, isso significa que o estágio precisa proporcionar experiências de observação e intervenção em contextos nos quais as tecnologias digitais estejam presentes como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem — como artefatos culturais que reconfiguram as relações com o conhecimento, com o tempo, com o espaço e com os outros. O Campo da Didática, na perspectiva do núcleo Disciplinar, precisa elaborar referenciais conceituais que permitam ao futuro professor analisar criticamente o uso pedagógico das tecnologias, recusando tanto o entusiasmo acrítico quanto a resistência sem argumentação. A presença das

tecnologias digitais na escola não é uma questão técnica, a ser resolvido com a escolha dos aplicativos certo, é uma questão pedagógica, que diz respeito às condições em que o conhecimento é produzido e apropriado por professores e alunos.

Neste contexto, podemos abordar também a formação para a docência nos anos iniciais e na educação infantil, que coloca ainda uma questão sobre estágio frequentemente subestima, a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Ensinar crianças de quatro, cinco, seis anos requer um conjunto de saberes que não se reduz ao domínio dos conteúdos curriculares. Requer conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre as formas pelas quais as crianças pequenas aprendem — pelo jogo, pela exploração, pela imitação, pela narrativa —, sobre como organizar ambientes e situações que respeitem e ampliem essas formas de aprender. O estágio na educação infantil, quando orientado por esses princípios, é um dos momentos mais ricos da formação em Pedagogia, porque exige do licenciando que abandone o modelo escolar convencional e aprenda a pensar a educação a partir das crianças, não a partir das disciplinas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou mostrar que o estágio supervisionado, as práticas pedagógicas e o núcleo Disciplinar do Campo da Didática são dimensões constitutivas e indissociáveis da formação do licenciado em Pedagogia. Sua articulação não é espontânea, ou seja, requer intencionalidade curricular, parceria institucional e projeto pedagógico compartilhado. Sem isso, o curso de Pedagogia forma profissionais com dificuldade para compreender e intervir na complexidade da prática educativa.

A perspectiva teórica que orienta este texto é a de que a docência se aprende na prática refletida, no diálogo com os pares, na pesquisa sobre o próprio fazer e no confronto com as teorias. O estágio não é o fim da formação, nem seu momento mais determinante, é um fio que atravessa a trama formativa, dando-lhe coerência. Quando o estágio é planejado em articulação com a Didática e com as práticas pedagógicas, os três componentes se reforçam mutuamente, o estágio fornece à Didática um conjunto de situações reais sobre as quais os conceitos podem operar; a Didática fornece ao estágio os instrumentos conceituais para que a observação não seja apenas registro, mas análise; e as práticas pedagógicas constituem o objeto sobre o qual essa análise se debruça.

A Didática, por sua vez, não é um conjunto de técnicas a serem aplicadas no estágio. É campo de conhecimento que ilumina, complexifica e problematiza o que acontece nas salas de aula das escolas onde se realiza o estágio e nas salas de aula das universidades onde se discute o estágio. A circularidade entre essas duas dimensões é o que torna a formação docente reflexiva. Quando essa circularidade não existe — quando a Didática é ensinada apenas com textos e o estágio é cumprido sem referenciais teóricos —, ambos perdem seu potencial formativo.

A formação de pedagogos que se reconheçam, como diria Freire (1996), como seres inacabados é a direção deste trabalho, a incompletude é constitutiva do ser humano e, em especial, do educador, porque sempre há mais a aprender, sempre há novas perguntas e sempre há uma prática que escapa à teoria e exige novas elaborações. Essa disposição permanente para o aprendizado é o que distingue o professor que pesquisa sua prática do professor que apenas a reproduz.

A qualidade da formação inicial em Pedagogia tem implicações diretas para as possibilidades educativas de milhões de crianças brasileiras que passarão pelos primeiros anos de escolarização

com esses futuros professores. Isso confere à articulação entre estágio, práticas pedagógicas e didática enquanto disciplina em cursos de formação de professores uma dimensão que vai além do cumprimento de requisitos curriculares e que justifica o investimento teórico e institucional que essa articulação demanda. Os currículos de Pedagogia que logram construir essa articulação de forma coerente formam professores mais capazes de enfrentar a complexidade da escola pública brasileira — e é para essa complexidade que a formação docente precisa, de fato, preparar.

Há, por fim, uma questão que atravessa todas as dimensões discutidas neste capítulo, a formação docente no Brasil enfrenta condições materiais adversas. Os cursos de Pedagogia são, em sua maioria, oferecidos em instituições privadas com pouca tradição de pesquisa, com docentes em regime de trabalho precário, com alunos que já trabalham como professores enquanto se formam. Nessas condições, as propostas de articulação entre Didática, estágio e práticas pedagógicas discutidas ao longo deste texto precisam ser adaptadas às possibilidades reais de cada contexto institucional. Não se trata de reduzir as exigências formativas, mas de reconhecer que a qualidade da formação docente depende também das condições de trabalho dos formadores e das condições de estudo dos licenciandos. Esse reconhecimento é o ponto de partida para qualquer projeto consistente de melhoria dos currículos de Pedagogia no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2009.
- AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática e estágio**. Curitiba: Apris, 2018.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4/2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, junho de 2024, Seção 1, p. 26-41.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia. *In: Anais da IX ANPED Sul*. Santa Maria: UFSM, 2012.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.

CYRINO, M.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Formação inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no estágio supervisionado. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 252-260, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Didática e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTIN-FRANCHI, G. O. O. **O campo da Didática no Brasil**: um mapeamento da produção científica (2008–2018). 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papyrus, 2013.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi**

Instituto Federal Catarinense – IFC - Campus Blumenau, 89070-270,  
Blumenau - SC.

*E-mail: gfranchi\_m@yahoo.com.br*