

EM FOCO A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: TENSIONAMENTOS NO ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARANÁ

Vitória Eduarda Matos Sousa¹

Orientadora: Professora Doutora Poliana Hreczynski Ribeiro²

Coorientador: Professor Mestre Etienne Henrique Brasão Martins³

Resumo: O estágio não-obrigatório representa uma experiência importante de aproximação com a práxis docente, muitas vezes ela ocorre sem o suporte necessário, resultando em atribuições que extrapolam o papel do estagiário. Diante disso, o trabalho tem por objetivo compreender os desafios enfrentados por estudantes do curso de Graduação em Pedagogia durante a realização do estágio não-obrigatório em uma universidade pública do Paraná. A pesquisa tem por metodologia a análise documental e bibliográfica, com base no materialismo histórico-dialético. Os dados foram coletados a partir dos relatórios de estágio produzidos nos anos de 2023 e 2024, que permitiu identificar as contradições entre a proposta formativa do curso e as práticas vivenciadas nos espaços educativos, entre eles: situações como a atuação junto aos alunos da Educação Especial, sem formação adequada e sem acompanhamento pedagógico, têm gerado sobrecarga e sentimento de impotência entre os acadêmicos. A partir disso, pretende-se contribuir com reflexões que ajudem a repensar o papel do estágio não-obrigatório na formação docente.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio não-obrigatório; Educação Especial.

Abstract: Non-compulsory internships represent an important experience in approaching teaching practice, but they often occur without the necessary support, resulting in assignments that exceed the role of the intern. Given this, the aim of this study is to understand the challenges faced by students in the Undergraduate Pedagogy course during their non-compulsory internship at a public university in Paraná. The research methodology consists of documentary and bibliographic analysis, based on historical-dialectical materialism. Data were collected from internship reports produced in 2023 and 2024, which allowed us to identify contradictions between the course's educational proposal and the practices experienced in educational spaces, including situations such as working with special education students without adequate training and pedagogical support, have generated overload and feelings of helplessness among academics. Based on this,

¹ Graduanda em pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), docente temporária da UEM e docente do Município de Maringá.

³ Doutorando em Educação Pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) e docente na Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED//PR).

the aim is to contribute with reflections that help to rethink the role of non-compulsory internships in teacher training.

Keywords: Teacher training; Non-compulsory internship; Special Education.

1. INTRODUÇÃO

O estágio não-obrigatório não é uma exigência do curso, mas sim uma oportunidade para os estudantes aplicarem o que aprenderam de forma prática no mundo profissional. Contudo, é destacado que ele pode não contar com o mesmo apoio e organização do estágio obrigatório, o que pode levar a experiências mais superficiais e desconectadas da teoria (Pimenta; Lima, 2006).

Em alguns casos, esse estágio é feito de forma voluntária, sendo uma chance de aprendizado real, mas que nem sempre se alinha à formação acadêmica do estudante, especialmente quando se considera a matriz curricular do curso em que ele está matriculado. Conforme estabelece a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio não-obrigatório é uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional, desde que implementado com planejamento, supervisão e com respeito aos limites e necessidades do estudante (Brasil, 2008).

Ao longo da minha trajetória na graduação em Pedagogia, busquei atuar em espaços escolares por meio do estágio não-obrigatório, com a intenção de ampliar minha experiência prática. No entanto, me deparei com realidades que revelaram desafios significativos: falta de orientação pedagógica, atribuição de tarefas que não condizem com minha função e, principalmente, a atuação junto aos estudantes da Educação Especial, sem formação específica ou suporte adequado. Essas vivências despertaram em mim inquietações e o desejo de compreender melhor como essas situações afetam a formação docente, tanto em termos acadêmicos quanto emocionais.

Nesse sentido, é possível afirmar que o estágio não-obrigatório precisa ser mais organizado e respaldado pelas instituições formadoras para, de fato, contribuir com a formação docente. As experiências vivenciadas mostram a importância de garantir uma prática que articule teoria e prática de forma dialética, numa perspectiva de práxis, entendida como atividade teórico-prática, ou seja, com um lado ideal, teórico, e um lado material, prático (Vásquez, 2011).

Ainda que seja uma oportunidade de vivência no campo profissional, o estágio não-obrigatório pode apresentar situações problemáticas, especialmente quando o estagiário é sobrecarregado com atividades que não fazem parte do seu processo de formação e para as quais ele não tem preparo. Um exemplo disso ocorre quando os estagiários são colocados para lidar com crianças da Educação Especial, sem orientação adequada, formação teórica ou acompanhamento de profissionais da área.

Essas crianças demandam uma abordagem especializada, com conhecimentos técnicos, estratégias pedagógicas específicas e sensibilidade para lidar com as particularidades de cada aluno. Como destaca a Lei nº 11.788/2008, em seu artigo 9º, os estagiários não devem ser expostos a situações que excedam suas competências, e as instituições devem garantir condições adequadas para o estágio. Apesar disso, na prática, essa proteção nem sempre se concretiza.

É fundamental que as instituições de ensino superior e os espaços escolares que recebem estagiários atentem para as atividades atribuídas aos mesmos, garantindo que estejam compatíveis com sua formação e acompanhadas por orientação técnica e pedagógica. O curso de graduação, por sua vez, precisa dispor de professores orientadores que acompanhem de forma efetiva os estágios, com visitas técnicas e diálogo constante, assegurando que os estudantes realizem suas funções conforme previsto em contrato, e que não assumam responsabilidades que não lhes cabem.

A falta de planejamento e acompanhamento durante os estágios não-obrigatórios pode gerar impactos sérios na formação docente e comprometer a qualidade do atendimento educacional oferecido. A partir disso, levanta-se o seguinte questionamento: **quais são os tensionamentos enfrentados nas atividades desenvolvidas no estágio não-obrigatório pelos estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia em uma universidade pública do Paraná?**

Parte-se da hipótese de que acadêmicos enfrentam dificuldades relevantes ao atuarem junto ao público da Educação Especial, especialmente quando assumem, em situações emergenciais, funções que caberiam a professores regentes. Essas situações expõem uma prática inadequada, pois os estudantes, ainda em formação, não possuem a experiência necessária para lidar com as demandas específicas desses contextos. Além disso, a sobrecarga de atividades e a ausência de profissionais especializados agravam o cenário.

Além dessas questões, compreende-se que a real intenção deste trabalho é analisar em profundidade como o estágio não-obrigatório tem se configurado na prática e em que medida essa experiência contribui – ou não – para a formação inicial dos futuros professores. Ao identificar tensionamentos, contradições e práticas que destoam das finalidades formativas do curso, busca-se compreender de que modo essa modalidade pode ser reorganizada para cumprir seu papel educativo. Assim, o estudo pretende evidenciar não apenas as situações vivenciadas pelas estagiárias, mas também os elementos estruturais que condicionam essas práticas, oferecendo subsídios para repensar o estágio como política de formação.

A possível solução envolve a contratação de professores substitutos qualificados, reforço do apoio pedagógico e a criação de uma rede de acompanhamento que auxilie na formação sem sobrecarregar os estagiários. Com isso, será possível garantir um ambiente mais seguro, ético e formativo, tanto para os estudantes quanto para os alunos atendidos.

Diante dessas contradições, esta pesquisa adota o materialismo histórico-dialético como base teórica, por compreender que a formação docente não pode ser analisada de forma fragmentada e descontextualizada. Essa abordagem permite compreender o estágio não como um momento isolado, mas como parte de um processo maior, atravessado por fatores históricos, sociais e institucionais que impactam diretamente na prática dos estudantes. Ao olhar para essas experiências a partir da totalidade social, busca-se evidenciar que as dificuldades enfrentadas não são falhas individuais, mas reflexo de uma estrutura formativa que ainda carece de acompanhamento, planejamento e intencionalidade pedagógica. Nessa perspectiva, a práxis educativa se torna central, pois envolve a articulação entre teoria e prática em um movimento crítico e transformador, fundamental para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Nesse contexto, o artigo está organizado em cinco seções: a primeira é dedicada à introdução, onde são apresentados o tema, a relevância, os objetivos, os referenciais teóricos e a metodologia do estudo. Na segunda seção, discutiu-se teoricamente o estágio não-obrigatório na formação do futuro docente. Na seção seguinte, analisou-se os relatórios de estágio não-obrigatório realizados por estudantes do curso de Pedagogia, em uma universidade pública do estado do Paraná.

A partir dessa análise, buscamos entender como o estágio tem acontecido na prática e identificar situações que fogem do que seria adequado para a formação docente. Serão discutidos casos em que os estagiários acabam assumindo tarefas que vão além do que é esperado para essa etapa da formação, como substituir professores, cuidar de turmas inteiras ou atender alunos da Educação Especial sem o preparo necessário. Essas situações mostram o quanto o estágio, que deveria ser um momento de aprendizado com orientação, muitas vezes se transforma em um espaço de exploração e sobrecarga. Essa discussão é importante para repensarmos o papel do estágio não-obrigatório e como ele pode, de fato, contribuir para a formação dos futuros professores, desde que acompanhado e respeitado em seus limites.

2. Estágio não-obrigatório: conceitos e reflexões

O estágio não-obrigatório apresenta-se como uma oportunidade de inserção prática no espaço escolar, possibilitando ao estudante vivenciar situações que dialogam com sua futura atuação docente. No entanto, como não possui a mesma exigência legal e estruturação do estágio obrigatório, muitas vezes ocorre de forma fragilizada, marcada pela ausência de acompanhamento pedagógico sistemático e de tarefas que pouco contribuem para a formação. Em diversas situações, os estagiários acabam assumindo atribuições administrativas ou pedagógicas que extrapolam suas competências, o que descaracteriza o estágio como experiência formativa e o transforma em atividade de suporte às necessidades imediatas da instituição (Pimenta; Lima, 2006).

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio, seja ele obrigatório ou não, não deve ser compreendido como simples prática instrumental ou como mera observação de modelos prontos.

Para as autoras, “o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Pimenta; Lima, 2006, p. 6). Essa perspectiva rompe com a visão reducionista e coloca o estágio como atividade formativa, em que teoria e prática se articulam na construção da práxis docente. Reduzi-lo a tarefas técnicas ou burocráticas empobrece o processo formativo, pois “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a

ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Pimenta; Lima, 2006, p. 9).

A literatura consultada evidencia que o estágio não-obrigatório tem sido objeto de debate em diferentes contextos acadêmicos, tanto por seu potencial de formação quanto pelas fragilidades apontadas em pesquisas recentes. Os trabalhos de Neves (2017), Rocha e Pizarro (2025) e estudos clássicos como os de Pimenta e Lima (2006) oferecem um quadro teórico consistente para compreender o estágio como espaço de práxis, mas também revelam limites decorrentes da falta de regulamentação, de acompanhamento e da atribuição de funções que extrapolam a formação inicial. Esse conjunto de referenciais permitiu situar a discussão deste TCC dentro de um debate nacional sobre a precarização da formação prática.

Assim, o estágio precisa ser assumido como espaço de investigação, reflexão crítica e intervenção, em que o estudante compreende a realidade escolar não para apenas reproduzi-la, mas para problematizá-la e transformá-la.

Nessa mesma direção, Rocha e Pizarro (2025) observam que o estágio não-obrigatório pode representar uma experiência relevante para a formação, ao ampliar a vivência do acadêmico no cotidiano escolar, favorecer o desenvolvimento de habilidades profissionais e possibilitar maior compreensão do funcionamento da escola. Além disso, destacam que, em muitos casos, essa modalidade também contribui para a permanência estudantil, já que a bolsa remunerada funciona como incentivo financeiro à continuidade dos estudos.

Os apontamentos realizados anteriormente por Rocha e Pizarro (2025) resultam em uma denúncia: o estágio não-obrigatório, embora se apresente como uma oportunidade de formação, muitas vezes assume um caráter de exploração. Tal situação ocorre quando o estudante é levado a substituir professores, atuar sozinho com alunos da Educação Especial sem acompanhamento especializado ou cumprir atividades burocráticas que pouco acrescentam à sua formação. Nessas condições, a experiência perde seu caráter educativo e passa a responder às demandas emergenciais das instituições, em vez de consolidar-se como um espaço pedagógico formativo.

A pesquisa de Neves (2017), realizada na microrregião de Irati-PR, reforça essa problemática ao apontar que, embora o estágio não-obrigatório possa configurar-se como espaço de formação, ele também carrega limitações estruturais, especialmente pela falta de regulamentação clara e de acompanhamento pedagógico

efetivo. A autora evidenciou que, em muitos municípios, essa prática acabou sendo utilizada como solução para suprir carências do quadro docente e administrativo, o que reduz seu potencial formativo e acentua o caráter de precarização. Ao mesmo tempo, Neves (2017) ressalta que, quando bem orientado, o estágio pode favorecer aprendizagens significativas, desde que haja intencionalidade pedagógica e supervisão adequada.

Diante disso, tanto Pimenta e Lima (2006) quanto Rocha e Pizarro (2025) e Neves (2017) reforçam a importância da condução do estágio com intencionalidade pedagógica e acompanhamento sistemático. Repensar essa modalidade implica reconhecer sua relevância, mas, também, exige maior compromisso das instituições em assegurar que ela não se resuma em apenas atividades de apoio ou substituição docente. Ao contrário, deve consolidar-se como uma experiência educativa significativa, capaz de articular teoria e prática na construção crítica da identidade profissional do futuro professor.

3. Procedimentos teórico-metodológicos

A teoria de base do método adotado nesta pesquisa é o Materialismo histórico-dialético, a partir das contribuições de Marx e Engels (1993), os quais consideraram que os fatores econômicos, políticos e sociais indicam uma complexidade dos fenômenos analisados, que precisam ser compreendidos em sua totalidade.

Para os autores, o gênero humano e suas ideias são resultados de sua existência material e acúmulo de experiências vivenciadas no decorrer da sua vida, e sentem-se pertencentes ao contexto histórico. Sendo assim, pela incorporação das objetivações os seres humanos constituem o patrimônio deste gênero pois, ao contrário dos animais, precisam se apropriar desse cabedal de instrumentos e signos produzidos socialmente.

Com isso, salienta-se que não se trata apenas de tomar posse de algo que já está pronto e acabado, mas, neste processo de apropriar-se do que já existe e, ao mesmo tempo, recriá-lo e renová-lo, configurando o próprio indivíduo em sua especificidade (Lukács, 1970). Essa defesa ampara-se na ideia de que o desenvolvimento da humanidade está depositado nos objetos por ela criados.

Seguindo esta reflexão, pode-se resumir que a natureza é essencial para a atividade educativa como aquela que, ao ser transformada, oportuniza o indivíduo se

apropriar de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos estéticos que se constituem em um patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade.

De acordo com Marx (2017, p. 1080) “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Ressalta-se, portanto, que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais relevante para transformar a sociedade não é externa à educação, mas interna:

Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer seu papel específico. Como vimos, este consiste em possibilitar, ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que supõe, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível este objetivo (Tonet, 2005, p. 236).

A partir dessas ideias pode-se entender que a prática educativa não é apenas um processo de adquirir conhecimentos prontos, mas envolve também a criação e renovação desses saberes, levando em conta toda a experiência histórica e social. Assim, a educação precisa ir além de uma simples formação que apenas mantém os princípios do sistema capitalista, sendo, na verdade, um espaço para transformação social e liberdade.

A reflexão de Tonet (2005) reforça que a verdadeira mudança na educação acontece quando ela cumpre seu papel de ajudar os indivíduos a se apropriarem dos conhecimentos acumulados ao longo da história, contribuindo assim para a transformação da sociedade.

O desenvolvimento desta pesquisa deu-se por meio da análise documental dos relatórios de estágio não-obrigatório do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Paraná, em que:

Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85).

Para a coleta do material, inicialmente, entrou-se em contato com a Divisão de Estágios (ETG), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino, em que, após conversar com o

professor coordenador responsável, obteve-se acesso aos relatórios arquivados das estagiárias vinculadas ao curso.

O contato com esse órgão da instituição de ensino superior (IES) ocorreu devido ao fato dele ser o responsável por arquivar todos os documentos relacionados aos estágios não-obrigatórios. Dessa maneira, ao deparar-se com o arquivo de relatórios, somente localizou-se nove relatórios disponíveis para consulta. Não foi possível a verificação do quantitativo de estudantes vinculados ao formato de estágio proposto pela pesquisa, uma vez que a ETG apenas arquiva os relatórios.

Sendo assim, após a coleta, os documentos foram lidos integralmente e as atividades descritas foram transcritas de forma literal, preservando a fidelidade do conteúdo. Em seguida, as transcrições foram submetidas a uma plataforma digital para a geração de uma nuvem de palavras, recurso metodológico que permitiu identificar a recorrência dos termos mais utilizados nas descrições das atividades, evidenciando os focos predominantes do estágio.

4. Atividades realizadas por discentes no estágio não-obrigatório

A análise que será apresentada resultou de um processo sistemático de leitura, organização e interpretação dos relatórios de estágio não-obrigatório. Inicialmente, os nove relatórios foram coletados junto à ETG e transcritos integralmente para um único arquivo digital, garantindo a preservação dos conteúdos originais. O material passou por um processo de limpeza textual, retirando pontuações, números e palavras de ligação (como artigos e preposições), de modo que apenas os vocábulos significativos permanecessem.

Em seguida, procedeu-se à leitura detalhada de cada documento, com o objetivo de identificar as atividades desenvolvidas, as dificuldades relatadas e as percepções das estagiárias sobre o processo formativo. Para auxiliar essa etapa, foi empregada a nuvem de palavras como recurso metodológico complementar. Essa ferramenta digital contabiliza a frequência das palavras e gera a nuvem, destacando em maior tamanho aquelas que mais se repetiram nos relatórios. Esse recurso possibilitou uma visualização rápida e clara das atividades mais recorrentes representadas pela Figura 1. Além disso, essa ferramenta permitiu uma leitura panorâmica do conjunto dos relatórios, revelando os temas e práticas mais

Antes de apresentar os relatórios, é importante observar a nuvem de palavras feita a partir das descrições das “atividades” realizadas pelas estagiárias. Esse recurso ajudou a ter uma visão geral do material e mostrou quais termos apareceram com mais frequência. As palavras que mais se destacaram foram “atividades”, “alunos”, “apoio”, “pedagógicas”, “aprendizagem”, “correção”, “dados” e “professores”. Isso indica que grande parte das experiências envolveu o “apoio” em sala de aula, o acompanhamento dos “alunos” e o desenvolvimento de “atividades” ligadas à “aprendizagem”, mostrando que as estagiárias participaram, principalmente, de ações “pedagógicas” junto aos “professores”.

A leitura da nuvem de palavras possibilitou identificar os termos mais frequentes nos relatórios, servindo como base para a organização das atividades em categorias. A partir dessas repetições, estruturou-se o Quadro 1, que distribui as ações descritas nos relatórios em três grupos: ações administrativas, ações de prática pedagógica e ações de apoio pedagógico.

Esses grupos foram estruturados a partir da definição de categorias de Cury (1986, p. 21), em que as compreende como “[...] conceitos básicos que pretendem

refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”.

A leitura e comparação dos nove relatórios permitiram identificar três unidades de análise que sintetizam as principais contradições observadas no estágio não-obrigatório e ajudam a relacionar os dados com os referenciais teóricos apresentados ao longo do trabalho. Essas unidades expressam as tensões entre o que se propõe na formação docente e o que realmente se vivencia nos espaços escolares.

A primeira unidade diz respeito ao desvio de função, identificado nas situações em que as estagiárias desempenharam tarefas administrativas ou operacionais, como correção de planilhas, organização de dados e lançamento de informações em sistemas. Essas atividades, embora façam parte do cotidiano escolar, não contribuem diretamente para a construção da identidade docente, pois se afastam do caráter pedagógico e reflexivo do estágio. Pimenta e Lima (2006) alertam que, quando o estágio se limita a práticas instrumentais, ele perde sua dimensão formativa e deixa de promover a articulação entre teoria e prática.

A segunda unidade está relacionada à sobrecarga e falta de preparo, observada nos casos em que as estagiárias assumiram funções que exigiam conhecimentos e responsabilidades para as quais ainda não estavam formadas, como o atendimento individual a alunos da Educação Especial. Essa realidade evidencia a exploração do trabalho discente e confirma o que Rocha e Pizarro (2025) destacam sobre o caráter contraditório do estágio não-obrigatório, que muitas vezes é utilizado como solução para suprir carências institucionais, e não como espaço de aprendizagem orientada.

Por fim, a terceira unidade de análise refere-se à ausência de intencionalidade pedagógica, presente nos relatórios que se mostraram superficiais e pouco reflexivos. Nessas situações, o estágio ocorreu de maneira desorganizada, sem acompanhamento sistemático ou orientação pedagógica, o que enfraquece sua função formativa. Neves (2017) também evidencia esse problema ao apontar que, sem intencionalidade e sem supervisão adequada, o estágio tende a se tornar uma prática descontextualizada e vazia de sentido educativo.

Essas três unidades de análise revelam que as dificuldades enfrentadas pelas estagiárias não são pontuais, mas refletem contradições estruturais no modo como o estágio não-obrigatório é organizado. De um lado, há o discurso que o define como

oportunidade de formação; de outro, as práticas concretas mostram um distanciamento entre o que se ensina e o que se vivencia. Assim, compreender essas unidades permite reconhecer a urgência de repensar a condução dos estágios como parte fundamental da formação inicial de professores, de modo a assegurar intencionalidade, acompanhamento e coerência com os princípios pedagógicos que orientam o curso de Pedagogia.

Essa sistematização ajudou a compreender melhor os tipos de tarefas desenvolvidas e suas implicações na formação docente.

Quadro 1 - Distribuição das atividades dos estagiários por unidade de análise

Relatório elencado	Ações administrativas	Ações de prática pedagógica	Ações de apoio pedagógico
Relatório 1	• Correção de resenhas. • Lançamento e atualização de dados em sistema informatizado. • Lançamento e manutenção de dados em arquivos de texto e planilha.		
Relatório 2		• Auxílio nas atividades pedagógicas. • Apoio na organização e no desenvolvimento de práticas pedagógicas.	• Apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.
Relatório 3		• “Rotinas diárias”: música, brincadeiras e interação.	
Relatório 4		• Auxílio e acompanhamento nas atividades.	

Relatório 5		• Acompanhamento das turmas de alfabetização. • Desenvolvimento do projeto Amigos da Leitura. • Auxílio nas atividades pedagógicas em sala de aula.	• Atendimento individualizado em atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem.
Relatório 6		• Apoio nas atividades pedagógicas do CMEI • Acompanhamento de professores e auxiliar nas demandas da organização escolar.	
Relatório 7			• Auxílio nas atividades pedagógicas em sala de aula.
Relatório 8		• Auxílio nas atividades de recreação	• Auxílio para o docente no preparo do material e apoio nas práticas pedagógicas com alunos do ensino fundamental I.
Relatório 9			• Auxílio nas atividades dos alunos, além de auxiliar a professora titular em suas funções pedagógicas.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos relatórios semestrais dos acadêmicos do Curso de Pedagogia (2025).

A análise dos relatórios de estágio não-obrigatório revelou situações distintas, mas que, em comum, evidenciam contradições significativas no processo formativo. No caso da Estagiária 1, observa-se o predomínio de atividades administrativas e operacionais, como correção de resenhas, lançamento e atualização de dados em sistemas e organização de planilhas. O problema identificado nesse caso é o desvio

de função, já que tais tarefas pouco dialogam com a formação docente e esvaziam o caráter pedagógico do estágio. Como apontam Pimenta e Lima (2006), quando o estágio é reduzido a práticas instrumentais e burocráticas, ele perde sua dimensão formativa e deixa de articular teoria e prática.

A experiência da Estagiária 2 trouxe outro tipo de tensão: a atribuição de auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, sem formação específica ou acompanhamento adequado. O problema central aqui é a sobrecarga e a falta de preparo, já que funções dessa natureza exigem conhecimentos especializados e suporte pedagógico constante. Rocha e Pizarro (2025) chamam a atenção justamente para essa contradição, na qual o estágio não-obrigatório, ao invés de contribuir para a formação, assume um caráter exploratório, colocando o estudante em atividades que extrapolam seu nível de formação inicial.

No relatório da Estagiária 3, o relatório descreveu apenas a participação em rotinas cotidianas de uma creche, como músicas, brincadeiras e interação. A superficialidade do relato impossibilita verificar se houve de fato contribuição para a formação docente. O problema aqui é a falta de clareza e aprofundamento, o que sugere a ausência de intencionalidade pedagógica na orientação do estágio. Situação semelhante ocorreu com a Estagiária 4, que também apresentou registros vagos e pouco detalhados. Esses casos reforçam o que Neves (2017) constatou em sua pesquisa: sem acompanhamento sistemático e regulamentação clara, o estágio corre o risco de se tornar uma prática descontextualizada e esvaziada de sentido formativo.

A Estagiária 5, por sua vez, apresentou um relatório mais detalhado, evidenciando experiências relevantes, como o acompanhamento do processo de alfabetização, a participação em projetos de incentivo à leitura e o auxílio em atividades pedagógicas cotidianas. Nesse caso, o estágio contribuiu positivamente para a aproximação da estudante com a prática docente, favorecendo a compreensão do trabalho pedagógico. Contudo, também foi relatado o atendimento individualizado a alunos com dificuldades específicas, o que configura novamente um problema de extrapolação de funções, já que tal atividade demanda preparo especializado e acompanhamento mais próximo.

A Estagiária 6 descreveu experiências ligadas ao acompanhamento das professoras e apoio nas atividades pedagógicas do CMEI. Suas funções incluíam auxiliar nas demandas da organização escolar e no desenvolvimento das práticas diárias em sala. Apesar de estar próxima das ações docentes, percebe-se que suas

atividades ainda mantêm caráter de observação e suporte, sem evidências de participação efetiva em processos de planejamento ou reflexão pedagógica. Essa limitação reflete o que Neves (2017) aponta sobre a ausência de intencionalidade formativa em estágios pouco orientados.

A Estagiária 7 atuou principalmente como auxiliar em sala de aula, colaborando nas atividades pedagógicas com os alunos. Embora essa vivência contribua para a familiarização com a rotina escolar, o relato não apresenta menção a momentos de acompanhamento docente ou de orientação sobre as práticas realizadas. Isso reforça a ideia de que, muitas vezes, o estágio não-obrigatório se reduz ao auxílio cotidiano, sem espaço para a articulação entre teoria e prática, conforme defendem Pimenta e Lima (2006).

No caso da Estagiária 8, as atividades se concentraram em ações de recreação e no apoio ao professor titular no preparo de materiais e no desenvolvimento das práticas com alunos do ensino fundamental I. O relato demonstra maior envolvimento com a prática pedagógica, mas ainda carece de aprofundamento reflexivo sobre os objetivos e resultados dessas ações. Essa situação ilustra o que Rocha e Pizarro (2025) chamam de contradição formativa, em que o estágio oferece vivência prática, mas sem orientação suficiente para transformá-la em aprendizado crítico.

A Estagiária 9 descreve sua atuação no auxílio às atividades dos alunos e no apoio direto à professora titular. Embora essa experiência represente contato real com o ambiente de sala de aula, não há registro de acompanhamento sistemático por parte da instituição de ensino superior. A falta de orientação e de momentos de reflexão conjunta reforça o caráter fragmentado do estágio, que, segundo Pimenta e Lima (2006), compromete o desenvolvimento da identidade profissional docente.

De modo geral, os relatórios analisados permitem identificar três problemas recorrentes: desvio de função, quando os estagiários são direcionados às tarefas administrativas; sobrecarga e falta de preparo, ao assumirem responsabilidades que caberiam a profissionais formados, especialmente em contextos de Educação Especial; e falta de intencionalidade pedagógica, perceptível nos relatos superficiais e pouco orientados. Essas situações não refletem falhas individuais, mas apontam para uma questão estrutural, marcada pela ausência de planejamento e de supervisão consistente por parte das instituições formadoras e das escolas concedentes.

Nesse sentido, como defendem Pimenta e Lima (2006), o estágio deve ser espaço de investigação e reflexão crítica, e não apenas de reprodução de tarefas. Do mesmo modo, Neves (2017) evidencia que, sem acompanhamento pedagógico, ele tende a assumir a função de suprir lacunas institucionais. Rocha e Pizarro (2025), por sua vez, alertam para o risco de precarização e exploração da mão-de-obra discente quando o estágio não-obrigatório não é conduzido com intencionalidade formativa.

Assim, a análise documental aponta que os desafios enfrentados pelos estudantes de Pedagogia não decorrem de falhas individuais, mas de uma questão estrutural. Para que o estágio não-obrigatório cumpra seu papel formativo, é necessário um maior comprometimento das instituições de ensino e dos espaços concedentes, assegurando planejamento, supervisão e acompanhamento capazes de articular teoria e prática. Somente a partir desse movimento será possível consolidar o estágio como uma experiência verdadeiramente educativa, contribuindo para a construção de uma identidade profissional consistente, ética e comprometida com a qualidade da educação.

De maneira sintética, a leitura e comparação dos nove relatórios possibilitaram identificar três unidades de análise principais, que sintetizam as contradições mais recorrentes no estágio não-obrigatório e permitem articular os dados empíricos às discussões teóricas apresentadas por Pimenta e Lima (2006), Neves (2017) e Rocha e Pizarro (2025). Essas unidades revelam como determinadas práticas se repetem e o que elas expressam sobre a formação inicial dos futuros pedagogos

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo compreender os desafios enfrentados por estudantes do curso de Pedagogia durante a realização do estágio não-obrigatório em uma universidade pública do Paraná. A partir de uma análise documental e bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, buscou-se evidenciar as contradições entre a proposta formativa do curso e as práticas vivenciadas nos espaços escolares.

Ao longo do estudo, discutiu-se que o estágio não-obrigatório é uma oportunidade relevante para o aprimoramento da formação docente, pois aproxima o estudante da realidade educativa e amplia sua compreensão sobre a prática pedagógica. No entanto, também se constatou que essa modalidade, quando não é

acompanhada por uma orientação sistemática e intencional, tende a reproduzir práticas desarticuladas da teoria, perdendo seu caráter formativo e assumindo um papel de mera substituição de mão de obra.

Os aportes teóricos de Pimenta e Lima (2006), Rocha e Pizarro (2025) e Neves (2017) foram fundamentais para compreender que o estágio precisa ser reconhecido como um campo de conhecimento, no qual o estudante não apenas observa ou executa tarefas, mas reflete criticamente sobre elas, articulando a dimensão prática e a dimensão teórica da docência. Sob essa perspectiva, o estágio se consolida como um espaço de práxis, ou seja, de ação transformadora e consciente, orientada pela reflexão e pela intencionalidade pedagógica.

A análise dos nove relatórios coletados junto à Divisão de Estágios (ETG) permitiu identificar um conjunto de situações que revelam a fragilidade da condução dessa experiência formativa. As unidades de análise evidenciaram três contradições principais: o desvio de função, quando o estágio é reduzido a tarefas administrativas e burocráticas; a sobrecarga e falta de preparo, quando o estudante é colocado em funções que exigem competências que ainda não domina, especialmente no atendimento a alunos da Educação Especial; e a ausência de intencionalidade pedagógica, perceptível nos relatos superficiais e na falta de acompanhamento reflexivo sobre a prática.

Esses resultados apontam que as dificuldades enfrentadas pelas estagiárias não são isoladas, mas refletem problemas estruturais no modo como o estágio não-obrigatório é compreendido e conduzido nas instituições formadoras. Falta clareza sobre seus objetivos, planejamento e acompanhamento pedagógico, o que compromete o potencial educativo dessa vivência e contribui para a precarização do trabalho docente em formação.

Dessa forma, compreende-se que repensar o estágio não-obrigatório exige um esforço coletivo entre universidades e escolas concedentes, de modo a assegurar condições adequadas de acompanhamento e orientação. É essencial que o estágio se desenvolva com base em princípios éticos e pedagógicos que promovam a reflexão crítica, o diálogo entre teoria e prática e a construção da identidade profissional docente.

Portanto, conclui-se que o estágio não-obrigatório pode ser um espaço fértil de aprendizagem e amadurecimento profissional, desde que amparado por uma proposta formativa consciente, planejada e acompanhada. Quando realizado de

forma desarticulada e sem supervisão, ele se transforma em uma experiência de exploração e sobrecarga, distanciando-se do propósito da formação inicial de professores.

Os resultados analisados também reforçam a importância de que a legislação referente ao estágio seja devidamente considerada pelas instituições formadoras e concedentes. A Lei nº 11.788/2008 estabelece parâmetros claros sobre supervisão, acompanhamento e limites de atuação estudantil, que, no entanto, não se concretizaram plenamente nos casos analisados. A falta de observância desses dispositivos legais contribui para situações de desvio de função, exposição dos estudantes a demandas que não correspondem ao seu nível de formação e fragilidade na intencionalidade pedagógica do estágio. Assim, mais do que questões individuais, trata-se de um desafio institucional e estrutural que exige revisão das práticas vigentes.

Por fim, este trabalho reforça a importância de compreender a formação docente como um processo histórico, coletivo e contínuo. É pela reflexão sobre a prática e pela articulação entre o conhecimento teórico e o vivido que se constrói uma educação crítica, humanizadora e comprometida com a transformação social princípios que devem orientar, também, o modo como os estágios são concebidos e implementados nos cursos de licenciatura.

Referências

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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: Contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo. **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019, p. 83-120.

LUKÁCS, George. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

NEVES, Maria Letícia. **O estágio não obrigatório nas redes municipais de educação da microrregião de Irati-PR: espaço de formação?** 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Heloísa Alves Martins da; PIZARRO, Mariana Vaitiekunas. O estágio não-obrigatório no curso de pedagogia: contribuições formativas e contradições presentes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 43, n. 2, p. 1–22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e100648>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/100648>. Acesso em: 10 set. 2025.

TONET, I.. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.