



**FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POTENCIALIDADES NO
ESTÁGIO E NA DOCÊNCIA**

BRUNA BATTISTEL DEFAVERI

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES NO
ESTÁGIO E NA DOCÊNCIA**

NOVA PRATA

2024

BRUNA BATTISTEL DEFAVERI

**FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES NO
ESTÁGIO E NA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Morés.

NOVA PRATA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

D313f Defaveri, Bruna Battistel

Formação inicial na educação infantil [recurso eletrônico] :
potencialidades no estágio e na docência / Bruna Battistel Defaveri. – 2024.
Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Andréia Morés.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Programas de estágio. 2. Educação infantil. 3. Professores - Formação.
4. Professores de educação infantil - Formação. I. Morés, Andréia, orient. II.
Título.

CDU 2. ed.: 37.046

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500



“FORMAÇÃO INICIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES NO ESTÁGIO E NA DOCÊNCIA”

Bruna Battistel Defaveri

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 28 março de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Andréia Morés (Presidente da banca – UCS)

Profa. Dra. Cristiane Backes Welter (UCS)

Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo (UNESC)

Participação por Videoconferência

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras que exaustivamente buscam aperfeiçoamento, valorização e melhores condições de trabalho, principalmente os da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sempre me permitir sonhar e realizar meus sonhos, um a um.

À minha mãe, Sandra, que nunca questionou ou negou minhas escolhas e meus estudos. Obrigada por me apoiar exaustivamente e sempre estar do meu lado. Com você aprendi sobre a amorosidade e a generosidade para com os outros.

Ao meu pai, Carlinhos, que nunca mediu esforços para sustentar e manter nossa família; com você aprendi o real valor do trabalho, a ser resiliente e nunca desistir.

Ao meu irmão, Jonathas, que sempre me apoiou e confiou em mim, mais do que a mim mesma.

À minha avó, *nonna* Lúcia (*in memoriam*), que, mesmo sendo semianalfabeta, sempre incentivou meus estudos e orientou minhas escolhas, sempre esteve do meu lado, cuidou de mim, deu-me colo e ensinou-me que a vida, apesar de dura às vezes, pode sempre ser resolvida e compreendida com amor, cuidado e paciência.

À minha filha, Maria Fernanda, que me acompanhou em todos os momentos de meus estudos, e me ensinou que a vida não precisa ser planejada para ser maravilhosa. Ensinou-me a maternar, junto com o verdadeiro sentido de amar e ser amada. Você é uma criança incrível.

Ao meu companheiro de vida, Robson, que sempre ofereceu apoio e colo nos momentos de exaustão. Escolheu estar comigo e me apoia em todas as minhas escolhas, sempre segurando minha mão e não me deixando desistir. Obrigada por escolher dividir a vida comigo, ela é mais completa com você do meu lado.

A todas as pessoas que foram minha rede de apoio, não teria conseguido sem vocês. Em especial, à Elenice, que sempre esteve presente nos momentos em que precisei me ausentar de meu maternar.

Aos colegas do Mestrado em Educação, em especial à Priscila, que sempre encontrava palavras de apoio e momentos para compartilhar anseios, pelo auxílio e presença sempre que me encontrava perdida.

Às minhas amigas, sempre dispostas a oferecer apoio, conforto e risos.

À Fundação Universidade de Caxias do Sul, pelo apoio financeiro, o qual foi essencial para a realização desta pesquisa.

Às professoras da Banca Examinadora, que com toda competência e carinho se colocaram à disposição. As orientações e ao grupo de pesquisa da professora Andréia, meu cordial agradecimento.

Sem vocês, tudo teria sido mais difícil, ou impossível. **Obrigada!**

*“Quem escolhe ser Professor, escolhe
também ser jardineiro das esperanças.”*

Alúcio Cavalcante Jr.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, e objetivou investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária, a fim de contextualizar o estágio supervisionado na Educação Infantil, identificando as potencialidades e desafios vivenciados pelas estudantes na formação de professores, analisando quais os saberes são mobilizados, que contribuíram para a realização do estágio e seus entrelaçamentos entre teoria e prática. O aporte teórico deste estudo fundamenta-se principalmente em Nóvoa (1992; 2009; 2019; 2015; 2022), Pimenta (2005; 2021), Barbosa (2006; 2013; 2018; 2022), Tardif (2015) e Freire (2021), autores que contribuem para as reflexões sobre a docência na educação infantil, estágio supervisionado e formação inicial de professores, entre outros. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se, especialmente, no estudo de caso com os referenciais de Yin (2005), Morés (2012), e Lüdke e André (2013). O estudo de caso contemplou a análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de uma universidade comunitária e o projeto de estágio e o artigo final de três estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Por conseguinte, para a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), embasada em Moraes e Galiazzi (2020). A partir dessa análise, emergiram duas categorias gerais, a saber: “saberes docentes e trajetórias da formação docente” e “o potencial formativo da vivência na educação infantil”; e um metatexto: “O potencial da formação continuada de professores”. Os resultados desta pesquisa reverberaram em algumas potencialidades que o estágio supervisionado proporciona para a formação de professores no curso de licenciatura em pedagogia como: (1) Possibilidade de vivenciar a profissão; (2) Reconhecimento de si e tomada de consciência identitária da docência; (3) Possibilidade de escolha e reconhecimento da formação continuada; (4) Reconhecimento do estágio enquanto pesquisa. No entanto, também foram encontrados alguns desafios, como (1) alguns distanciamentos entre teoria e prática; (2) Formação muito ampla, sem aprofundamentos teóricos pedagógicos; (3) Aprender a reconhecer a docência na Educação Infantil; (4) A relevância das formações em licenciatura serem ministradas por pedagogos(as). Assim, o estágio supervisionado foi percebido como potencial formativo que muito contribui com a formação e com a valorização dos professores em um momento em que os professores, junto a seus pares, podem aprender e vivenciar sua profissão, contribuindo com a melhora da qualidade da educação.

Palavras-chave: Docência na Educação infantil. Estágio supervisionado. Formação inicial.

ABSTRACT

The following dissertation aims to investigate which potentialities in the upbringing of teachers are interlaced to the supervised internship, experienced in the context of primary education, with students from the Pedagogy Licensing course, in a community university, in order to place the supervised internship in the Primary Education, identifying the potentialities and challenges experienced by the students in the upbringing of teachers, analysing which knowledge is mobilized, that contributes for the internship to happen and its tangles between theory and practice. The theoretical framework in this study is based mainly in “Nóvoa (1992; 2009; 2019; 2015; 2022), Pimenta (2005; 2021), Barbosa (2006; 2013; 2018; 2022), Tardif (2015) and Freire (2021)”, authors that contribute for reflections about the teaching in the primary education, supervised internship and beginning of teachers’s upbringing, among others. This research, of a qualitative approach, based itself, mainly, in the study case with the benchmarks of “Yin (2005), Morés (2012), and Lüdke and André (2013)”. The study case gazed the document analysis of the Pedagogical Political Project in the course of a community university and the internship project and the final article of three students from the Pedagogy Licensing course. Therefore, for the data analysis, the Textual Discourse Analysis (TDA) was used, grounded in “Moraes and Galiazzi (2020)”. Starting from this analysis, two general categories emerged, the knowing: “teaching know-how and teaching upbringing paths” and “experienced upbringing potential in the primary education”, and a meta-text: “The potential of continuing teacher upbringing”. The results of this research reverberated in some potentialities that the supervised internship provides for the training of teachers in the pedagogy degree course, such as: (1) Possibility of experiencing the profession; (2) Self-recognition and awareness of teaching identity; (3) Possibility of choosing and recognizing continuing education; (4) Recognition of the internship while researching. However, some challenges were also encountered, such as (1) some gaps between theory and practice; (2) Very broad training, without theoretical pedagogical depth; (3) Learning to recognize teaching in Early Childhood Education; (4) The relevance of undergraduate training being taught by pedagogues. Thus, the supervised internship was perceived as a training potential that greatly contributes to the training and appreciation of teachers at a time when teachers, together with their peers, can learn and experience their profession, contributing to improving the quality of education.

Key words: Teaching in the Primary Education. Supervised internship. Initial formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mesa da professora.....	15
Figura 2 – Formação de professores.....	30
Figura 3 – Tríade pedagógica	49
Figura 4 – Planejamento do estudo de caso.....	64
Figura 5 – Currículo do curso de Pedagogia – Licenciatura Presencial.....	72
Figura 6 – Imagem de palavras.....	76
Figura 7 – Categorias, subcategorias e metatexto	78
Figura 8 – Metatexto	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções encontradas a partir dos descritores	41
Quadro 2 – Pesquisa no Portal de Periódicos CAPES	43
Quadro 3 – Pesquisa na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	43
Quadro 4 – Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PCC	Práticas como Componentes Curriculares
EI	Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CNE	Conselho Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ATD	Análise Textual Discursiva
ART.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
SESu/MEC	Secretaria de Ensino Superior – Ministério da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PERCURSOS DA PESQUISADORA, OBJETO DE ESTUDO E MOTIVAÇÕES	15
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DOCÊNCIA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
2.1 PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
2.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES.....	30
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
2.4 O QUE AS PESQUISAS ENCONTRADAS NOS DIZEM sobre o estágio supervisionado e a educação infantil.....	40
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE	47
3.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3.2 OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
3.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELACAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	55
4 PERCURSO METODOLÓGICO: PELOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	60
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
4.1 CONTEXTUALIZANDO O CASO INVESTIGADO.....	66
4.1.1 A universidade.....	66
4.1.2 O curso de Licenciatura em Pedagogia	66
4.1.4 Estudantes entrevistadas.....	73
5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS.....	76
5.1 SABERES DOCENTES E TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	78
5.1.1 Saberes docentes emergidos da formação evidenciados pelas estudantes.....	79
5.1.2 As trajetórias percorridas entre a universidade e a escola	83
5.2 O POTENCIAL FORMATIVO DA VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	88
5.2.1 A escuta sensível à docência na Educação Infantil	89
5.2.2 Entrelaçamentos entre a teoria e a prática na docência na Educação Infantil.....	96
5.3 METATEXTO: O POTENCIAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	101

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPERCUSSÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	119
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS ESTUDANTES DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	121
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	123
ANEXO B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO	128

1 INTRODUÇÃO: PERCURSOS DA PESQUISADORA, OBJETO DE ESTUDO E MOTIVAÇÕES

“A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”.

Moacir Gadotti (2011, p. 17)

Ao iniciar a escrita do primeiro capítulo desta dissertação, pensamos em como devemos apresentá-la aos nossos leitores, para que se sintam acolhidos e engajados nesta leitura. Diante disso, iniciamos com um percurso pela vida da pesquisadora até o momento desta escrita, para que os leitores compreendam que não é somente um trabalho acadêmico, vai além: é uma parte de um processo formativo inconclusivo, de uma jornada na docência. Logo após, no mesmo capítulo apresentamos a questão norteadora, bem como os objetivos e a justificativa que amparam o desenvolvimento desta pesquisa.

Figura 1 – Mesa da professora



Fonte: meu arquivo pessoal (2023).

O ano era 1995, em uma casa simples, localizada em uma comunidade do interior da cidade de Nova Prata, Rio Grande do Sul (RS), nascia a filha mais nova de um casal ambos de descendência italiana; ele, pedreiro, jeito quieto, mas amoroso; e ela, falante, engraçada e sempre solícita. Nascia a Bruna, voz que vos fala¹, sempre comunicativa, cheia de sonhos e medos.

Fui criada com muito amor, sempre junto a meus avós, sempre muito grudada a minha família, cresci em meio ao dialeto e costumes italianos, mesa rodeada de pessoas, comidas, animais e natureza. Desde pequena, sempre fui muito curiosa das coisas da vida. Vivia perguntando e observando as pessoas fazendo as tarefas diárias: “Vó, por que isso?”; “Mãe, por que aquilo?”; “Pai, por que assim?”. As respostas sobre o mundo me encantavam. Acredito que toda criança é um pouco pesquisadora, pois através das observações e questionamentos, vão elaborando suas respostas.

Essa curiosidade ia se fazendo cada vez mais presente, em meio às camélias da casa de minha avó materna, onde tudo acontecia, lugar onde pude sonhar tantas vezes, pude experienciar minhas primeiras aulas dadas às bonecas; as bonecas sempre muito atentas pareciam gostar de meu jeito serelepe de ser...

Meu primeiro contato com o ambiente escolar foi quando ingressei na primeira série, aos 7 anos, na escola da comunidade, em turma multisseriada, colegas mais velhos. Lembro-me de ter um pouco de medo da professora... era um pouco rude e pouco paciente. Lembro-me do cheiro das comidas que ela mesma preparava para as aulas para lancharmos no horário do recreio.

Aos 9 anos, mudamo-nos para a área urbana de Nova Prata. Com isso, comecei a conhecer a grandiosidade do mundo e da nova escola em que ingressei: muitos colegas, muitas salas, muitos medos... já na terceira série (na época), a professora era querida e receptiva, porém, com um ritmo mais acelerado em relação ao qual eu era acostumada. Sem conhecer ninguém e sem vínculos, demorei para gostar de frequentar a escola. Os dias foram passando, fui me enturmando, e o gosto pelo ambiente escolar foi aumentando. Apesar disso, adorava o dia de ir à biblioteca da escola, pois sempre gostei de ler, hábito que vinculo à minha mãe, pois ela sempre me levava à Biblioteca Pública Municipal de Nova Prata; eu adorava passear pelas prateleiras de livros, e ela sempre me deixava escolher alguns para ler.

A leitura e a curiosidade moveram-me para o mundo da docência. Ser professora sempre esteve nas minhas brincadeiras de infância, em que enfileirava as bonecas e escrevia as

¹ Neste momento a escrita se dá em primeira pessoa, pois a autora está contextualizando a sua trajetória de vida.

letras e números em cadernos velhos, sobre o *taolim* (mesa laranja velha de minha avó), mas nunca pensei que isso pudesse se tornar realidade.

Ao ingressar no Ensino Médio, minha mãe sempre me dizia: “Bruna, vá fazer o magistério”. Mas eu não tinha interesse em trocar de escola e ficar longe de minhas amigas. Então, ao término do Ensino Médio, surge a dúvida: qual curso universitário escolher? O que cursar? Na época, eu trabalhava em uma empresa de uma tia que vendia produtos químicos; a disciplina de química, no Ensino Médio, fascinava-me. Decidi, então, cursar licenciatura em Química. Curso escolhido, e agora? Agora escolher a Universidade. Morar em outra cidade ou enfrentar horas de viagens de ônibus? Mais decisões a serem tomadas. A oportunidade de morar em outro município e estudar em uma universidade federal surgiu, mas o medo de estar afastada de minha família me bloqueou. Acabei prestando vestibular e ingressando em uma universidade particular para ficar perto de minha família. Foram horas de viagens, de estudos. Com o tempo, fui percebendo que as disciplinas que eu mais gostava eram as de abrangência da licenciatura, leituras e relações humanas; percebi que tudo sobre o mundo da educação me fascinava.

Durante a graduação, foi-me oportunizado fazer um estágio em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal na cidade onde resido, Nova Prata. Aventurei-me largando meu emprego na área química e aceitando o estágio. Ao mesmo tempo que eu ia me apaixonando pelas crianças, aprendendo a lecionar, ia, também, perdendo o interesse pela área das exatas. Com isso, decidi realizar um teste de orientação vocacional, mesmo já desconfiando saber a resposta. O resultado foi área de humanas, trabalho com pessoas e resoluções de conflitos. Optei, portanto, pela troca do curso e migrei para a Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade mais perto de minha casa, iniciando-o em 2014. Afinal, a essa altura, eu já estava apaixonada pela escola em que estagiava e pelas crianças, ou seja, pelo aspecto acolhedor e desafiador de ensinar, aprender e reaprender todos os dias. Pelo mundo da educação.

Fui me apaixonando cada vez mais pela sala de aula, por estar em meio às crianças e aprender com elas. O desejo de querer sempre mais, de fazer a diferença na vida das crianças foi aumentando. No entanto, o *querer fazer a diferença*, mesmo sendo estagiária, nem sempre era bem-visto. Lembro-me de professores me dizendo: “Essas estagiárias, querem chegar e nos ensinar a dar aulas, nós que lecionamos há quinze anos”. Eu ficava triste com tais falas, pois não são apenas os professores que estão há anos exercendo a docência que possuem conhecimentos. A educação está em constante movimento e atualização, ou seja, o movimento e a mudança são o que dão vida à educação.

Nóvoa (2015, p. 18, grifo da autora) critica o pensamento fechado presente no âmbito escolar e alega: “como instaurar conhecimento científico numa área tão saturada de ideias e de certezas, quase sempre definitivas? Eis o que me levou a escrever, há quase dez anos, um livro chamado *Evidentemente*. Por que evidentemente? Porque em educação, tudo o que é evidente mente”. Nóvoa nos provoca a pensar a educação como uma área em que os processos não são evidentes, concretos de ideias e certezas, mas como uma área em que os sujeitos envolvidos no processo educativo estão abertos a novas experiências e desafios. A educação, por esse viés, é compreendida como sendo um processo, em que as incertezas e ideias inovadoras possuem grande potencial educativo na escola e são elas que movimentam a educação.

Durante a universidade, tive que fazer 4 estágios supervisionados, o que me proporcionou viver experiências lindas e desafiantes, mas de muito aprendizado, principalmente durante o estágio realizado com a educação não formal, vinculado à Pedagogia Social. Encantador e válido, tal estágio despertou em mim vontades de crescimento pessoal ainda maiores, visto que pude perceber defasagens no âmbito da educação não formal pública. Com isso, percebi o quanto a sociedade está carente de olhares mais humanos; percebi o quanto olhar para o outro com empatia e acolhimento faz diferença nos processos educativos.

No último semestre da graduação, em 2018 tive o privilégio (e o susto) de estar grávida de uma linda menina. Meu mundo virou do avesso, pensei que não iria conseguir a tão sonhada formatura. Após dias de angústias e incertezas, adquiri forças para terminar a graduação e finalmente tornar-me pedagoga! Logo após a graduação a Maria Fernanda nasceu e me vi mergulhada no universo do maternar.

Logo após o mergulho no maternar, a ânsia por aprender sempre mais e a necessidade que sentia de aprimorar-me profissionalmente motivaram-me a ingressar em uma pós-graduação em Psicopedagogia, curso que fiz com empenho e dedicação, pois para mim é encantador estudar e aprender mais sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Após findar a pós-graduação, em 2021 continuei sempre buscando conhecimento por meio de cursos e leituras – eu preciso estar *em movimento* com a aprendizagem e estudos, se não o faço, sinto-me perdida. Ao receber a notícia que o curso de mestrado em Educação estava com o processo seletivo aberto na cidade de Nova Prata, onde resido, decidi inscrever-me, apesar de ter uma rotina com compromissos de trabalho e filha pequena, porém, tinha apoio dos meus familiares. Ao passar por todas as etapas e conseguir a vaga, a felicidade e o medo inundaram meu coração. Novos desafios estavam por vim. Daria conta?

Professora e pesquisadora? Parecia-me tão longínquo o caminho, mas a oportunidade de seguir meus estudos pelo mestrado em educação já era realidade, sendo a extensão da criança curiosa que observava e perguntava sobre as coisas da vida. Agora, curiosa sobre os processos que envolvem a educação. No momento do ingresso no mestrado, eu estava na coordenação pedagógica de uma escola de educação infantil. O projeto inicial era pesquisar sobre a infância, mas havia dúvidas sobre qual caminho constituir. Ao longo do processo, inclusive pela minha atuação – atualmente sou professora da educação infantil – fui me deparando com situações de professoras recém-formadas que iniciavam seu percurso na escola; percurso esse formado por angústias, medos, incertezas, anseios, alegrias, felicidade; isso tudo me fez lembrar do meu próprio percurso, dos estágios que realizei, de quando estive pela primeira vez dentro de uma sala de aula., ou seja, do processo formativo para ser docente.

A decisão sobre o tema a ser pesquisado foi tomada junto à professora-orientadora Andréia Morés. A formação de professores sempre chamou minha atenção, isto é, entender como esse processo ocorre desde a formação inicial. Se a educação é um movimento constante de ensinar e de aprender, os professores estão sempre em meio a esses movimentos. Penso que quando uma pessoa se torna professora e trabalha *na e para* a educação, nunca deve parar de buscar conhecimento, pois os tempos mudam, os seres humanos se transformam, e a sociedade carece constantemente de subsídios para melhorias. Dentro disso, o estágio supervisionado é um momento de suma importância na vida de um estudante de licenciatura, dado que é ali que ele terá as primeiras experiências como professor, mas também onde deverá enfrentar as primeiras inseguranças relacionadas ao ensinar e aprender. É assim que surge o tema desta pesquisa: estágio supervisionado.

Isso posto, posso dizer que o ingresso no Mestrado em Educação está me permitindo sair da minha zona de conforto, bem como me desenvolver e me desafiar como profissional. Esta vivência tem me feito evoluir como ser humana e como professora. Isso, em parte, graças à participação em eventos do Observatório de Educação, por meio dos quais tenho conhecido outros campos de pesquisas, outras pessoas ligadas à educação, e que possibilitam o compartilhamento de conhecimento e experiências entre pares.

Todas essas vivências mexem com as estruturas da Bruna, que não é apenas uma professora curiosa, mas, também, pesquisadora, mãe, mulher, estudante. Durante o mestrado, a participação em eventos educacionais contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e sensível, mudando minha maneira de pensar a educação e o ensino – que está sempre em movimento. Além disso, vivenciei uma outra experiência marcante: o estágio-docência

durante o mestrado, na disciplina de Estágio na Educação Infantil, tema central de minha pesquisa. Esta foi uma experiência transformadora de docência no Ensino Superior, a qual tem permitido que eu perceba a universidade como um ambiente diferente das escolas de educação básica, propiciando vivências e experiências singulares. Dito isso, estar no contexto da formação de professores, pesquisando o assunto, é como estar numa via de mão dupla, da perspectiva docente, de maneira que posso aprender e ensinar ao mesmo tempo, como dizia Freire (2021), pois quem ensina, aprende; e quem aprende, ensina ao aprender.

Portanto, tendo partido do interior de uma comunidade do município de Nova Prata (RS), de uma escola multisseriada a seminários no curso de Mestrado em Educação, a Bruna, aqui, que vos fala, tem o desejo de que histórias semelhantes se repitam com mais frequência e que outras “Brunas” que por aí andam, saibam reconhecer a alegria e a liberdade que o conhecimento traz às nossas vidas, nos beneficiando de muitas maneiras.

Por fim, quero dizer que sou professora e estou aprendendo a ser pesquisadora, o que é um novo desafio na minha vida e que faz ter que enfrentar o novo; a escrita de textos de divulgação científica tem sido desafiadora para mim. O processo de se constituir pesquisadora e autora é um caminho lento. Marques (2006) afirma que o maior desafio da escrita é começar a escrever, hipótese esta que eu confirmo ao me constituir escritora. Pensar, ler, dialogar com o texto, escrever, apagar e reescrever é como aprender algo novo a cada palavra colocada no papel, é como se as palavras ganhassem vida em uma dimensão completamente diferente, como se estivesse aprendendo a escrever, “isso porque só escrevendo se escreve. Não se trata de preparar-se para o escrever. É ele ato inaugural, começo dos começos” (Marques, 2006, p. 11). Sendo a escrita ato inaugural dela mesma, o processo foi se tornando leve, aprender a aprender a escrever é lindo. A cada página escrita, ia entendendo que me tornar pesquisadora estava cada vez mais perto, chegando à qualificação, percebi que parte do caminho tinha sido percorrido. Agora, a outra parte, passo a passo está sendo conduzida pelas mãos dos mestres e das leituras que dia após dia me permitem aprender cada vez mais. E a outra parte? Bom, essa acredito que se repartirá em várias outras partes.

Que esta pesquisa ressoe na vida dos professores de maneira que a vontade de ensinar e transformar vidas seja de forma leve e acolhedora e que esse desejo não se perca ao longo do caminho. Como disse certa vez Malala Yousafzai: “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta podem mudar o mundo.”

Bem, esta dissertação surge a partir das minhas experiências, das dificuldades e desafios que eu mesma vivenciei quando me tornei professora e dos desafios que muitos estudantes de licenciatura vivenciam. Recapitulando, tenho o desejo de que minha pesquisa no Mestrado em Educação contribua para que a formação inicial de professores seja cada vez mais valorizada e compreendida. Diante disso, esta pesquisa conta com o método de pesquisa a abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), por ser um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. A pesquisa tem como questão norteadora: *quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado vivenciado no contexto da Educação Infantil com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade comunitária?*

A fim de responder a esse problema de pesquisa, parte-se do seguinte objetivo geral: *investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul.*

Para alcançar o objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) contextualizar o estágio supervisionado na Educação Infantil, a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia;
- b) analisar quais os saberes são mobilizados na formação de professores que contribuem para a realização do estágio supervisionado na Educação Infantil;
- c) identificar potencialidades e desafios vivenciados pelos estudantes na formação de professores que contribuem para o estágio supervisionado na Educação Infantil.

A justificativa desta pesquisa é permeada pela importância da formação de professores que irão atuar na Educação Infantil. Pois estar nesta etapa da educação básica é viver todos os dias convivendo com surpresas, desenvolvimento, desafios que nos levam a buscar formas de entender os processos que nos rodeiam. Começar algo novo, nem sempre é fácil, começar a escrever, a estudar tampouco. Tudo o que é novo nos assusta, incomoda, nos dá “borboletas no estômago”, o corpo sabe, sente. Começar a trilhar um caminho na docência também é assim, muitas incertezas surgem, principalmente quando se pensa em trabalhar com crianças pequenas que estão em pleno desenvolvimento.

Foi a partir desses desafios que surgiu a intenção de realizar esta pesquisa; a partir de algumas falas de colegas em que estagiaram na escola de Educação Infantil onde trabalho que relatavam como começar na profissão é difícil, relatavam algumas dificuldades em suas práticas pedagógicas vivenciadas no estágio supervisionado. Essas falas remeteram-me às lembranças

da minha própria formação vivenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia, junto ao estágio supervisionado em Educação Infantil, quando tive alguns percalços. Mas compreendi que estar na educação é enfrentar desafios e apropriar-se da teoria, das situações vividas e relatos conhecidos durante a formação para conseguir superar as dificuldades da prática docente, se reinventar e imaginar que todos os dias podem ser incríveis, com vivências inesquecíveis, pois para ser professor precisamos conservar a alegria de estar na sala de aula e no espaço escolar; como diz Marques (2006, p.36): “Nem todos conservaram de crianças a imaginação”. Sendo assim, o professor que se mantém em constante movimento de aprendizado, reinventando-se e contribuindo à comunidade educativa, poderá se sentir mais encorajado e suficiente para enfrentar os desafios da profissão.

A formação inicial² de professores para a Educação Infantil, segundo Vargas, Gobbato e Barbosa (2018), começou a ser discutida a partir da década de 1990, período em que vem sendo construídos argumentos sobre a necessidade de profissionais com formação para a atuação na Educação Infantil, uma vez que, até então, não era necessária uma formação superior para atuar com isso. Todavia, isso só se tornou efetivamente possível com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), que define a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, para a qual é necessário, preferencialmente, um profissional graduado.

Conforme os referidos autores:

No que tange à formação universitária, Barbosa (2016) destaca que os cursos para a formação de professores de Educação Infantil em nível superior são recentes. Até pouco tempo, os professores para a docência no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) eram formados no curso Normal ou Magistério; posteriormente, após estudos adicionais, eram considerados aptos para atuarem nos Jardins de Infância, nas Creches ou na Pré-Escola (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018).

Diante disso, entender e pesquisar acerca da formação inicial de professores da Educação Infantil se faz importante, visto que os estudos acerca desse assunto são recentes, apesar de já termos avançado muito. Os desafios da atualidade dentro das escolas estão cada vez mais recorrentes e exigentes, e estar no contexto da educação infantil requer intencionalidade e intervenção pedagógica, pois é um dos primeiros contatos das crianças com a sociedade em um ambiente institucional sem a supervisão da família, o que exige acolhimento

² Entende-se por *formação inicial de professores* aquela em que o sujeito tem o primeiro contato com uma universidade e realiza o curso de graduação em alguma licenciatura, obtendo o certificado de conclusão de curso da graduação.

para além da criança em sala de aula, abrangendo, também, a família como um todo, conforme afirma Barbosa (2006, p. 86):

A aceitação, juntamente com a necessidade de as crianças começarem seu processo de socialização coletiva em instituições, fez com que a sociedade começasse a demandar mais atendimento e, com essa pressão, a oferta e a qualidade do atendimento também vêm crescendo.

É com a aceitação, por parte da sociedade, de que as crianças, desde muito pequenas, iniciassem seu processo de socialização coletiva em um ambiente extrafamiliar que aumentou a demanda por escolas de Educação Infantil, o que se tornou um movimento que perpassa por conhecer o contexto familiar da criança e as práticas sociais que a comunidade escolar está inserida, visando sempre a melhorar a qualidade do ensino das crianças inseridas na escola, o que se caracteriza como um dos desafios que os professores encontram em suas práticas educativas.

Consoante isso, Morés e Panozzo (2019, p. 258) afirmam que: “Um dos desafios postos à educação e aos educadores, e expresso em princípios legais, é vincular o processo educativo às práticas sociais, ou seja, manter-se em sintonia com o contexto, com as relações e as transformações constantes que ocorrem no mundo”. É em vista disso que se faz pertinente entender e acolher os desafios docentes, porque é no contexto educativo que podemos dialogar e encontrar possibilidades de superar os desafios da docência na educação infantil.

Nesse sentido, ser professor e estar na escola, é tentar fazer a leitura de cada mundo ali presente, e, a partir disso, realizar intervenções pedagógicas. Assim, a teoria não deve ser dissociada da prática, uma deve ir ao encontro da outra, pois, como diz Pimenta (2021, p.183): “O estágio se constitui como a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento”.

Sendo assim, o estágio é precedido por observações do contexto escolar, em que se torna o primeiro momento que o estudante vivencia como é ser professor, quais os anseios, desafios e alegrias que se encontra em aula. Tem a possibilidade de ser um momento em que o estudante assume o papel de ser professor, constituindo um movimento de trocas, ricas em saberes neste processo, em que se pode aprender, reaprender e refletir sobre o *ser e estar* sendo professor.

Podem ser muitas as potencialidades e os desafios pedagógicos que têm potencial de aparecer durante o estágio, que é o que buscamos analisar nesta pesquisa. As potencialidades e os desafios podem emergir da realização das reflexões do professor sobre sua profissão, a

iniciação de suas práticas pedagógicas e os saberes pedagógicos produzidos no processo do estágio são integrados por várias visões: o professor-estagiário, o professor-regente e o professor-supervisor; quando esse processo se realiza de forma colaborativa e dialógica de ambas as partes envolvidas, o resultado agregará na formação de saberes pedagógicos e da identidade profissional de cada docente, ou, como diz Pimenta (1999, p. 18), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.”

Dessa forma, entende-se que a construção identitária do professor ocorre a partir das vivências dele em sala de aula e de trocas entre pares, quando outros professores mais experientes colaboram com suas experiências e auxiliam no acolhimento do professor em formação. Assim, entende-se que a construção da identidade profissional não é um dado imutável, mas, sim, maleável, que se modifica perante as vivências internalizadas e reflexões do professor. Quando esse processo não se dá de forma colaborativa e coletiva, podem emergir desafios que os professores estagiários vivenciam.

Tendo tecido a estrutura que deu origem à pesquisa, proponho a exposição breve dos capítulos que compõe este trabalho. No que se segue, o capítulo dois discorre sobre a formação de professores, no seu contexto mais amplo, após discute a formação pedagógica desses professores e por último, sobre a formação de professores para um olhar mais atento à docência na educação infantil. Em sua última parte, trazemos o mapeamento das produções já elaboradas acerca da mesma temática, movimento que nos permitiu perceber possíveis discussões acerca do objeto de estudo.

No capítulo três propomos as reflexões acerca do estágio supervisionado, objetivamos pesquisar o contexto geral do estágio realizado pelas estudantes na Educação Infantil. Após, os estudos discorrem sobre a relação entre a teoria e a prática, percebidos nos espaços escolares e universitários.

O capítulo quatro, traz a luz todo o percurso metodológico utilizado neste estudo de caso, que foi constituído pela análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Já no capítulo cinco, é onde emergem as duas categorias visando abordar as temáticas percebidas no decorrer das entrevistas realizadas. A escrita do metatexto se dará neste capítulo também.

E ao final, no capítulo seis, as considerações finais encerram, em parte, a busca por reflexões sobre os achados da pesquisa e das possibilidades de articulação entre eles.

No intento de adentrar pelo campo dos estudos da formação de professores, apresenta-se no próximo capítulo, a contextualização do cenário da investigação referente ao tema, com aproximações na docência para a educação infantil que pode indicar os anseios da pesquisa e alinhar a busca pela reflexão e pelo entendimento conquistado por meio deste estudo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A DOCÊNCIA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”

Paulo Freire (2021, p. 133).

O pensamento supracitado de Paulo Freire (2021) nos faz refletir sobre o contexto educativo, sobre as relações dialógicas que acontecem nas escolas entre os sujeitos que nela se encontram e se entrelaçam com olhares de curiosidade e inquietação, possibilitando-nos estar em constante movimento e em permanente busca por nos tornarmos melhores a cada dia, sempre pensando que somos seres em perfeita inconclusão.

É com essa reflexão que trazemos estudos sobre o diálogo da leitura e da escrita constantes, sobre como o professor se constitui professor, por quais processos formativos perpassam diante da sua permanente inconclusão, o que torna a própria profissão lugar de aprendizagem constante.

2.1 PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como nos tornamos professores? Ao longo dos anos, muitas leituras surgem sobre o *tornar-se professor*, alguns textos trazem a ideia de que ser professor é um dom, uma dádiva, uma missão; outros alegam que é uma profissão em que se aprende a ser professor, ou seja, é preciso desenvolver habilidades para o ser. Recentemente, li um livro intitulado *Como nos tornamos professoras?*, de Fontana (2000), obra em forma de diálogo que propõe reflexões sobre o tornar-se professora (focado especificamente em mulheres).

Na obra, tem-se a ideia de que as professoras se constituem de um jeito, ou de outro. Segundo Fontana (2000), algumas nasceram e sempre quiseram sê-lo, outras seguiram pela profissão por insistência da família, outras, ainda, foram parar na escola e se apaixonaram pela profissão. O ponto em que se entrelaçam os relatos é que todas elas optaram por continuar sendo, continuar a profissão escolhida e honrá-la, como diz Fontana (2000, p. 124): “produzimos as professoras que somos”. A profissão de ser professor é uma profissão de

continuidade, inacabada, em que cada professor se produz na profissão e constitui-se dela de alguma forma. Diante disso, neste capítulo, delinearemos algumas considerações sobre a formação de professores e o entrelaçamento da docência para a Educação Infantil.

No Brasil, há alguns caminhos acadêmicos que contribuem para a formação docente, como, por exemplo, o magistério, que pode ser cursada durante o ensino médio; ou a graduação em alguma licenciatura, que é a formação inicial proposta pelo ensino superior. A formação de professores no Brasil é muito discutida há anos, autores e estudiosos propõem teorias que entrelaçam desde a face legislativa até a epistemológica da formação dos professores a partir da década de 70, quando o assunto começou a ganhar mais visibilidade.

Adentrando nas discussões acerca da formação de professores, de acordo com Saul e Saul (2016), alguns modelos de formação inicial ou continuada se tensionam a tomar espaço no campo de formação dos professores e, com isso, algumas faces veem se demonstrado, como, por exemplo: os esforços legislativos com horas de formação destinadas aos professores, produções de pesquisas apontando as dificuldades na educação, as formações de crescimento pessoal e valorização profissional. Temos, também, “a urgência de que os professores se assumam como sujeitos de sua formação, mantendo uma postura crítica e curiosa diante dos desafios que se colocam no cotidiano escolar” (Saul; Saul, 2016, p. 32), pois se eles se assumem sujeitos ativos e reflexivos da sua própria formação, juntos têm a possibilidade de partilha de desafios e saberes, contribuindo para uma formação ativa, aproximada da realidade vivenciada.

Todos esses pontos e contrapontos da formação de professores merecem um olhar dedicado e especial, pois entender e refletir sobre a constituição identitária do professor é ponto fundamental para a garantia de uma educação de qualidade. Segundo Marques (2000, p. 61),

A identidade do educador, pressuposto fundamental da reconstrução dos cursos de formação, constrói-se no jogo das relações sociais no contexto da sociedade ampla diversificada, em que se correlacionam a divisão social do trabalho e a distribuição social do conhecimento, especificando-se responsabilidades e comprometimentos. Torna-se imprescindível ao coletivo da profissão saber como o inteiro sistema das determinações sociais o atravessa e, reciprocamente, como ele, coletivo, atua sobre os dinamismos sociais.

Desse modo, percebemos que a identidade do educador está na premissa da reconstrução dos cursos de formação dos professores, trazendo as realidades e experiências vividas por eles à formação. Desse modo, é esperado que possa contar também com os esforços das políticas públicas, embasados no contexto da sociedade diversificada. Após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, a qual

define que a formação de professores para atuarem na educação básica dar-se-á em nível superior – com duração de 4 anos –, o Conselho Nacional de Educação definiu a primeira normativa sobre isso no ano de 2002 – a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Essa normativa “constitui-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002). A partir disso, as universidades reorganizaram seus currículos voltados às licenciaturas, instituindo cargas horárias aos estágios supervisionados e definindo objetivos.

Em decorrência dos desafios recorrentes encontrados nas escolas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a intenção de propor qualidade na formação dos professores, na Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, define novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que discorrem sobre a melhoria permanente da qualidade social da educação e em seguida sobre a importância da articulação dos saberes docentes com a formação inicial do professor, visando a desenvolver estratégias de formação inicial que vão além de adequações curriculares. Na normativa de 2015, entende-se que: “A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui um processo dinâmico e complexo” (Brasil, 2015). Sendo assim, por ser dinâmico e complexo, exige muito mais do que adequações, é um processo reflexivo que contempla os saberes dos sujeitos em formação, suas vivências e percepções sobre a vida e sobre seu papel enquanto professor, permitindo que seus saberes vivenciados ao longo da vida sejam atribuídos à sua formação inicial, tornando o processo complexo, isto é, os sujeitos se tornem reflexivos à sua prática.

No entanto, mesmo com as diretrizes, Vargas, Gobbato e Barbosa (2018) discutem a formação pedagógica dos cursos de licenciatura e problematizam a organização curricular, a qual é composta por três anos de disciplinas de conteúdo científico e acadêmico, sem discussão epistemológica ou didática, e um ano para as de natureza pedagógica (teórica e prática). As autoras questionam se as universidades, nesse formato pedagógico, estão formando professores com habilidades questionadoras e reflexivas suficientes para as novas demandas da sociedade e da escola, ou se estão formando professores apenas com habilidades científicas e conteudistas.

Quatro anos após a última resolução, o CNE define novas diretrizes, a Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, em que, além de redefinir algumas diretrizes, institui a Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). A BNC-Formação tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n°

2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019), que afirma, em seu Art. 2º: “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação” (Brasil, 2019, não paginado).

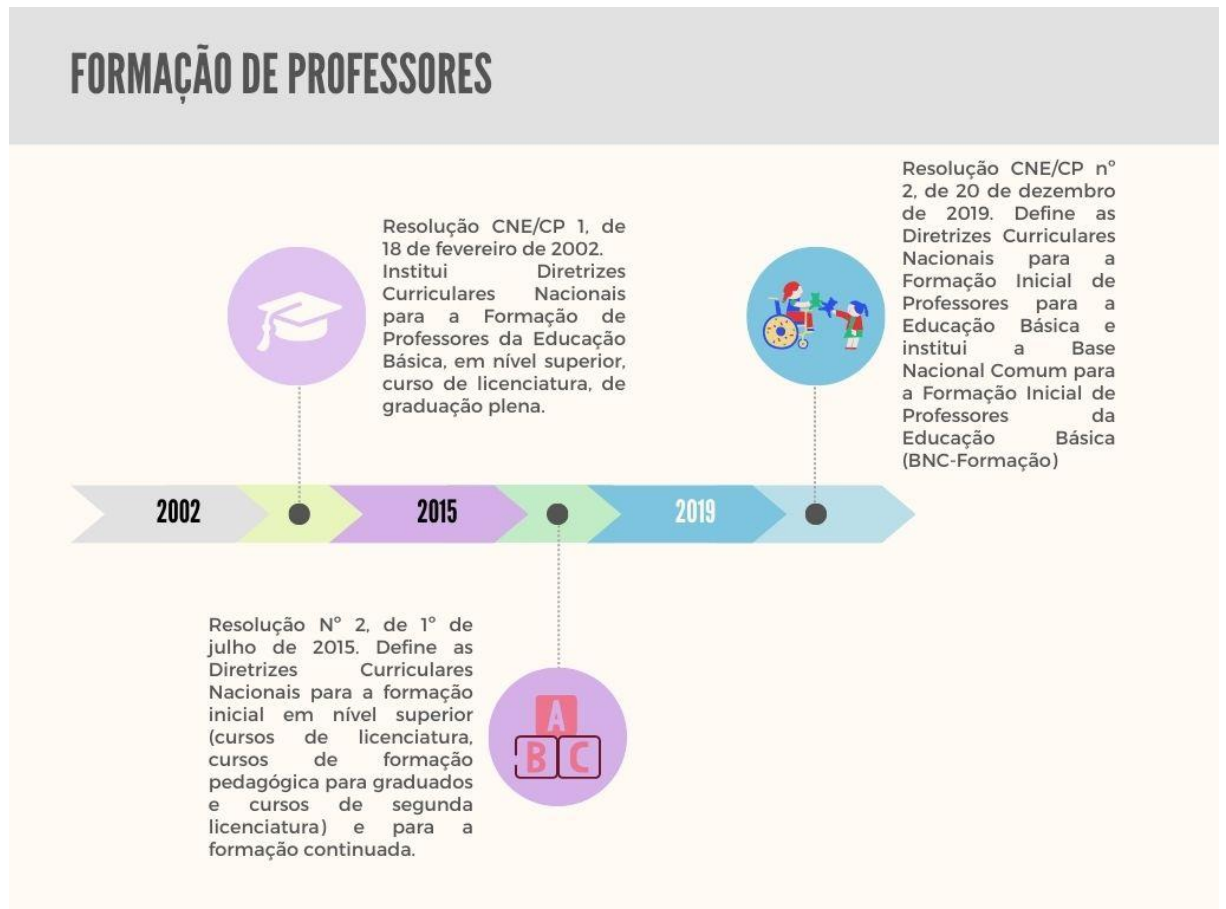
A BNC-Formação (Brasil, 2019), recebeu e recebe duras críticas. Quanto a isso, Severo e Pimenta (2020, p. 124) indicam diversos pontos divergentes das muitas possibilidades de qualificação dos currículos do campo de formação de professores no Brasil, pois, em alguns momentos, “associa o desempenho estudantil a dilemas da formação docente sem referências consistentes a fatores extra e intraescolares em uma dimensão contextual mais complexa”. Desse modo, percebe-se que a formação de professores está em pleno desenvolvimento legislativo e prático, muitas questões ainda precisam ser discutidas para que as possibilidades e potencialidades sejam percebidas. As possíveis qualificações dos currículos dos cursos de licenciaturas continuam em discussão na BNC-Formação, no sentido de que teria sido uma imposição verticalizada das diretrizes.

A possibilidade de os professores participarem dessas mudanças auxiliaria para trazer a formação para dentro da profissão, além de que, aproximar os sujeitos envolvidos no processo educativo traria ganhos a toda a comunidade escolar. Essa aproximação aparece no Art. 8º da BNC, que contempla os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, os quais devem ter como fundamentos pedagógicos: “VII – reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa” (Brasil, 2019).

Diante disso, a inserção do estudante de licenciatura na escola, desde o início de seus estudos, poderá auxiliá-lo a ter uma formação inicial mais completa, o que contribuirá para que tenha mais propriedade e conhecimento de seu futuro ambiente de trabalho, aprendendo com a prática e com quem tem mais experiência que ele. Conforme Nóvoa (2022) afirma em suas reflexões, não é possível aprender a profissão docente sem a presença de outros professores, sendo assim, o apoio e a colaboração entre pares são movimentos coletivos de preparação profissional e de saberes necessários à prática educativa.

A Figura 2 apresenta uma linha do tempo das resoluções que abordam a formação de professores até os dias atuais.

Figura 2 – Formação de professores



Fonte: elaboração da autora (2023).

A partir das reflexões acerca das legislações que permeiam a formação de professores, percebemos que a sociedade atual, frente aos avanços e mudanças tecnológicas, com novas formas de organização, exige novos desafios à escola e ao professor. As aprendizagens ocorrem além do ambiente escolar, extrapolando a educação formal, desse modo se criam formas de educação paralelas. Com isso, a escola se vê frente a exigências de um novo educador. Segundo Libâneo (2001, p. 5), “uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal [...] desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade”. Desse modo, escola e sociedade se entrelaçam nos fazeres pedagógicos, em um movimento de ensinar-aprender contínuos.

Após discutirmos sobre a formação de professores e as legislações que a norteiam, no próximo capítulo se faz pertinente refletir sobre a formação pedagógica docente.

2.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

No subcapítulo anterior, dissertamos acerca dos pressupostos gerais da formação de professores, agora, discorreremos sobre a concepção da formação pedagógica desses profissionais, tendo como base a Pedagogia, que, segundo Marques (2000, p. 115), “é a ciência do coletivo dos educadores empenhados em produzirem o entendimento comum acerca das práticas educativas a que se dedicam”. Já Franco (2008, p. 148) diz que “a Pedagogia, enquanto ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, visando analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos para sua concretização”.

Com base nas concepções desses autores, percebemos a obrigatoriedade de que em todo curso de formação de professores há a existência de uma formação pedagógica atrelada aos currículos das licenciaturas, pois todo professor tem a função de entender a educação como prática social, de forma que agregue a vivência do aluno na escola, na totalidade de suas potencialidades de aprendizagens, e não apenas na função técnica de ensinar o conteúdo em suas margens bem definidas.

O professor que conhece e potencializa suas aulas e seu fazer pedagógico, auxiliado por diferentes campos do conhecimento, conquista práticas que agregam nos processos educativos de seus alunos. Sob esse viés, Marques (2000, p. 122) afirma que:

A formação do educador não pode estar voltada apenas para a aquisição de saberes padronizados, de hábitos e habilidades profissionais, e isolada do contexto geral e do clima oxigenado da formação universitária dos profissionais de nível superior. Requer a formação do educador sua inserção no amplo campo do saber que se renova e se recria na pesquisa e na atenção ao contexto sócio-político da educação em sua concretude.

As dimensões dos cursos universitários de licenciaturas abordam diferentes dimensões. De acordo com Marques (2000), os temas e as disciplinas da dinâmica curricular de todos os cursos universitários passam por três dimensões: 1) dimensão técnica; 2) dimensão hermenêutica e crítico-reflexiva, cultural e sociopolítica; 3) dimensão educativa. Em todas essas dimensões preside a Pedagogia para articulá-las, portanto, nos cursos de licenciaturas vincula-se a formação pedagógica para facilitar as relações que estabelecem entre os sujeitos e os processos socioculturais que estão inseridos, bem como a apropriação de conteúdos necessários para a formação.

Sob esse viés, a pedagogia é entendida como articuladora das dimensões de ensino e de aprendizagem, possibilita uma amplitude formativa nos cursos, deixando de ser apenas formação científica, mas uma formação globalizada e humanizada, pensando no profissional-

professor reflexivo e preocupado com a formação humana de seus estudantes. Em outras palavras:

A Pedagogia articula, desta forma, em sua unidade de núcleo orgânico da razão interessada em educação, o mundo intersubjetivo/social dos valores e normas consensuais, o mundo objetivo das coisas e das facticidades, como instrumentos de trabalho, e o mundo subjetivo das vivências pessoais e emoções (Marques, 2000, p. 116).

Assim sendo, juntamente com Marques(2000), compreendemos o(a) pedagogo(a) – profissional formado em pedagogia – como o profissional que busca articular a formação humana com a aprendizagem. Mas, então, quem é o pedagogo? É o profissional capaz de articular os processos de ensino e de aprendizagem junto à formação científica e humana. O perfil desse profissional agrega várias interfaces do universo escolar, ou onde quer que ele trabalhe, propiciando formas diferentes de conduzir os desafios e de reelaborar as dinâmicas de trabalho. Portanto, percebeu-se que as disciplinas didáticas e humanas, contribuíram para que a formação dos professores pudesse ser menos tecnicista e passaria a desenvolver-se tendo um caráter de formação pedagógica mais contextualizada com as demandas atuais. Percebendo esta necessidade de trazer a formação pedagógica aos cursos de licenciaturas, para deixarem de ser técnicos, o Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Superior (SESu), publicou o Edital nº 4, de 3.12.97, no qual Libâneo e Pimenta (2011) discorrem sobre ele, dizendo:

A SESu/MEC designou comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares dos cursos superiores, incluindo as licenciaturas onde coubesse. Em 6.5.99, a Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia (designada pela Portaria SESu/MEC nº 146, de março de 1998) tornou pública sua proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. O mesmo órgão, através da Portaria nº 808 de 8.6.99, designou um Grupo de Trabalho para elaboração das diretrizes curriculares para todas as licenciaturas, **reconhecendo a necessidade de orientações normativas gerais para parte curricular referente à formação pedagógica.** (LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 18 – grifo da autora).

Sendo assim Libâneo e Pimenta apontam que, a partir de 1998, começou-se a pensar sobre a formação pedagógica de professores de todas as licenciaturas, com grupos de pesquisa preocupados com essa necessidade, com o intuito de aprimorar a formação de professores a nível nacional. Segundo os autores, a formação pedagógica possibilita ao professor considerar sua prática docente como um todo, não somente na visão técnica e teórica, “na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como

um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 16).

Nesse sentido, a formação de professores articulada à formação pedagógica possibilita desenvolver também a dimensão da pesquisa na formação dos professores, visto que se abrem possibilidades de reflexão e atuação docente. Dessa forma, os professores contribuem para o desenvolvimento e a transformação nos processos educativos e em outras dimensões do trabalho pedagógico.

Diante disso, a formação de professores e formação pedagógica passaram a estreitar os laços, oportunizando novas maneiras de se ver e se fazer a docência. Embora nos cursos de licenciaturas ainda possuam concepções tecnicistas que tenham deixado traços que se encontram nas escolas, nas relações pedagógicas docentes e discentes, muito se tem feito para que as licenciaturas disponibilizem a formação pedagógica para seus estudantes e muito se tem avançado nisso.

Para avançar ainda mais e qualificar a formação docente, conta-se com os apoios de alguns programas institucionais do Governo Federal. Dentre os mais relevantes, citamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PIBID foi criado a partir do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, e regulamentado pela Portaria Normativa 096/2013, sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública (Brasil, 2010). Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Já o Programa de Residência Pedagógica, também da CAPES, tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por instituições de ensino superior (IES), contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2018). E, por último, mas não menos importante, o PARFOR, que é uma ação da CAPES que visa a contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam (Brasil, 2013).

Esses programas com incentivos financeiros e pedagógicos são importantes para incentivar a procura pelas licenciaturas, além de ser uma oportunidade ímpar para formação

continuada dos docentes atuantes na educação básica, buscando a aproximação das universidades com as escolas.

Assim, como vimos, a formação pedagógica dos professores contribui para a qualificação da formação, estreitando os laços com a aprendizagem. Desta maneira, se faz pertinente no próximo capítulo, pensar a formação dos professores que atuam na Educação Infantil.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL

Após refletirmos sobre algumas considerações acerca da formação de professores e formação pedagógica, direcionamos nossas reflexões para a primeira etapa da educação básica, que é a Educação Infantil, que merece reconhecimento no cenário educacional brasileiro, visto a grande importância e as reverberações desse período de desenvolvimento para a formação humana. O intuito deste subcapítulo não é fazer uma explanação sobre a historicidade da infância, mas contextualizar a Educação Infantil institucionalizada.

No decorrer do tempo, muitas mudanças ocorreram no campo da Educação Infantil (EI) até os dias atuais. De acordo com Barbosa (2006, p. 24):

O campo da pedagogia da educação infantil, que emergiu, de forma sistemática, nos séculos XVIII e XIX, iniciou sua trajetória vinculado à filosofia e, posteriormente, distanciando-se desta, foi em grande parte absorvido pela psicologia, pela puericultura e pela assistência social.

Considerando que, em termos históricos, a institucionalização da EI é recente no Brasil, pois seu reconhecimento ocorreu somente com a Constituição Federal de 1988, que estabelece que é dever do Estado dispor de instituições educacionais para crianças pequenas. Conforme alteração da Constituição Federal, pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, no inciso IV do Art. 208, tem-se que é dever do Estado a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988). Já no Art. 7, que dispõe sobre direitos dos trabalhadores, no inciso XXV, há a garantia de “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988).

Inicialmente, as creches e pré-escolas foram criadas para serem um lugar onde as crianças pequenas pudessem ter acesso à comida, cuidados e olhares para com elas, isto é,

surgiram com o intuito de assistencialismo para crianças carentes e vulneráveis. A sociedade foi passando por transformações, e as famílias foram mudando sua configuração e dinâmica, fazendo com que as mães que cuidavam dos filhos até a idade escolar saíssem em busca de trabalho, tendo que encontrar alguém para cuidar de seus filhos no período em que estavam fora de casa, descentralizando e modificando a ideia de que a responsabilidade de cuidar das crianças pequenas seria somente da família.

Consoante esse viés, Barbosa (2006, p. 24) diz que: “Grande parte das culturas ocidentais tornou a educação das crianças pequenas um tema de responsabilidade social e coletiva, em contraponto à visão de que a educação das crianças pequenas era apenas uma tarefa da esfera privada – a família”. Sendo assim, percebemos que a cultura do trabalho e da introdução da mulher/mãe no mercado de trabalho permitiu que as crianças pequenas comessem a frequentar um espaço coletivo de cuidado, com outros “cuidadores”, culturas e crianças, passando menos tempo com a família. Isso propiciou outros olhares para com as crianças e oportunidades de vivências diferenciadas às quais elas eram submetidas no núcleo familiar. Da grande procura por espaços de cuidado de crianças pequenas, emergiu a necessidade da institucionalização da Educação Infantil, que, até então, era somente vista como assistencial ou como “um lugar para cuidar de crianças”. Com a grande procura por esse tipo de assistência familiar, abriram-se mais discussões acerca do tema da educação infantil e da real necessidade das famílias.

É somente a partir de 1996 que a EI aparece na legislação brasileira enquanto etapa da educação básica. Nas palavras de Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 47):

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a educação das crianças de 0 a 6 anos não estava presente; na LDB de 1971, temos, no contexto da educação compensatória, a chegada da educação pré-escolar; e em 1996, na nova Lei, vamos encontrar a formulação da Educação Infantil como uma etapa específica da Educação Básica, organizada como um bloco único, fortalecido pela exigência do exercício de uma docência.

A EI enquanto etapa da educação básica é recente se comparada aos estudos e pesquisas sobre o Ensino Fundamental, embora já tenha se progredido muito em termos legais em benefícios à EI. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 29, especificou-se o objetivo dessa etapa da educação:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Dessa forma, a institucionalização da EI como primeira etapa da educação básica permitiu o acesso mais amplo às creches, propiciando às famílias matricular as crianças para complementar seu desenvolvimento. Dessa maneira, segundo Barbosa e Gobbato (2021) tirou-se o foco do assistencialismo e atribuiu-se toda a funcionalidade de uma escola às instituições de EI. Com a promulgação da lei, as problematizações e estudos acerca da EI ficaram em evidência, pois, agora, precisa-se entender como sair do assistencialismo das creches, para pensar nas práticas pedagógicas, defendendo o desenvolvimento integral da criança pequena à adequação de currículos, profissionais e escolas.

Com a institucionalização das creches³, houve a necessidade de ter profissionais preparados para atender às crianças, não somente no sentido de cuidar, mas de transformar a creche em um local com intenções pedagógicas. Segundo Barbosa e Gobbato (2021, p. 1427), “a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também o acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde”. Desse modo, entende-se que a EI é um espaço multicultural, que acolhe e amplia a socialização das crianças que a frequentam, de suas famílias e de toda a comunidade escolar. Conforme um provérbio indígena que diz: “É necessário uma aldeia inteira para cuidar de uma criança”. É, pois, essa diversidade de cuidadores que possibilita às crianças conhecer e vivenciar novas experiências desde muito cedo, contribuindo para seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Percebendo que a EI é um espaço de inúmeras possibilidades e potencialidades de desenvolvimento infantil, em que se busca contemplar a infância em toda a sua plenitude, as políticas públicas passam a se voltar para o desenvolvimento a favor da educação de crianças pequenas, abrindo lugar para o professor.

Antes de 1996, a exigência de escolaridade para se trabalhar com crianças pequenas era o ensino médio, o que, segundo Vargas, Gobbato e Barbosa (2018), permitia que pessoas com perfil materno, que fossem mulheres, cuidadosas, carinhosas, carismáticas, trabalhassem

³ Faz-se necessário dizer que as creches são espaços que abrigam a etapa da Educação Infantil de 0 a 3 anos e 11 meses; após isso, é a etapa da pré-escola, de crianças de 4 anos a 6 anos. Independentemente da etapa que se encontram as crianças, é explícito que ela necessita de cuidados e de espaços educacionais construídos especificamente para as faixas etárias mencionadas.

nas instituições. Entretanto, após a promulgação da Lei nº 9.394/1996⁴ (Brasil, 1996), que torna a EI uma etapa específica da educação básica, garantindo o exercício de uma docência e exigindo formação para atuar na área. Os professores passaram a fazer parte das instituições, nas quais era aceito a formação inicial em nível médio, na modalidade magistério, juntamente com os pedagogos, professores licenciados em Pedagogia.

Desde isso, os cursos de Pedagogia passaram a se adequar às novas diretrizes contemplando a EI – percebemos que é muito recente a preocupação com essa etapa da educação básica nas normativas curriculares, enfatizando a importância de pesquisar e aprender sobre a EI, para que se torne cada vez mais relevante no cenário educacional brasileiro. A Pedagogia acabou ficando com um currículo mais diversificado, acrescido de técnicas pedagógicas, estudos sobre gestão, alfabetização e mais a Educação Infantil, no entanto, a carga horária para esta última demanda acabou ficando menor em relação às outras.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que orienta as normativas da educação em todas as etapas em nível nacional. A LDB discorre sobre a profissionalização dos educadores que trabalham na primeira etapa da educação básica, que compreende a Educação Infantil. Segundo o Art. 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Conforme o sancionamento da LDB, via-se a importância de entender e direcionar quem seriam os profissionais habilitados para essa função e como a formação desses profissionais viria a acontecer, apesar de ainda serem aceitos professores com formação em nível médio Magistério. De acordo com Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 49): “Somente dez anos depois, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (DCNP), é que a Educação Infantil foi incluída nos projetos dos cursos dessa licenciatura”.

Sendo assim, os Pedagogos, formados nos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades seriam os profissionais habilitados para trabalhar na educação infantil. A partir disso, com os professores dentro das instituições de EI, também se tornaram necessárias as

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, a qual define que a formação de professores à Educação Básica dar-se-á em nível superior.

discussões e formações acerca das propostas pedagógicas da primeira etapa da educação básica, conforme afirma Barbosa (2006, p. 24):

As propostas pedagógicas para a educação infantil surgiram quando se tornou necessário refletir sobre um determinado recorte da pedagogia, abordando as peculiaridades que estão presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância, isto é, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos.

Dessa maneira, a EI e as propostas pedagógicas foram muito peculiares em relação às propostas do Ensino Fundamental, necessitando que os cursos de Pedagogia se adequassem para que a etapa da EI fosse contemplada. Essa adequação dos cursos de Pedagogia em que tratam da EI tornaram-se necessários, mesmo que ainda tenham um pequeno espaço (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018). Há uma fragilidade e uma dívida social para com os bebês e as crianças bem pequenas, na oferta educacional, que se refletiu na carência e não especificidade da formação dos profissionais da creche (Rosemberg, 2012 *apud* Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018). São estas fragilidades que precisamos analisar para que as especificidades do trabalho com as crianças pequenas sejam enriquecidas e valorizadas tal como merecem.

Para pensar a EI enquanto a primeira etapa da educação básica, pensemos nas relações que envolvem na escola. Segundo Barbosa (2006, p. 26), “a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos [...] em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares”. Há quem pense que a EI é somente manter as crianças limpas e alimentadas em um local agradável, mas essa etapa escolar é muito mais. Para que o trabalho pedagógico com crianças pequenas, é imprescindível um olhar atento às crianças e ter conhecimento sobre vários aspectos do desenvolvimento infantil, indo além do cuidar.

Sob esse viés, “Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros” (Barbosa, 2009, p. 35). Visto que é no começo da infância que o ser humano constitui sua personalidade, por meio de experiências e convivências – além do olhar cuidadoso que o professor tem de ter sobre a história que há por trás das crianças, o ambiente em que vivem e as situações que permeiam seu desenvolvimento – o professor precisa compreender as teorias do desenvolvimento, das emoções e saber que seu conhecimento estará sempre em construção e transformação.

O reconhecimento quanto etapa da educação básica da EI foi feita para garantir o direito ao ensino e às vivências nas escolas e para auxiliar os professores e profissionais a

organizarem seu espaço-tempo dentro da escola. Ou seja, o Ministério da Educação promulgou, em 17 de dezembro de 2009, a Resolução nº 5, que se fixa às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que contempla os aspectos legais para amparar as instituições e professores da EI e para estabelecer diretrizes organizacionais, pedagógicas, de organização e uso de espaços, tempo e avaliações em todo o país.

Quanto a isso, Barbosa e Gobbato (2021) afirmam que as diretrizes eram pluralistas o suficiente para que muitas teorias do campo democrático pudessem encontrar lugar de acolhimento e desenvolvimento, essas que também dependem das organizações públicas, secretarias de educação e, inclusive, das universidades que contemplam os percursos formativos e preparam os professores para o ingresso nessas instituições. Em suma, os objetivos propostos pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são bem claros e plurais:

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. 1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (Brasil, 2009).

A partir das diretrizes, ficou mais explícito o que os professores e profissionais iriam propor em suas práticas pedagógicas e vivências em aula na EI, as normativas distintas das da escola fundamental são essenciais e enriquecedoras para contribuir para que a EI seja conduzida de maneira diferenciada, que se priorize o brincar e o desenvolvimento integral das crianças pequenas, que seja, “uma instituição educativa que não necessita reproduzir a clássica “forma escolar”, mas que pode reconstruir uma “cultura educacional” ampliada que inclua nos elementos pedagógicos as articulações com as práticas e teorias” (Barbosa; Gobatto, 2021, p. 1428).

Sendo assim, a cultura educacional e o brincar devem estar presentes nas escolas de EI, articuladas às práticas e teorias, apontando para uma reconstrução da cultura educacional, em que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam articular as suas práticas com a teoria, de maneira indissociável – abordaremos mais sobre isso no próximo subcapítulo.

A articulação pedagógica que o trabalho com a EI exige é muito ampla, as escolas de EI são espaços plurais, de encontros e desencontros. Conforme Barbosa e Gobbato (2021, p. 1428) afirmam:

As escolas de Educação Infantil constituem um dos poucos espaços públicos abertos ao encontro de pessoas muito diversas e com exigência de conversação. O trabalho com bebês e crianças pequenas implica em interlocução, ainda que as pessoas estejam reunidas na creche ou na pré-escola apenas por dividirem um território, e não por partilharem ideias em comum.

Com isso, entende-se que toda vez em que há compartilhamento de território, de pessoas com ideais e culturas diferentes, a educação de bebês e crianças pequenas traz à tona as questões subjetivas, culturais, as diferenças, pois é a cultura de criação de cada pessoa vindo de encontro às demais culturas presentes no ambiente escolar. Assim, os currículos das universidades formadoras de professores, foram se adaptando com o contexto atual da sociedade e das políticas públicas vigentes. Assim, a escola passou a ser “um lugar de (auto e hetero) formação de pessoas, sejam elas bebês, crianças, profissionais, pais e comunidade” (Barbosa; Gobbato, 2021, p. 1427).

As políticas públicas recentes que abrangem o campo da EI e da formação de professores para a EI orientam no campo da educação a contribuir para a construção de escolas onde a formação integral de pessoas, bebês ou crianças, seja possível. Em virtude das considerações expostas e das políticas públicas estabelecidas no decorrer dos anos que contemplaram a EI, percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os sujeitos participantes dos processos educativos dentro das instituições de EI sejam reconhecidos e respeitados como agentes da ação educativa e os professores dignos de uma formação inicial (e continuada) de qualidade.

Dito isso, no próximo subcapítulo, apresentaremos os antecedentes desta pesquisa, para saber o que as pesquisas já realizadas e que foram encontradas no mapeamento sobre a temática nos dizem.

2.4 O QUE AS PESQUISAS ENCONTRADAS NOS DIZEM SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Paulo Freire (2021, p. 30).

Durante a construção do projeto de pesquisa desta dissertação, a fim de delinear-la, um mapeamento das produções acadêmicas que vão ao encontro dos campos de conhecimentos aqui abordados – formação de professores, estágio supervisionado e educação infantil – foi realizado, para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, levantando discussões sobre as produções acadêmicas encontradas. Assim, essas produções auxiliaram na construção de novos argumentos, contribuindo para a reflexão de novas estratégias e inovação ao campo estudado, entrelaçado com o que já vem sendo estudado e pesquisado.

O mapeamento foi realizado entre os meses de maio e julho de 2022. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no Portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o recorte temporal dos últimos cinco anos, entre 2018 e 2022, pois se referem às pesquisas mais atualizadas em educação. Para realizar a busca, utilizamos os seguintes termos norteadores:

- a) estágio supervisionado; educação infantil;
- b) educação infantil; estágio; formação de professores;
- c) educação infantil; estágio; saberes pedagógicos.

A partir das buscas realizadas na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES, com as descrições acima, foram encontradas várias pesquisas sobre o tema, com isso, optou-se por pesquisar em todas as demais plataformas selecionadas, utilizando como limitador da pesquisa os operadores *booleanos*: “and”, “or” e “not”, pois “os operadores são mecanismos de busca utilizados nas áreas da tecnologia para fazer consulta em bases de dados. Eles ajudam os sistemas a definirem parâmetros de seleção de dados” (Lando, 2013). Nas outras bases de dados, os operadores também foram utilizados a fim de igualar os descritores utilizados.

O número de produções encontradas está apresentado no Quadro 1; em verde a pesquisa realizada no Portal de Periódicos CAPES; em vermelha, na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES; em azul, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 1 – Produções encontradas a partir dos descritores

Base de Dados	Descritores utilizados	Nº de produções encontradas
Portal de Periódicos CAPES	"Estágio Supervisionado" AND "Educação Infantil"	57

Portal de Periódicos CAPES	"Educação Infantil" AND "Estágio AND "Formação de Professores"	45
Portal de Periódicos CAPES	"Educação Infantil" AND "Estágio" AND "Saberes Pedagógicos"	14
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	"Estágio Supervisionado" AND "Educação Infantil"	3
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	"Educação Infantil" AND "Estágio" AND "Formação de Professores"	13
Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	"Educação Infantil" AND "Estágio AND "Saberes Pedagógicos"	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	"Estágio Supervisionado" AND "Educação Infantil"	7
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	"Educação Infantil" AND "Estágio" AND "Formação de Professores"	34
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	"Educação Infantil" AND "Estágio AND "Saberes Pedagógicos"	5

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir da leitura e da análise dos materiais encontrados, selecionamos aqueles mais relevantes e que dialogassem melhor com a construção desta pesquisa. As produções que vem ao encontro do objeto de pesquisa desta dissertação são apresentadas nos quadros 2, 3 e 4. É relevante informar que algumas produções apareceram em mais de uma estratégia de busca, então optou-se por colocá-las somente uma vez.

Quadro 2 – Pesquisa no Portal de Periódicos CAPES

Base de Dados	Título do Trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
Portal de Periódicos CAPES	A prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática	BRANDT, A. G. HOBOLD, M. S.	2019	UECE	Artigo
Portal de Periódicos CAPES	Estágio supervisionado na educação infantil: campo essencial na formação do pedagogo	CAMPOS, K. P. SOARES, L. M. R. DINIZ, A. S.	2019	UFCG	Artigo
Portal de Periódicos CAPES	A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil	PEROZA, M. A. R. CAMARGO, D.	2019	UniLaSalle	Artigo
Portal de Periódicos CAPES	Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado	SCHINDHELM, V. G. BAMPI, M. L. F.	2019	UFF	Artigo

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 3 – Pesquisa na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES

Base de Dados	Título do Trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
Pesquisa na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES	Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial	GIESEN K. F.	2020	UFES	Tese

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Quadro 4 – Pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Base de Dados	Título do Trabalho	Autor	Ano	IES	Produção
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente.	LIMA, T. R.	2018	UFC	Dissertação

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir das produções encontradas nas Bases de Dados descritas, as seis produções que aparecem nos quadros 2, 3 e 4 são as que mais dialogam com a temática do presente projeto

de pesquisa, pois abordam a etapa da EI e as reverberações do estágio supervisionado, dialogando com o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Iniciamos falando do artigo “A prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática”, de Brandt e Hobold (2019), traz reflexões inspiradoras sobre o papel da prática como componente curricular nos processos educativos e análises da documentação do curso de Pedagogia de uma universidade. A leitura auxilia na maneira como outros pesquisadores estudam e percebem os currículos de outras universidades, contemplando a análise sobre a teoria e a prática.

Conforme as autoras salientam sobre a prática como componente curricular (PCC), esta “propõe atividades pedagógicas que buscam estabelecer relação entre teoria, prática e pesquisa por meio de atividades de integralização do currículo e de proposições de seus conteúdos ao longo de todo o itinerário formativo.” (Brandt; Hobold, 2019, p. 144). Por conseguinte, percebemos que o artigo mencionado traz a importância de atividades pedagógicas que buscam a integralização do currículo da universidade, propondo relações entre teoria, prática e pesquisa, para tornar o processo formativo amplo e integral.

O segundo artigo, de Campos, Soares e Diniz (2019), intitulado “Estágio supervisionado na educação infantil: campo essencial na formação do pedagogo”, trata sobre uma experiência de estágio supervisionado na Educação Infantil e as reflexões concebidas a partir dele. As autoras trazem a ideia de que o “Estágio em Educação Infantil se constitui num importante campo de pesquisa objetivando a produção de conhecimentos pedagógicos” (Campos; Soares; Diniz, 2019, p. 96). As autoras percebem o estágio supervisionado como grande potencial na formação do pedagogo, discutem o pouco espaço que possui dentro das disciplinas do currículo e a ideia de que o estágio é teoria e pesquisa, pois a partir da vivência, podem surgir muitas possibilidades de produção de conhecimento, garantindo que a Educação Infantil alcance um espaço maior dentro da formação do pedagogo.

O terceiro artigo, intitulado “A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil”, de Peroza e Camargo (2019), traz reflexões importantes sobre encontros e experiências vivenciados no estágio supervisionado em Educação Infantil. As autoras ressaltam que “o estágio na Educação Infantil precisa ser valorizado como um espaço privilegiado para constituir um novo olhar sobre a criança e sobre a formação de professores, no sentido de se tornarem sensíveis às crianças em suas necessidades e possibilidades.” (Peroza; Camargo,

2019, p. 85) No estudo, as autoras discorrem acerca dos encontros que o estágio proporciona na escola, o contato com as necessidades das crianças, possibilitam que o sujeito “aprendente” (como as autoras nominaram os estagiários), isto é, em processo formativo, possa aprender com as crianças, vivenciar e relacionar os conhecimentos construídos junto à universidade, criando possibilidades de aprendizado e pesquisa ímpares. Com isso, o estágio na Educação Infantil é visto como um espaço privilegiado de construção de conhecimento imprescindível à docência.

No quarto artigo, intitulado “Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado”, das autoras Schindhelm e Bampi (2019), faz uma reflexão da experiência das próprias autoras de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia. As autoras ministraram a disciplina de estágio supervisionado em um curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade federal e destacam as experiências que lhes foram relatadas sobre as realidades cotidianas encontradas nas escolas e como foram vivenciadas a ruptura entre teoria e prática. No decorrer do artigo, as autoras convidam-nos “a repensar a formação docente enquanto um espaço para desenvolver a capacidade de construir e ordenar os conhecimentos e as atividades pedagógicas, além da capacidade de compreendê-los como uma determinada ciência” (Schindhelm; Bampi, 2019, p. 290). Como apresentado nesse estudo, percebemos que o estágio tem grande relevância no processo formativo de professores, tornando-se um espaço capaz de desenvolver e construir conhecimentos enquanto ciência, através da pesquisa, contribuindo para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que reverberam na qualidade da educação. Os relatos e reflexões presentes no artigo serão relevantes para contribuir aos questionamentos desta pesquisa.

Já na quinta pesquisa, que é a tese intitulada *Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial*, de Giesen (2020), caminha em paralelo com esta ideia de pesquisa, trazendo à tona os processos formativos, históricos, sociais e culturais acerca da docência na Educação Infantil e da formação inicial sob a perspectiva de estudantes que realizaram o estágio supervisionado em uma escola. A autora investiga as vivências dos sujeitos presentes na escola, sempre interagindo e movimentando com a constituição identitária dos professores. Segundo a autora, “as problemáticas sobre quem são, como atuam e, principalmente, qual a formação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos das crianças pequenas intensificaram-se nas últimas décadas” (Giesen, 2020, p. 11). Isso mostra o quanto ainda temos a avançar no que diz respeito aos estudos sobre os sujeitos envolvidos nos processos educativos das crianças pequenas. Estas reflexões sobre quem são as pessoas que desenvolvem os trabalhos do cuidar e educar e como essas relações acontecem

dentro da escola, são questionamentos importantes que reverberam na qualidade da educação e se movimentam ao encontro desta pesquisa.

Seguindo, a sexta e última pesquisa elencada é a dissertação *O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente*, de Lima (2018). A autora discorre sobre o estágio e como ele vem sendo tratado dentro da universidade em que a pesquisa ocorreu, trazendo reflexões a partir de diferentes perspectivas, docentes e discentes. Além disso, a pesquisa abordou as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo de crianças pequenas e sobre as reflexões que o estágio proporciona na formação inicial do professor. Essa pesquisa pretendeu elucidar as contribuições que as disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia voltadas à Educação Infantil têm no estágio. A autora espera que a pesquisa possa “contribuir para a construção de referências para a área de EI, no sentido de fundamentar a importância da formação de professores para a docência na primeira etapa da educação básica.” (Lima, 2018, p. 17). Desse modo, percebemos que a formação de professores para a Educação Infantil é peculiar e essencial, podendo ter mais um campo mais abrangente de estudo e movimentos que vão ao encontro das possibilidades do estágio supervisionado para a constituição da criança enquanto ser social.

A partir desse mapeamento, pudemos encontrar alguns estudos acerca dos movimentos entre o estágio supervisionado e a formação de professores. Movimento que orientou os estudos e escrita desta dissertação para que seja permeada de novas contribuições para a educação, especialmente na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

Após as leituras e reflexões sobre o que as pesquisas trazem, no próximo capítulo, disserta-se acerca do estágio e suas contribuições para a formação docente.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A educação e escolarização de crianças pequenas ainda é assunto recente nas políticas públicas brasileiras, se comparada às demais etapas da educação básica. Embora se tenha avançado muito em pesquisas e estudos sobre o tema, ainda é permeada de tensões e desafios, alegrias e descobertas. Mas, afinal, quem são os professores da primeira etapa da educação básica? Os saberes aprendidos na universidade estão sendo vividos na sua docência? Como eles vivenciam sua formação? As reflexões e estudos se iniciam com esses questionamentos, pois se encontram e se entrelaçam, dialogando com a posição do estágio supervisionado como parte constituinte da formação inicial de professores.

Neste capítulo, trazemos reflexões que permeiam os estudos sobre o estágio supervisionado, a vivência e a construção de saberes docentes.

3.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os desafios da prática docente que vêm sendo demonstrados em pesquisas e estudos reverberam na formação dos professores. Neste subtítulo, tentaremos elucidar o entendimento que se tem sobre a formação inicial de professores, principalmente no momento do estágio supervisionado, e que relações pedagógicas entre os saberes docentes aprendidos na universidade são capazes de serem relacionados na vivência do estágio.

A constituição dos saberes docentes permeia toda a trajetória de formação dos professores. É preciso entender qual é a influência dos primeiros anos de docência e as primeiras experiências escolares e como elas contribuem para entender as relações pedagógicas dos professores, estreitando os laços com sua formação, e buscando ter um impacto positivo na formação dos jovens aprendizes. Sob esse viés, Nóvoa (1992, p. 13) alega que “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Assim sendo, pensaremos sobre o quanto os professores são protagonistas de sua formação, percebendo o estágio supervisionado como um eixo norteador de formação e pesquisa. Os diálogos com as estudantes sobre as experiências vividas e sua relação com a prática pedagógica na escola será fundamental para entendermos esses processos, principalmente durante a docência na educação infantil.

Os cursos de formação de professores, como já abordado, têm por objetivo formar profissionais críticos e reflexivos. Em decorrência disso, os cursos passaram e continuam passando por constantes modificações na legislação, sempre em busca de orientar a formação universitária. Para formar esse profissional capaz de conhecer e saber sobre sua prática e seu ambiente de trabalho, surge a necessidade de se ter nos cursos de licenciaturas o *estágio supervisionado*.

O estágio, por intermédio da universidade permite aos estudantes terem a oportunidade de estar no seu futuro ambiente de trabalho, experienciando vivências e aprendizados que somente escola propicia, pois o professor presente nas escolas é entendido como o profissional crítico-reflexivo, um pesquisador de sua própria prática. Consoante Pimenta e Lima (2017, p. 39), “o estágio pode instrumentalizá-lo teoricamente para que abrace a perspectiva transformadora. Ou seja, para que nos estágios analise, compreenda, conheça, criticamente, desvelem as teorias conservadoras que subjazem à práxis escolar”. Ainda de acordo com Pimenta e Lima (2017, p. 39): “O Estágio Curricular Supervisionado precisa superar o praticismo, para ser pensado e vivenciado como elo entre os saberes pedagógicos desenvolvidos na relação entre escola e a universidade, levando em consideração o contexto histórico-social em que se insere”. Esse encontro promovido entre universidade-escola permite com que o professor reflita e conheça o contexto do seu trabalho, preparando-o para vivencia-lo.

Nesta pesquisa, buscamos contribuir com esse viés a partir do estudo do impacto dos estágios supervisionados, verificando o quanto eles colaboram com a formação inicial de professores, ao possibilitar que o estudante de licenciatura vá à escola, vivencie seu futuro ambiente de trabalho, permitindo o aperfeiçoamento de sua formação *in loco* e oportunizando reflexões sobre o fazer docente, não apenas a repetições de práticas já realizadas, pois deve-se levar em consideração os contextos próprios de cada escola. Ao estar no foco de sua profissão, em que ocorrem as trocas de experiências e saberes, o estudante que estagia tem possibilidades de se conhecer e se reconhecer enquanto professor.

Aroeira (2018), traz a importância de articular universidade/escola, quando movimenta sua visão, pelo que chamo de tríade pedagógica⁵: professor-supervisor, professor-regente e professor-estagiário, conforme apresentado no diagrama a seguir:

⁵ *Triade pedagógica*, assim nominada por nós, seria a visualização que Aroeira (2018) e Nóvoa (2019) trazem de uma troca de experiências constituída pelo professor-supervisor, professor-regente e professor-estagiário, possibilitando avanços pedagógicos entre as duas instituições, escola e universidade.

Figura 3 – Tríade pedagógica



Fonte: elaboração da autora (2023).

A tríade pedagógica – que tem como base as ideias de Aroeira (2018) e Nóvoa (2019) sobre a abordagem dialógica necessária para a formação dos professores e a realização do estágio – propõe que a inserção dos professores nos diferentes ambientes, caminhando juntos, dialogando entre si e colaborando uns com os outros, tudo isso contribui para a conexão à realidade escolar, pois “é neste entrelaçamento que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão. A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação [...]” (Nóvoa, 2019, p. 7). O entrelaçamento que Nóvoa sugere entre a formação e a profissão é o caminho para que ela aconteça dentro da escola, para que os professores experientes possam auxiliar os mais novos e que abracem junto a universidade e a escola com o compromisso de ajudar no percurso formativo de seus pares.

Esse processo de trazer a formação docente para dentro da profissão possibilita tornar a docência um movimento coletivo, aliado à construção de saberes pedagógicos e novas práticas, uma vez que, segundo Nóvoa (2019, p. 10), “implica que abandonemos uma visão

individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho. [...] Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente”. Essa experiência possibilita a integração do professor estagiário na escola, permitindo que ele realize reflexões sobre seu percurso formativo e pessoal vivenciado.

Sob esse viés, o professor-estagiário é uma ponte que conecta universidade e escola, e isso lhe possibilita ser protagonista da construção dos seus saberes concomitante à sua formação inicial, pensando teoria e prática. Já o professor-regente, auxilia o estagiário, dá orientações sobre a dinâmica das aulas, turmas e da escola, enquanto o professor-supervisor é um orientador das práticas. Essa colaboração permite a formação de profissionais reflexivos e críticos, que se sentem mais seguros por ter amparo teórico e prático. Com isso, reconhece-se as escolas de educação básica como espaços necessários e apropriados para a formação docente, aproximando cada vez mais a formação à realidade.

Esse reconhecimento da instituição como necessária à formação inicial está indicado nos princípios que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior presentes na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do CNE, no Art. 3º, inciso 5º, cláusula VI. Consta:

Art. 3º § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; **VI – o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;** VII – um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Brasil, 2015, grifo nosso).

Diante disso, as instituições de educação básica aparecem como imprescindíveis para a formação do professor, embora os princípios estejam bem definidos, o caminho a ser percorrido e explorado é extenso, pois a articulação entre teoria e prática no processo de formação torna-se necessária para propiciar a formação de novos professores já dentro da escola, com o estágio, permitindo que o profissional reflita sobre a construção de seu conhecimento, sobre sua função.

O estágio supervisionado parece ser um grande potencial formador que contempla esses princípios, principalmente quando se fala em articulação entre teoria e prática com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Freire (2021, p. 30) afirma que ensinar exige pesquisa e que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” É esperado que o

ato de ensinar, por si só, gera no professor a ânsia de aprender mais, de pesquisar e reaprender. O professor-pesquisador faz do seu fazer pedagógico uma via de mão dupla: pesquisa para ensinar e ensina para pesquisar; a partir da prática, problematiza a teoria, pensar em novas possibilidades de ensino.

Conforme afirmam Pimenta e Lima (2017, p. 40):

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

O estágio compreendido como pesquisa não tem por objetivo relatar problemas e falhas nos sistemas de ensino ou realizar apontamentos sobre seus colegas professores. Busca, na verdade, problematizar as situações, pensar, refletir as possibilidades de estratégias que emergem dos contextos, tendo amparo de outros professores com mais experiência. Ele cria e colhe materiais de pesquisa através das inquietações e observações vivenciadas durante os estágios.

Segundo Pimenta e Lima (2017), a valorização do estágio como pesquisa, no Brasil, teve suas origens no início dos anos 1990, momento em que se começou a questionar a didática na formação de professores e a indissociabilidade entre teoria e prática. A curiosidade do professor-pesquisador gera oportunidades de aprendizagem para além de sua teoria, contribuindo para a construção de conhecimentos.

É nesse movimento que os sujeitos envolvidos no processo educativo vão se transformando em sujeitos “aprendentes” em constante desenvolvimento. Sendo assim, percebe-se o estágio supervisionado como um momento de pesquisa em sala de aula, contribuindo para que o movimento da pesquisa esteja presente na vida profissional dos professores. A ideia de que o estágio é a aplicação técnica de uma teoria já não é suficiente para a educação e formação de professores necessária para a atualidade, portanto, é preciso que a formação

não mais ocorra nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnicos-profissionais. O profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas (Pimenta; Lima, 2017, p. 41).

O estágio percebido enquanto pesquisa tem um grande potencial de extensão de conhecimentos, contribuindo com a formação identitária do professor-pesquisador, além de possibilitar compreender que o estágio não é somente a parte prática do curso de licenciatura. Ele é fundamental enquanto pesquisa para entendermos as potencialidades que ele traz aos cursos de licenciaturas e entender como ele é articulado às disciplinas.

A pesquisa desenvolvida no estágio supervisionado aparece enquanto o professor estagiário realiza sua vivência na sala de aula. Nos movimentos pedagógicos, ele analisa a vivência e reflete sobre seu fazer pedagógico. Vai pesquisando modificando, trocando e experienciando novas formas de ser, de saber e de fazer na docência. Disso emergem, também, novos conhecimentos e novas possibilidades, dado que, na educação, “sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” (Pimenta; Lima, 2017, p. 42).

O percurso formativo inicial de professores permeia entre estudar e praticar a profissão que se deseja, como em qualquer outra profissão. Pimenta (2021, p.35) afirma que: “A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática”. A maior parte dos cursos de licenciaturas é constituída de teoria, o que é importante, já que, conforme Pimenta e Lima (2017, p. 42), oferece “aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e deles mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. É importante que o professor possa verificar e praticar sua atividade docente, como é o caso do estágio, que ocorre dentro da escola e com supervisão, mas não somente no momento do estágio supervisionado, por isso é esperado que durante seu percurso formativo, os estudantes tenham experiências além do estágio no ambiente escolar.

As experiências no ambiente escolar e as relações entre o professor-estudante se torna um momento importante da formação porque “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão” (Nóvoa, 2019, p. 14). O professor é um ser coletivo, vive e trabalha em coletivo. Com a formação não poderia ser diferente, mas estar entre pares não significa somente aprender para repetir o que já está sendo feito, mas também para refletir sobre a própria prática para a sua constituição de saberes.

Como foi dito ao longo deste subcapítulo, a articulação entre o estagiário e o professor-regente se torna imprescindível para uma formação docente com troca de experiências entre

pares e a comunhão entre todas as partes envolvidas, pois isso possibilita a articulação da prática com os saberes de cada um. O ser professor não é algo acabado, é uma transformação constante, é isso que possibilita pensar em novos saberes e práticas.

Após delinear algumas considerações sobre a docência na EI, no próximo subcapítulo dissertaremos sobre os saberes docentes que estão entrelaçados à formação inicial desses professores e como eles se constituem professores da EI.

3.2 OS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quais são os saberes necessários aos professores para uma educação de qualidade às crianças pequenas? A partir de que momento o professor passa a ter saber suficiente para estar em sala de aula? São perguntas que nos instigam a pensar sobre a constituição do professor e a relação com a prática. É isso que pretendemos elucidar no decorrer deste subcapítulo, por intermédio de movimentos de reflexão.

Primeiramente, precisamos salientar que, segundo Tardif (2014), o campo de estudos sobre os saberes dos professores, apesar de relevante, ainda é relativamente inexplorado. A intenção agora é ancorar nossas reflexões a partir dos saberes docentes e a relação com a prática educativa e entender que os saberes docentes são provenientes de várias fontes, como veremos seguir.

A partir do momento em que o professor está inserido em uma cultura, em um ambiente familiar, ele passa a acumular saberes que vão ser utilizados em sua profissão, muito antes de saber a profissão a ser seguida. Tardif (2014, p. 72) confirma isso dizendo que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício.

Essa interiorização de conhecimentos e competências são o que chamamos de *saberes*, que vão estruturar e ajudar o profissional ao longo do percurso formativo. Esses saberes vão sendo construídos ao longo da vida e das vivências pessoais perpassadas. No caso do professor, essa interiorização acontece no decorrer da vida acadêmica e profissional, por meio da sala de aula, de tentativas e erros, de reflexões diárias, vivências, cursos e formações.

Consoante isso, Franco (2018, p. 54) alega que “os saberes são construídos nas mediações dialéticas entre a teoria, a prática e a reflexão que ressignifica o fazer pedagógico”. Assim, pode-se dizer que os saberes que são construídos entre professores e entre professor-aluno. Mediados pela reflexão, são potencialidades a serem utilizadas nas práticas educativas, possibilitando trocas de experiências, tornando o professor e o aluno sujeitos de sua própria aprendizagem.

Tardif (2014, p. 13) diz que “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”. Desse modo, a construção de saberes docentes ocorre por meio de interações entre sujeitos, permitindo relações e conexões recíprocas de ensinar e de aprender, isto é, os saberes dos professores acontecem na relação com o outro, dia após dia.

Ainda sobre os saberes docentes, Tardif (2014) menciona que a consciência prática não é a realização das coisas de forma mecânica, enraizadas e imutáveis, mas fazê-las de forma reflexiva para que o professor se reconheça enquanto profissional em sua sala de aula e a torne um ambiente acolhedor. O professor criará sua consciência prática colocando-se na posição de professor reflexivo, construtor de seus saberes, ao longo de sua profissão.

Os saberes necessários à prática educativa são muito discutidos por pesquisadores e educadores de todo o mundo. Para esta pesquisa, destacamos as contribuições de Freire (2021) e Tardif (2014), autores que tecem críticas sobre isso de forma reflexiva, acolhendo as discussões aqui feitas.

Todo saber está atrelado a um processo de formação e de aprendizagem, sempre que aprendemos ou vivenciamos algo, interiorizamos algum saber.

Tardif (2014) separa os saberes em:

- a) saberes da formação profissional: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação;
- b) saberes disciplinares: são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade;
- c) saberes curriculares: são os saberes apropriados pelos professores ao longo de suas carreiras. Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela

definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita;

d) saberes experienciais: são os saberes que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

A partir das considerações de Tardif (2014), percebemos que o professor possui vários saberes, os quais são constituídos ao longo da vida pessoal e profissional. Todos os saberes são necessários à prática educativa e vão emergindo conforme a necessidade. Portanto o professor não se forma professor em apenas um determinado período, na graduação, por exemplo; ele está, na verdade, em constante processo formativo, perpassando inúmeros lugares que habita e interage. Nas palavras de Tardif (2014, p. 68): “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

Ao finalizar este subcapítulo em que refletimos sobre os saberes docentes, adentramos nas reflexões sobre o estágio supervisionado e o entrelaçamento entre a teoria e a prática que se percebe nos cursos de formação de professores, especialmente em licenciatura em Pedagogia.

3.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELÇAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O percurso formativo vivenciado pelos professores tem potencial de entrelaçar a teoria, a prática e a pesquisa. O estágio supervisionado torna possível esse entrelaçamento, no contexto da graduação, vivenciando a profissão e articulando a teoria, a prática e a pesquisa na sala de aula. O professor demanda de conhecimentos teóricos e desde muito tempo a discussão sobre a teoria e a prática vem acontecendo. Pimenta (2021, p. 77), em um de seus livros, compartilha a experiência de duas autoras sobre teoria e prática,

Vera CANDAU e Isabel LELIS (1983), examinando historicamente a relação teoria-prática, identificam duas visões. A primeira é a *dicotômica*, que enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A expressão mais radical dessa visão é o entendimento de que na prática a teoria é outra. Mas também considera teoria e prática como polos associados, diferentes e não necessariamente opostos. A teoria tem

primazia em relação à prática e esta é aplicação daquela, podendo, eventualmente, ser corrigida ou aprimorada pela prática. Mas, via de regra, a prática conforma-se à teoria.

Percebe-se uma unidade entre teoria e prática, uma é indissociável da outra, elas se complementam em um movimento circular – a teoria contempla a prática e a prática faz refletir a teoria. O processo de tornar-se professor se deve à possibilidade de se movimentar ao longo do percurso formativo, tecer relações sobre o que se aprende e o que se vivencia, tornando o processo complexo e enriquecedor.

Com base nisso, o *ser professor* permite que se tenha uma prática indissociada da teoria, em que é preciso conhecer e estudar para praticar. Essa indissociação é discutida por muitos autores. Para Pimenta (2021, p. 35), “sabemos que para fazer, realizar, é preciso saber, conhecer e ter os instrumentos adequados e disponíveis”. Sendo assim, Pimenta traz a prática como uma forma de adquirir experiência através de conhecimento, teoria.

Nesse sentido de que é necessário saber para fazer, é que surge a importância do estágio supervisionado na formação, pois é transformador para a educação quando os professores acolhem outros professores, acolhendo práticas e vivências diferenciadas. Sobre isso, Freire (2021, p. 39) refere que:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos iguais de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Assim, há normativas que regulamentam a estada do estagiário na escola, para que esse movimento aconteça intermediado por movimentos de observações e de estágios. No Art. 15 § 6º da BNC-Formação, o estágio curricular supervisionado aparece como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2019). O estágio como componente obrigatório dos currículos das licenciaturas nos demonstra a importância que estar na escola representa à formação inicial do professor.

Consoante isso, Pimenta (2021, p. 21) afirma que “o estágio não é práxis. É *atividade teórica*, preparadora de uma práxis⁶”. O estágio, ao contrário do que se pensa, é atividade teórica, de pesquisa, que irá preparar o professor para sua prática, tornando intrínseca a relação

6 “Para MARX, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis).” (Pimenta, 2021, p. 99).

entre teoria e prática, oportunizando aos estudantes um momento de pesquisa e reflexão sobre as teorias estudadas ao longo do percurso formativo; além disso, possibilita tensionamentos, para que os futuros professores possam selecionar, revisar e refletir tudo o que aprenderam ao longo de sua formação, promovendo uma reflexão de seus saberes.

A ideia de que o estágio é somente a parte prática dos cursos vem sendo questionada por alguns autores, dentre eles Pimenta (2021, p. 85), que afirma que: “a prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade”. Sendo assim, merece um olhar especial quando se fala em formação de professores, pois é a oportunidade do professor, enquanto pesquisador de suas práticas, vivenciar a realidade, articulando seus saberes com a teoria aprendida e construindo sua identidade profissional.

É no estágio supervisionado, na formação inicial que o primeiro movimento de teoria-prática acontece, possibilitando a oportunidade da reflexão sobre a pesquisa e a prática. Freire (2021, p. 24) alega que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Logo pensar as possibilidades que a reflexão sobre a prática reverbera na formação de professores durante o período do estágio é criar conexões com os saberes que começam a serem delineados no percurso formativo.

Pensar o momento do estágio enquanto atividade teórica e prática tensiona os professores em formação inicial a refletirem sobre seu percurso formativo, a passagem da universidade enquanto estudante para a escola como professor. Conforme afirma Nóvoa (2022), grande parte do futuro profissional de cada professor depende dos primeiros anos na profissão e são decisivos para a relação do professor com a profissão. O acolhimento por parte dos professores mais experientes, a partilha de saberes e culturas escolares beneficiam não só o professor estagiário, mas também toda a comunidade escolar, pois o acolhimento reverbera no ensino, nos sujeitos e na educação.

Nóvoa (2022) sugere uma “casa comum” entre a formação inicial e a profissão, lugar em que haja articulação entre a universidade, escola e professores, compreender a troca de experiências e as relações entre pares constituídas nessa “casa comum” propõe um grande potencial formativo. Pensar o estágio supervisionado como sendo a “casa comum” que Nóvoa menciona significa pensar a articulação entre universidade-escola-professores. O estágio

supervisionado demonstra grande potencial formativo no percurso de formação de professores, pois, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 24), o estágio tem a função de

integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas dos cursos [...] É um campo de formação, de produção de conhecimentos, de práticas, de saberes e vivências.

Dessa forma, o estágio supervisionado em educação infantil ganha destaque por se constituir um campo de análise que merece um olhar acolhedor à formação de professores, porque, no decurso da história, de acordo com Nóvoa (2022), a formação de professores de infância ficou por conta das escolas normais de nível médio, não com o ensino superior.

Em decorrência disso, avançou-se poucos, nas universidades, sobre a Educação Infantil, tornando os estudos e pesquisas recentes, conforme já mencionado. Esse movimento, segundo Kishimoto (2005, p. 185), “afastou os educadores da infância da pesquisa de experiências de aprendizagens significativas para a criança pequena”. É conveniente que o professor da infância retome seu lugar enquanto pesquisador da infância e garanta sua formação adequada para isso, dado que a educação nas creches e pré-escolas se diferenciam em diversos aspectos das escolas de ensino fundamental, pois, entre o cuidar e o educar, existe uma linha tênue que o professor da infância precisa tecer, pensando nas inúmeras possibilidades que trabalhar com crianças pequenas.

O estágio supervisionado na Educação Infantil é o momento para os estudantes formularem dúvidas, questionamentos e constituir um olhar de pesquisadores sensíveis para com as crianças e bebês, para que possam debater dúvidas e vivência.

Sob esse viés, Peroza e Camargo (2019, p. 87) dizem que:

O estágio, assim, é lugar de reflexão e experiência, de conhecimento e diálogo, e de constituição de identidade profissional. Trata-se de uma experiência que produz eco e transforma tanto o professor em formação, quanto a criança, tendo alcance no cotidiano da Educação Infantil; que inspira, instiga e se modifica pela relação do acadêmico com as crianças, as professoras e com as práticas pedagógicas.

Neste sentido, o estágio traz experiência de conhecimentos, contribuindo para a constituição de identidade do professor, possibilita retomar os conhecimentos construídos ao longo do curso, tecendo relações com sua vivência na escola no momento do estágio. É um movimento constante de aprender e ensinar, visão defendida por Freire (2021), quando diz que

não há docência sem discência. Portanto, os sujeitos envolvidos poderão ser afetados, inspirados e instigados pela teoria e prática.

Vimos que a articulação entre a formação de professores, os saberes docentes e o estágio supervisionado na educação infantil, potencializa o diálogo com a universidade e a escola. Assim, no próximo capítulo, iremos abordar os percursos metodológicos que entrelaçaram estes movimentos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: PELOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

“Da mesma forma que no escrever, na pesquisa também a questão é começar”.

Marques (2006, p. 98).

A epígrafe escolhida para abrir este capítulo se faz pertinente, visto que a pesquisa e a escrita se entrelaçam em seus processos e desafios. Ao iniciar o processo de escrita, nos deparamos com desafios e dúvidas: a palavra certa, a ideia transformada em escrita. Mas, nas palavras de Marques (2006, p. 98), quanto à pesquisa: “Bem iniciá-la é certamente o desafio maior. Um desafio, no entanto, que, mesmo por isso, se faz necessário simplificar para poder-se enfrentá-lo”. Simplificar a tela em branco e as ideias que, por vezes se perdem, mas aos poucos vão dando lugar a palavras, textos e entrelaçando os pensamentos com a escrita, de forma em que os percursos investigativos vão se tornando, de metas à objetivos alcançados.

Traçar percursos, ter metas e objetivos fazem parte da nossa vida, consoante a isso, na pesquisa também é preciso ter um delineamento para que o percurso esteja bem definido. Conforme Marques (2006, p. 61), na pesquisa, não se exige “leituras para depois inseri-las no texto, mas que tenha o pesquisador bem-definidos seus propósitos, e então busque leituras a eles adequadas”. Isto é, não é suficiente ler e reproduzir o texto, é viável ter diálogo com os autores e uma leitura com propósito; as leituras devem ser adequadas ao percurso. E como tudo na vida é feito de percursos, os que percorremos e os que estão por vir, na pesquisa, o percurso metodológico é o fio condutor, é o que vai guiar os passos do pesquisador do início ao final do processo.

A abordagem metodológica desta investigação foi escolhida para que o problema de pesquisa e os objetivos propostos fossem alcançados. Dessa forma, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Morés (2012). Segundo esses autores, a *abordagem qualitativa* é muito utilizada nas pesquisas da área da educação por possibilitar ao pesquisador flexibilidade dos temas pesquisados e, como o próprio nome já diz, preza pela qualidade das informações, sem a pretensão de quantificar coisas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16): “A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, o que a torna viável para esta

pesquisa, que é realizada no contexto de formação de professores da Educação Infantil através do Estágio Supervisionado, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade comunitária⁷. É um campo muito amplo, complexo e que demanda olhares cuidadosos das relações entre os sujeitos relacionados à pesquisa, possibilitando flexibilidade das informações e prezando pelos detalhes das vivências. A abordagem qualitativa torna-se coerente, nesse caso, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 291):

É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes.

As relações humanas presentes nas pesquisas no contexto da educação, trazem ao trabalho argumentos e tópicos relevantes a serem analisados, os quais permitem, ao pesquisador, relacionar os dados acolhidos aos saberes encontrados através dos autores estudados, observando os detalhes para que os dados sejam pertinentes e acolham os objetivos da pesquisa.

Sob esse viés, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Por conseguinte, a investigação qualitativa utilizada no campo da educação tem grande valia, dado que tem a pretensão de estudar as variáveis que envolvem processos, relações entre pares e contextos educativos; ademais, permite que os dados sejam acolhidos com detalhes descritivos, possibilitando a percepção dos detalhes, no momento do acolhimento de dados.

Conforme Morés (2012, p. 87), “a investigação qualitativa proporciona uma maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, qualificando o estudo do cotidiano a ser investigado”.

Para a pesquisa ter bons resultados, a estratégia de investigação utilizada teve como inspiração a metodologia de estudo de caso, utilizando como aporte teórico Yin (2005), Morés

⁷ A universidade em questão aprovou a análise de seus documentos, a pesquisa conta com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer Consubstanciado: 6.178.452.

(2012) e Lüdke e André (2013). O estudo de caso permitiu analisar um ou mais casos em seu contexto natural, no caso desta pesquisa, a universidade. Sobre isso, Morés (2012, p. 87) alega que “no estudo de caso, tal como a expressão sugere, examina-se o caso (ou um pequeno número de casos) em profundidade, no seu contexto natural”. O estudo de caso torna-se essencial nesta pesquisa, pois o acolhimento de dados acontece refletindo sobre a atualidade dos fatos *in loco*, como o próprio nome sugere. O estudo de caso prevê a análise de um caso, um grupo ou sujeitos, o que propicia grandes experiências para o pesquisador por poder acompanhar os sujeitos pesquisados em seu contexto.

No estudo de caso, conforme afirmou Yin (2005), o pesquisador não tem controle sobre os acontecimentos que ocorrerão no momento da pesquisa, por conta disso, é importante que o pesquisador delimite bem os objetivos da pesquisa para que o estudo não se amplie e saia do foco da problematização da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 20): “O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Portanto, o pesquisador precisa ter coerência e clareza nos objetivos propostos na pesquisa para que, ao utilizar essa metodologia, os casos possam ser similares, mas, ao mesmo tempo, singulares. Durante a investigação, o pesquisador pode buscar outros caminhos e desfocar de seu objeto de estudo. Segundo Lüdke e André (2013, p. 21), os estudos de caso são vistos como potencial para a pesquisa em educação, pois englobam algumas características pertinentes ao contexto educativo, descritas a seguir:

1- Os estudos de caso visam à descoberta. 2- Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. 3- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4 - Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7 - Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Lüdke e André, 2013, p. 21).

Posto isso, os estudos de caso contemplam a flexibilidade do contexto educativo, permitindo retratar a realidade observada de forma profunda, observando os movimentos, relações e desafios que ocorrem no ambiente. A experiência que os estudos de caso proporcionam ao pesquisador visa a descoberta e o acolhimento de dados completos, desde que o pesquisador tenha a intencionalidade bem definida, podendo cruzar informações e confirmar

ou não hipóteses apresentadas nas referências bibliográficas, de modo que os objetivos da pesquisa sejam contemplados.

Assim, após dissertarmos sobre os percursos metodológicos escolhidos para esta pesquisa, no próximo subcapítulo expomos os procedimentos metodológicos.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta pesquisa, apoiamo-nos em um estudo de caso constituído por análise documental e entrevistas. Os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico do curso de uma universidade comunitária do Sul do Rio Grande do Sul (RS), com foco nos excertos que discorrem sobre o estágio supervisionado e o currículo, o projeto de estágio e o artigo final de três estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da universidade.

Para o planejamento das entrevistas semiestruturadas, considerou-se o objetivo geral desta pesquisa, a fim de atingi-lo. Participaram das entrevistas 3 estudantes de Pedagogia da referida universidade. A realização das entrevistas foi feita de forma individual, via *Google Meet*. É importante destacar que todas as entrevistadas aceitaram participar de forma voluntária. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas para que, no momento da transcrição, nenhum detalhe se perdesse.

Optou-se pela entrevista semiestruturada por ser mais flexível, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135). A entrevista semiestruturada permite um diálogo com os sujeitos entrevistados, além de oportunizar a comparação dos dados entre as entrevistas posteriormente.

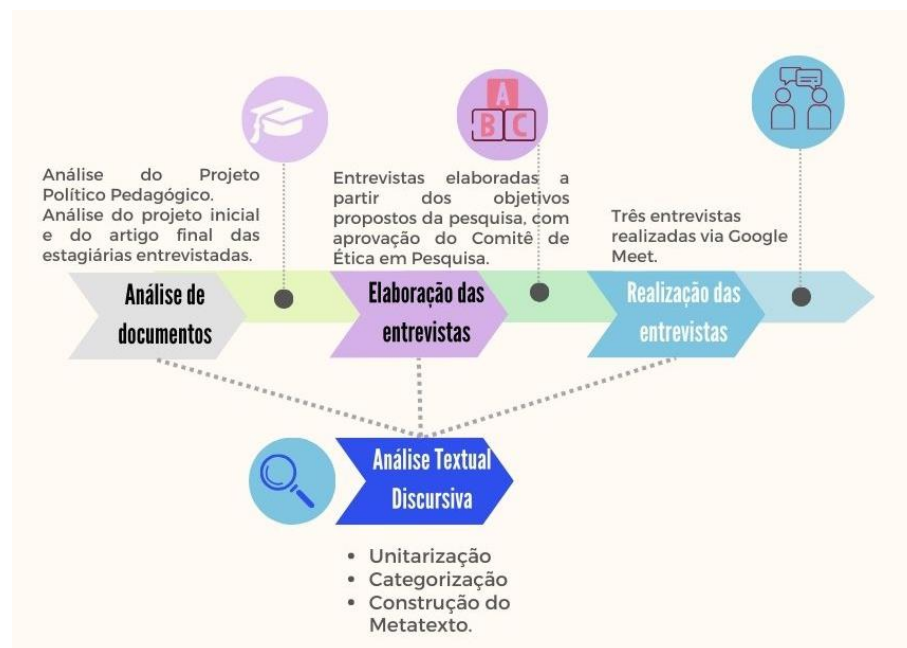
Por esse tipo de entrevista permitir que os sujeitos tenham mais leveza nas respostas, possibilita-se o surgimento de tópicos não pensados previamente pensados, os quais “oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135). Essa flexibilidade na entrevista semiestruturada vai ao encontro dos assuntos que o pesquisador tem interesse, a fim de contemplar o objeto de pesquisa, tornando as entrevistas a melhor maneira de dialogar com os objetivos da pesquisa.

Para estruturar uma boa entrevista e entender suas características, embasamo-nos em Bogdan e Biklen (1994). As entrevistas, quando bem desenvolvidas, segundo os autores, “caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus

pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma de dados, com palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136). Assim sendo, os autores referendam que o entrevistado se sinta à vontade, sem ser pressionado, e o entrevistador deve deixar que o entrevistado converse sem se sentir acuado em responder certo ou errado, permitindo que a conversa seja leve e fluida, não perdendo o foco dos dados a serem acolhidos.

A seguir, apresentamos a figura com o planejamento e as etapas do estudo de caso realizado.

Figura 4 – Planejamento do estudo de caso



Fonte: elaboração da autora (2023).

Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição delas, para partir à próxima etapa, que é a análise para a construção das categorias. A tarefa de analisar as informações disponíveis é um trabalho minucioso, que requer atenção e foco nos objetivos propostos. Sobre isso, conforme Lüdke e André (2013, p. 53):

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Assim, para a análise dos dados acolhidos, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), embasada em Moraes e Galiazzi (2020), que vai ao encontro das etapas de organização

trazidas por Lüdke e André (2013), em que ambas se complementam e permitem uma sequência de análise de dados. A ATD não pretende comprovar hipóteses sobre os temas estudados, nem trazer resultados. Trata de, conforme Moraes e Galiuzzi (2020, p. 34),

um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização.

Desse modo, a ATD é um processo de construção que se dá por etapas, a partir do qual emergem os entendimentos e relações, que visam a contribuir para o esclarecimento dos objetivos propostos na pesquisa. Segundo os autores, ao ser caracterizada como um processo auto-organizado, a ATD apresenta três elementos principais, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2020): (1) a desmontagem dos textos (unitarização), que consiste em permitir que o pesquisador retire as partes do texto que estabelecem maiores relações com os objetos da pesquisa; (2) o estabelecimento de relações (categorização), que consiste na separação dos temas emergentes da pesquisa, organizando-os em categorias; e (3) a captação do novo emergente (construção do metatexto), que permite ao pesquisador a construção de um metatexto, envolvendo as categorias recolhidas e as respostas aos objetivos pretendidos. Dessa forma, a constituição desses três elementos principais permite que a ATD auxilie o pesquisador a analisar de forma minuciosa os dados da pesquisa, organizando e classificando os temas emergentes que vão aparecendo no decorrer da análise, não deixando nenhum detalhe da coleta de dados passar despercebido.

As escolhas no momento da análise dependem do olhar e sensibilidade do pesquisador para que contemple todos os objetivos e problema de pesquisa, já que: “Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo ‘aprendido’ durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório” (Lüdke; André, 2013, p. 54) Dessa maneira, esse movimento constante permite que o pesquisador aprenda através dos princípios teóricos pesquisados e durante todo o percurso da pesquisa, que contribuirá à formação do pesquisador e aos resultados obtidos da sua pesquisa. Ao realizar a análise, o pesquisador debruça-se em seu aporte teórico e vai tecendo relações com os dados acolhidos, com o intuito de se permitir conhecer cada vez mais do objeto de estudo e contemplar seus objetivos.

Após a exploração dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, no próximo subcapítulo contextualizaremos o caso investigado, apresentando os participantes desta pesquisa e os locais de aquisição de informações do caso investigado.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O CASO INVESTIGADO

Por se tratar de um estudo de caso, esta pesquisa possui diversas fontes de acolhimento de dados. Portanto, para melhor organização do trabalho, nos próximos subtítulos contextualizaremos o caso investigado.

4.1.1 A universidade

O caso investigado em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, nasceu da integração de cinco faculdades, no ano de 1967, dentre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – que abrigava o curso de Pedagogia desde 1960. Essa Faculdade, criada em 1959, já nasceu com a missão de formar os professores exigidos pela expansão do sistema escolar da Região (PPC, 2018). A partir da integração das Faculdades, passou a ser Universidade e, desde então, vem atuando em programas de formação de professores, tanto em nível de graduação, quanto de pós-graduação e extensão. A Universidade abrange em sua área de atuação a totalidade de 69 municípios.

4.1.2 O curso de Licenciatura em Pedagogia

A preocupação em formar professores com qualidade, sempre esteve presente na Universidade. E o curso de Licenciatura em Pedagogia⁸ é um importante potencial formador de professores para a educação básica. Ele, que tem como data de início de funcionamento do curso 25 de janeiro de 1960, pelo Decreto nº 47.668, de 19.01.60. Atualmente possui a modalidade presencial e EAD, com uma carga horária de 3.400 horas, sendo ofertado nos turnos vespertino e noturno.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente é o do ano de 2018. A Universidade se tornou comprometida em promover aos estudantes o alcance dos cursos, a regionalização da

⁸ As informações sobre a Universidade e o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

universidade através dos *campi* demonstrou um crescimento significativo de professores graduados nos cursos de licenciaturas, devido à localização da instituição.

Durante a existência do curso de Licenciatura em Pedagogia até a atualidade, diversos currículos compuseram o curso, até chegar ao vigente. Nesta pesquisa, como parte do estudo de caso, viu-se a necessidade de analisá-lo para posteriormente refletir sobre os saberes curriculares emergidos da formação docente das estudantes entrevistadas. O currículo de Licenciatura em Pedagogia da Universidade preza pela “compreensão ampla da prática docente, oportunizando a reflexão sobre o fazer do professor e o conhecimento, a análise e o desenvolvimento de novas situações pedagógicas com vistas a ressignificar a própria prática em consonância com a realidade em que a mesma se efetiva” (PPC, p. 33, 2018).

A oferta atual incorpora as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, instituídas pelas Resoluções CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015; CNE/CP Nº 1, de 9 de agosto de 2017; e CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006, contemplando também as novas exigências do atual contexto social, educacional e institucional que buscam dar conta da formação profissional do pedagogo.

O currículo é continuamente atualizado, abordando a flexibilidade, evitando o engessamento, visando a novas demandas educacionais, segundo o PPC (2018, p. 53):

A flexibilidade curricular é uma diretriz da atual legislação brasileira para o Ensino Superior e um princípio do Projeto de Desenvolvimento Institucional da UCS. De acordo com esta diretriz, o Curso de Pedagogia da UCS articula sua estrutura curricular sem a utilização de pré-requisitos, incentivando a autonomia do estudante, na composição de seu percurso formativo.

Como a Universidade possui alguns currículos em andamento, foi escolhido o último currículo elaborado para o curso de Pedagogia presencial, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Currículo do curso de Pedagogia – Licenciatura Presencial

1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		3º SEMESTRE		4º SEMESTRE		5º SEMESTRE		6º SEMESTRE		7º SEMESTRE		8º SEMESTRE	
1	Comunicação Oral na Docência	5	Psicologia da Educação	8	Sociedade, Cultura e Cidadania EaD	11	Políticas e Gestão na Educação EaD	14	Optativa de Formação Geral EaD	19	Optativa de Formação Geral EaD	24	Educação Inclusiva	29	Seminário Integrador
B		B		G		B		G		G		B		E	
40h		80h		80h		80h		40h		40h		80h		160h	18, 23, 28
2	História da Educação	6	Docência: Teoria e Prática EaD	9	Leitura e Produção de Textos	12	Pesquisa em Educação	15	Optativa de Formação Geral EaD	20	Sociologia da Educação	25	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS EaD	30	Estágio IV em Pedagogia: Espaços Não Escolares
B		B		B		B		G		B		B		E	
40h		80h		80h		80h		40h		80h		40h		120h	17, 10, 27
3	Filosofia da Educação	7	Gerações e Processos Educativos I: Infâncias	10	Educação e o Cotidiano Escolar e Não Escolar	13	Didáticas Específicas I: Alfabetização, Artes, Língua Portuguesa e Matemática	16	Didática	21	Educação e Cultura Digital EaD	26	Antropologia na Educação EaD	31	Optativa
B		E		E		E		B		B		B		E	
80h		240h		240h		240h		80h		40h		40h		80h	
4	Pedagogias e Pedagogos							17	Gestão Educacional EaD	22	Didática Específica II: Ciências Naturais, Geografia e História	27	Gerações e Processos Educativos II: Jovens, Adultos e Envelhecimento Humano	32	Optativa
E								E		E		E		E	
240h								160h		120h		120h		40h	
								18	Estágio I em Pedagogia: Processos Escolares	23	Estágio II em Pedagogia: Educação Infantil	28	Estágio III em Pedagogia: Anos Iniciais Ensino Fundamental		
								E		E		E			
								80h	4	120h	7, 16	120h	13, 16, 17		

Identificação	→	18	Nome da disciplina
Geral, Básica ou Específica	→	E	
carga horária	→	80h	17*, 6, 13 5, 8+
		Pré-requisitos obrigatórios	Pré-requisitos orientativos
		Pré-requisitos podem ser ★Co-requisito ou +Parcial	

Atividades Complementares

Obs.: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (Decreto nº 5.626/05)

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, componente curricular obrigatório para a conclusão do curso, instituído pela Lei nº 10.861 de 14-04-2004.

G Formação Geral

B Formação Básica

E Formação Específica

Fonte: Acervo da Universidade (2023).

No curso de Licenciatura em Pedagogia, os estágios compõem a carga horária da Formação Específica Estruturante, contabilizando 440 horas, subdivididas em: Estágio I em Pedagogia: Processos Escolares; Estágio II em Pedagogia: Educação Infantil; Estágio III em Pedagogia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Estágio IV em Pedagogia: Espaços não Escolares.

Segundo o Plano Pedagógico Curricular (2018, p. 43):

As diretrizes gerais para o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório, bem como sua organização administrativa e pedagógica seguem a Resolução nº 57/10-CEPE, da Universidade [...] ⁹, que aprova o documento “Diretrizes gerais para os estágios curriculares dos cursos de graduação da Universidade de Caxias do Sul”.

Ainda, consta no PPC que o

Estágio é desenvolvido ao longo do Curso, para que, à medida que são analisados e discutidos os aportes teóricos e metodológicos dos componentes curriculares, o aluno tenha constantemente a oportunidade de aplicá-los e de refletir sobre sua prática cotidiana. No sentido de que a dinâmica educativa seja um espaço de reflexão da ação docente (PPC, 2018, p. 43).

O PCC prevê que o aluno do curso de Pedagogia poderá, se quiser, realizar estágio curricular não obrigatório, conforme Normativa Federal Nº 11.788 de 25/09/2008, que define a carga horária máxima de 6 horas diárias (30 horas semanais). O estágio não obrigatório não substitui o estágio obrigatório, mas permite a integração de horas adicionais ao currículo do estudante como modalidade de “atividades complementares”.

Após apresentar o curso investigado em nosso estudo de caso, no próximo subtítulo apresentaremos as estudantes que participaram das entrevistas.

4.1.4 Estudantes entrevistadas

A partir da delimitação da temática desta pesquisa e dos procedimentos metodológicos escolhidos para realizá-la, foi pensado em como os dados das entrevistas seriam acolhidos. Para a delimitação de quem seriam as estudantes a serem entrevistadas, optou-se por selecionar uma turma de Licenciatura em Pedagogia presencial do turno noturno, e após realizou-se um recorte

⁹ Por questões éticas não informaremos o nome da instituição.

temporal, em que se elegeu a última turma que realizou o estágio supervisionado na EI, no último semestre do ano de 2022, ano da escrita do projeto desta pesquisa e ano em que realizamos o estágio docência do curso de Mestrado em Educação na referida turma. Também foi delimitado por ser uma turma do curso de Pedagogia presencial da Universidade e a mais atual a ter realizado o estágio. Após a escolha, percebeu-se a necessidade de delimitar as estudantes, pois há grades curriculares diferentes vigentes na Universidade. Ao analisar os currículos em que elas estavam matriculadas, as estudantes convidadas para realizar a entrevista foram as vinculadas ao último currículo vigente do curso de Pedagogia presencial. As estudantes receberam o convite para participarem da entrevista via *WhatsApp*, com uma explicação sobre a pesquisa e o funcionamento dela. Foram convidadas cinco estudantes, no entanto, três aceitaram participar da pesquisa.

A seguir, são apresentadas as participantes, entretanto, para manter sigilo a respeito dos dados delas, os nomes foram substituídos por codinomes, identificados como de brincadeiras típicas infantis. São elas:

- a) Estudante Adoleta: tem 21 anos, não reside no município do campus-sede da Universidade, tendo que se deslocar nos dias de aula. No momento da entrevista, cursava o 8º semestre da graduação e já tinha realizado três dos quatro estágios do curso de Pedagogia e estava realizando o quarto e último estágio. Já conhecia o funcionamento da escola de Educação Infantil onde realizou o estágio supervisionado, durante o sexto semestre da graduação, pois trabalhava como estagiária remunerada na função de monitora na escola. No momento da entrevista, não trabalhava na área da educação, mas quando questionada, relatou que pretende seguir carreira na educação, especialmente na Educação Infantil. Adoleta diz que inicialmente escolheu a Pedagogia pelo amor por crianças e por ensinar, desde pequena adorava ensinar e brincar de ser professora;
- b) Estudante Pique-Esconde: tem 24 anos, reside no município de Caxias do Sul. Pique-esconde trabalha como monitora de educação infantil na escola onde realizou o estágio supervisionado. No momento da entrevista, cursava o 8º semestre da graduação em Pedagogia e realizava o 4º e último estágio. O estágio II, em educação infantil realizou no 6º semestre. Pique-Esconde cursava graduação em Engenharia de Produção e trocou de curso durante a graduação, encontrando-se na Licenciatura em Pedagogia. Durante seu relato, diz que adora crianças, que brincava muito de

professora quando era criança e estava sempre ajudando os colegas nas atividades da escola. Teve como inspiração sua professora-alfabetizadora.

c) Estudante Amarelinha: tem 23 anos, não reside no município do campus-sede da Universidade e se desloca nos dias de aula até o campus. No momento da entrevista, cursava o sétimo semestre do curso de Pedagogia, já havia realizado dois estágios e estava realizando o terceiro. Amarelinha trabalhou como monitora em uma escola de educação infantil por três anos e meio, local onde foi contratada para atuar como atendente terapêutico. Amarelinha escolheu cursar Pedagogia tendo como motivação suas vivências quando pequena, em que acompanhava seu irmão mais novo às consultas com uma psicopedagoga. Começou a se interessar por ensinar e sempre gostou de crianças, então percebeu possibilidades no curso de Pedagogia.

Percebemos que as alunas entrevistadas trabalham durante o dia e a noite estudam, limitando seu envolvimento com a universidade durante o dia. Destaque a ser levado em consideração, a fim de traçar o perfil das entrevistadas. Assim, vimos neste subcapítulo a apresentação das estudantes participantes desta pesquisa, portanto, no próximo capítulo dialogaremos com as narrativas, entrelaçadas aos estudos teóricos, para refletir sobre as potencialidades e desafios que o estágio supervisionado trouxe no percurso formativo delas.

5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Os processos formativos para os professores de educação infantil são desafiadores e complexos, estar em contato com crianças pequenas, em creches ou pré-escolas, torna a docência repleta de singularidades, temática que merece um lugar especial em pesquisas e reflexões. Portanto, pensar sobre a formação inicial, no contexto do estágio supervisionado, na primeira etapa da educação básica, faz-se promissor.

A partir da contextualização e revisão bibliográfica, podemos refletir sobre vários aspectos dos percursos de formação docente para a educação infantil, dentre eles, verificar as potencialidades e os desafios do estágio supervisionado, a fim de contemplar os objetivos desta dissertação.

A partir do estudo de caso e da análise das entrevistas foram emergidas duas categorias e um metatexto, que estarão dispostos neste capítulo. Ademais, foi organizada uma nuvem de palavras, analisadas e retiradas da transcrição das entrevistas para, inicialmente, contextualizar o leitor e contribuir para a compreensão da investigação.

Figura 6 – Imagem de palavras



Fonte: Elaboração da autora (2023).

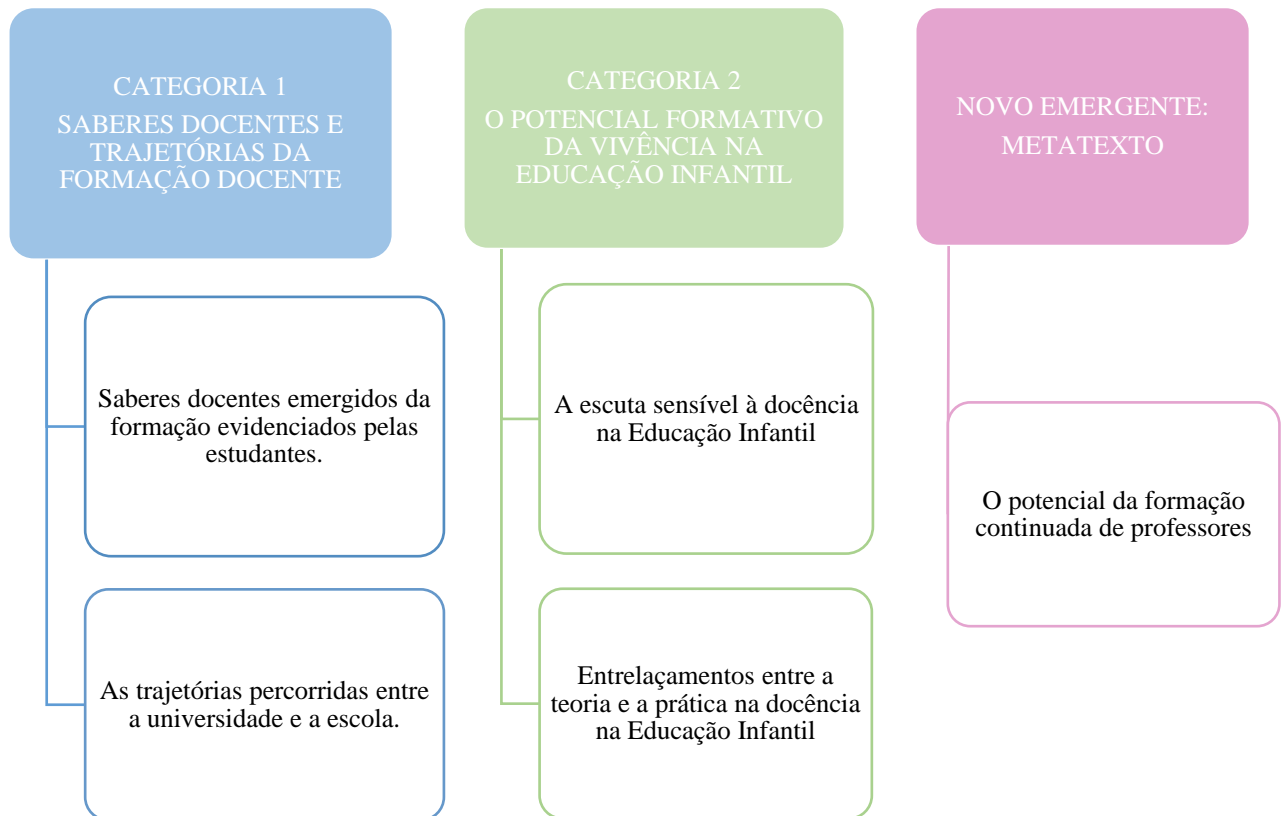
As categorias emergiram a partir da empiria dos dados e dos documentos analisados junto ao caso investigado, de acordo com os assuntos que mais apareceram nos textos. As

temáticas foram se entrecruzando e se assemelhando, abordando formas parecidas de se ver, pensar e vivenciar o estágio supervisionado, numa perspectiva de que ele contempla alguns desafios e potencialidades à formação docente. Portanto, com o objetivo de entender e refletir sobre esse momento que o currículo universitário propõe, as entrevistas foram voltadas sempre pensando no estágio supervisionado no contexto da educação infantil.

As duas categorias desta pesquisa são: “saberes docentes e trajetórias da formação docente”, que elucida sobre os processos que as estudantes vivenciaram durante seu percurso na universidade, atrelados aos saberes que elas organizaram para si, para utilizar-se deles na sua profissão. A outra categoria emergida foi: “o potencial formativo da vivência na Educação Infantil”, que pretende verificar a vivência e o estar na escola durante o estágio e o quanto influenciam no processo formativo do professor. E por fim, o metatexto: “O potencial da formação continuada de professores”, nele a formação continuada é evidenciada como importante movimento formativo.

A partir das categorias, percebemos a necessidade de acrescentar outras duas subcategorias para cada categoria, para melhor compreensão da pesquisa. A figura 7 apresenta o desenho das categorias, das subcategorias e do metatexto.

Figura 7 – Categorias, subcategorias e metatexto



Fonte: elaboração da autora (2023).

Nos próximos subcapítulos, aborda-se cada categoria, subcategoria e metatexto para melhor dissertar acerca de cada um.

5.1 SABERES DOCENTES E TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.

Ao analisar as entrevistas minuciosamente, percebemos que as estudantes evidenciaram diversas vezes os saberes que foram por elas constituídos ao longo das disciplinas da universidade e de suas vivências nas escolas. Assim, a presente categoria se torna importante para pensarmos sobre estes saberes atribuídos ao estágio supervisionado na educação infantil. Para fins de compreensão, percebeu-se a importância de separar a categoria em duas subcategorias: “saberes docentes emergidos da formação evidenciados pelas estudantes”, que pretende elucidar a formação vivenciada pelas estudantes e consideradas relevantes para seu percurso no estágio supervisionado; e “as trajetórias percorridas entre a universidade e a escola”, que busca pensar sobre as trajetórias percorridas entre a universidade e a escola, e como

esse movimento entre ambas acontece durante o estágio supervisionado na perspectiva das estudantes.

5.1.1 Saberes docentes emergidos da formação evidenciados pelas estudantes

A trajetória da formação docente se inicia muito antes de entrar em uma sala de aula. Ao tomar a decisão de se tornar professor, lembranças de fatos vividos nas escolas, professores que cruzaram nossos caminhos e nosso contexto familiar e social também fazem parte. Ao nos tornarmos professores, adentramos num processo contínuo de formação. É sob esse viés, do entrelaçamento de saber e aprender, que emergiu a primeira subcategoria: “saberes docentes emergidos da formação evidenciados pelas estudantes”.

O movimento de saberes docentes foi percebido nos relatos das estudantes, durante sua trajetória da formação, pois algumas disciplinas do curso de Pedagogia foram citadas por todas as entrevistadas, bem como algumas experiências vividas por elas no seu percurso enquanto estagiárias remuneradas nas escolas, enfatizando a importância que esses movimentos tiveram no percurso formativo delas e durante o estágio supervisionado.

Ao analisar as três entrevistas realizadas, podemos perceber algumas semelhanças em falas sobre as trajetórias que foram vivenciadas antes da universidade e durante o processo formativo universitário. Nessa categoria, enfatizou-se a importância dos saberes disciplinares, durante a realização do estágio supervisionado, que, segundo Tardif (2014, p. 38), “são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade”. As três entrevistadas mencionam em seus relatos parte de seus saberes disciplinares e como puderam se utilizar deles na composição da sua vivência no estágio supervisionado.

Eis a fala de uma das entrevistadas¹⁰ sobre a disciplina que mais lhe foi útil:

“A disciplina de gerações e processos educativos um: infâncias. Porque nessa disciplina, **eu nunca mais vou esquecer da pasta lúdica que a gente criou**. A gente

¹⁰ Nesta pesquisa, optou-se por apresentar as falas das participantes com recuo e entre aspas, para destacá-las no texto e diferenciá-las das citações dos teóricos que embasam esta pesquisa. Além disso, como o *corpus* advém da fala oral das participantes, ou seja, das entrevistas, os trechos foram transcritos tal qual a fala delas, apenas acrescentando a pontuação necessária e suprimindo os vícios de linguagem, a fim de ser fiel ao que as entrevistadas disseram.

fez pequenos grupos, e cada grupo tinha que montar sua pasta lúdica então a gente falava de Wallon, de Vygotsky e de Piaget. Toda a teoria deles a gente esmiuçou tudo e a gente tinha que colocar opções e brincadeiras e de jogos possíveis para trabalhar com toda a faixa etária da Educação Infantil. **Então quando eu fui fazer meu estágio me veio um estalo que eu tinha alguma coisa referente a isso guardado.**” (Pique-Esconde, grifos nossos)¹¹.

Assim, a estudante evidenciou o quanto a disciplina e os saberes aprendidos com ela foram importantes para a realização do estágio. Nesse contexto, percebe-se que os saberes disciplinares (Tardif, 2014) aparecem no relato como momentos e arquivos das disciplinas cursadas onde continha teorias, brincadeiras e vivências, na qual Pique-esconde relata que a utilizou para planejar suas aulas, possibilitando a organização e preparação durante o estágio supervisionado.

Adoleta e Amarelinha também mencionam a Pasta Lúdica como uma das disciplinas mais utilizadas no estágio supervisionado da educação infantil. Segundo os relatos, a Pasta Lúdica agregava a teoria e a vivência a ser explorada, seguindo os preceitos estudados, objetivos e as idades das crianças. Uma atividade universitária completa que aproxima os saberes disciplinares com os saberes da prática, entrelaçando a universidade e a escola, movimento importante na formação dos professores.

Sobre as disciplinas que as ajudaram no estágio:

“Teve algumas disciplinas eu não me lembro certo o nome, mas acho que era geração I, se eu não me engano, os professores traziam várias brincadeiras, atividades, jogos... até a atividade da **pasta lúdica** que a gente teve que fazer em grupo, tivemos que colocar várias atividades também” (Adoleta)¹².

“Ah, dessa questão teve uma, sim, que ajudou bastante no estágio da educação infantil, mais específico que eu lembro tinha uma que a gente fazia a **pasta lúdica, ela era bem boa porque ela falava bastante dos jogos, daí eu consegui aproveitar**” (Amarelinha)¹³.

Os saberes disciplinares fazem parte da trajetória da formação docente. Estes saberes adquiridos na universidade são importantes, mas dependentes de outras formas de aquisição de saberes. Tardif (2014) diz que os saberes são associados às suas fontes e lugares de aquisição e aos seus momentos e fases de construção. Assim, os saberes disciplinares vão constituindo o

¹¹ PIQUE-ESCONDE. [Entrevista cedida a] Bruna Battistel Defaveri. Nova Prata, Rio Grande do Sul, On-line, via GoogleMeet, 13 out. 2023.

¹² ADOLETA. . [Entrevista cedida a] Bruna Battistel Defaveri. Nova Prata, Rio Grande do Sul, On-line, via GoogleMeet, 10 out. 2023.

¹³ AMARELINHA. [Entrevista cedida a] Bruna Battistel Defaveri. Nova Prata, Rio Grande do Sul, On-line, via GoogleMeet, 03 out. 2023.

professor em todo seu processo de formação inicial. Desse modo, pensemos o estágio supervisionado como uma oportunidade de pesquisa e reflexão, nesse momento de práxis pedagógica, de articular a teoria e a prática.

Consoante esse viés, Pimenta e Lima (2017, p. 35) alegam que o “papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, pôr elas próprias em questionamento”. Sendo assim, a teoria não parece ter sido percebida dessa forma, mesmo fazendo parte da constituição da trajetória da formação das estudantes, levando em consideração que o aprendizado teórico é indiscutivelmente importante para se entender a complexidade do desenvolvimento de crianças e para se estar enquanto professor em sala de aula. Percebemos isso também na fala de Adoleta, que diz:

“É... a maioria, a grande maioria das disciplinas, a maior parte teórica, não que a gente pudesse usar muito na prática. Eu sempre digo que eu aprendi muito, mas assim não que a gente pudesse usar muito na prática” (Adoleta).

Adoleta traz duas reflexões importantes a partir da sua fala: a primeira é que as estudantes ainda percebem a teoria e a prática como dissociadas – a prática mencionada foi o estágio supervisionado. Pimenta (1994) afirma que a teoria e a prática devem ser unidade, instrumentalizadora da práxis pedagógica. Na perspectiva do estágio supervisionado, Araújo (2008 *apud* Pimenta; Lima, 2017, p. 37) afirma que “o Estágio Supervisionado deve superar a visão dicotômica que o reduz à aplicação de saberes de forma descontextualizada, para ser entendido como oportunidade de aproximação crítica com a realidade”.

No relato de Adoleta, percebe-se que essa aproximação não aconteceu, dado que a estudante alega que parte da teoria aprendida não pôde ser utilizada no momento do estágio. Com isso, percebemos que não houve a correlação que Pimenta (1994) menciona quando diz que a teoria e prática são unidade, tornando-se instrumentos da práxis pedagógica. Nesse contexto, pensar que a teoria pode ser a parte que se estuda e a prática o momento do *fazer* pode haver uma desarticulação dos processos, pois uma (teoria) não pode anular ou ser descontextualizada da outra (prática). A segunda reflexão, conforme os relatos das estudantes, foi de um espaço desigual de carga horária entre os momentos considerados práticos do curso de Pedagogia em relação aos teóricos. Pimenta e Lima (2017, p. 27) confirmam dizendo que “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços

desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’”.

Assim, comendo as teorias e saberes que os estudantes vão somando em suas trajetórias de formação estão diretamente ligadas às várias disciplinas na universidade, às vivências e momentos de partilhas nas escolas. Podemos perceber correlações entre os diferentes saberes nas falas das estudantes. Na percepção delas, a disciplina de didática foi percebida como importante parte dos saberes curriculares para a realização do estágio, que “apresentam-se concretamente através de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif, 2014, p. 38). Sobre eles, eis o que Amarelinha diz:

“Eu vi que principalmente as disciplinas didáticas, que consegue aproveitar bastante coisa [...] porque a gente tem **certos temas em que a gente precisa aprender para passar nas situações [...]**. Então, tem várias cadeiras que a gente consegue aproveitar para realizar o estágio” (Amarelinha).

Podemos perceber pelo relato que os saberes curriculares presentes nas disciplinas da Universidade são considerados importantes pela estudante, que se preocupa em saber previamente sobre alguns temas para quando surgir situações na escola. Aqui, ela evidenciou as disciplinas de didáticas, que tem por objetivo auxiliar na estrutura do planejamento e dos programas escolares. Os saberes curriculares, apresentados por Tardif (2014), dão-nos uma dimensão sobre o que a trajetória de formação docente articula com a prática do professor também. É na formação inicial universitária que o professor aprende a organização do seu fazer docente, planejamento e preenchimento de documentos.

Assim, percebe-se que os saberes curriculares e disciplinares estão fortemente ligados à vivência de estar na escola enquanto professoras, como afirma Tardif (2014, p. 39) quando diz que “essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”. É esperado que essa mobilização de saberes aconteça no decorrer de todo o percurso profissional do professor, integrando sua prática e articulando com suas peculiaridades pedagógicas ao longo dos anos de profissão. Nesse contexto, emergem os saberes experienciais, que “são específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (Tardif, 2014, p. 39), que foram consequência do estágio supervisionado.

A partir das entrevistas, pode-se dizer que os movimentos conectivos entre a universidade e a escola, com as disciplinas e a vivência na sala de aula aproximam o professor da realidade de trabalho que o espera, potencializando sua formação. Dito isso, passa-se à segunda categoria, na qual se aprofunda a discussão sobre o potencial formativo da trajetória entre a universidade e a escola na formação de professores.

5.1.2 As trajetórias percorridas entre a universidade e a escola

Nesta segunda subcategoria, abordamos as trajetórias percorridas pelas estudantes entre a universidade e a escola durante a formação inicial. Entender e perceber como se deu este processo ajuda-nos a refletir sobre as potencialidades do estágio supervisionado na formação inicial dos professores. As trajetórias foram percebidas e mencionadas várias vezes pelas estudantes, que citavam a universidade e a importância da vivência na escola para sua formação.

As estudantes entrevistadas, que no momento da pesquisa estavam em formação inicial na universidade, constituem um elo que conecta a universidade e a escola, que, conforme Nóvoa (2022), é nessa interação que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente. Entender e pesquisar sobre como esses sujeitos perpassam esse processo de elo conectivo entre esses dois ambientes, com potenciais formadores, pelo que temos visto, muito colaborativos, é um dos objetivos desta pesquisa. Consoante a isso, Morés (2018, p. 270) diz que, “deve-se compreender a universidade e as instituições educacionais e sociais como um espaço formador que desperte o interesse pela aprendizagem”. Percebemos, nas falas das estudantes, movimentos com potenciais formativos que ocorreram no ambiente escolar, como, por exemplo, na de Adoleta:

“Digo que eu aprendi muito com a minha colega de sala de aula quando eu trabalhava na escola, porque ali tem a vivência real do que que vai ser, o que que tu escolheu para tua vida” (Adoleta).

Na menção de Adoleta, que trabalhou na escola onde realizou o estágio supervisionado, fica evidente o quanto a professora da escola que foi sua colega de sala, uma professora mais experiente, ajudaram-na a entender e a refletir sobre sua profissão. Quanto a isso, Nóvoa (2022, p. 70) afirma que “é na passagem da universidade para as escolas, e na forma

como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um”. Portanto, o acolhimento dos jovens professores se faz parte importante na formação docente.

Seguindo, Amarelinha também relata que a oportunidade de aprender no ambiente escolar foi muito significativa e estar em contato com outros professores lhe oportunizou aprender de diversas vivências, aprimorando práticas pedagógicas, ampliando aprendizagens. Consoante Nóvoa (2022, p.65), “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Eis o relato da entrevistada:

“Eu vi que, tipo assim, tanto em sala de aula, como a profe da sala, que tem essa questão ali de ficar com as crianças. Então a gente acaba aprendendo mais essa questão prática, **a gente aprende muito mais em sala de aula** e com uma professora que tá aí contigo. Ela vai te corrigindo, muitas vezes fazer de uma forma diferente e realmente dava certo. Então às vezes, **a profe vem lá e olha tipo ali uma hora e duas, mas não é o suficiente para ver o estágio inteiro**, então falta muito e **a gente aprende muito com a professora e a direção que tá lá com a gente na hora do estágio que é o lugar do professor**” (Amarelinha, grifos nossos).

Nesse relato, percebemos a menção à tríade pedagógica – explicada no capítulo 3 desta dissertação (Nóvoa; Aroeira, 2018) – que diz respeito à articulação entre o professor universitário, professor-regente e o professor-estagiário. O entrelaçamento entre ambos é crucial para uma formação de professores que articule a sua realidade de trabalho, propondo reflexões, formando-se, reformando-se e refletindo sobre seus fazeres docentes.

Amarelinha relata que percebeu uma ligação de aprendizagem mais significativa com a professora da escola em que estagiou em relação à professora regente. O tempo encurtado da visita da professora universitária acabou sendo percebido como insuficiente para presenciar os potenciais do estágio e de sua docência. Desse modo, percebe-se uma estreita relação de aprendizagens entre a universidade e a escola, complementando-se.

Sobre a vivência do estágio, Amarelinha diz:

“Tu percebe que os profes ajudavam, mas por vezes [estavam] desconexos da realidade mesmo da sala de aula” (Amarelinha).

No relato, Amarelinha refere-se aos professores da universidade, que, por estarem exercendo docência no ensino superior, acabam por ficar descontextualizados das práticas

pedagógicas possíveis a serem usadas em sala de aula, não conseguindo acompanhar as mudanças e desafios dos tempos e espaços das escolas, o que torna a formação universitária distante da realidade que os professores em formação inicial encontram nas escolas.

Essa afirmação é confirmada por Nóvoa (2022, p. 67), quando diz que:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, “verdadeiramente”, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais.

Do mesmo modo que pensemos na distância da realidade que a formação universitária pode trazer, pensemos na aprendizagem na escola, que pode ser sem capacidade de inovação, acabando por formar novos professores engessados em práticas rotineiras. Para refletirmos e fugirmos da dicotomia de qual espaço é mais valioso na formação docente, pensemos no papel de cada um, e que há de haver um equilíbrio entre ambas as partes, universidade-escola-professor, bem como deve haver reflexão diária. Através desse equilíbrio e entrelaçamento de saberes é que a formação ganha forças e potencialidades formativas.

Da mesma maneira que é abordado a distância entre realidade e universidade, as estudantes acolhem outro viés, que é o tempo destinado do currículo universitário às vivências na escola de educação básica, como já abordado nesta investigação. De acordo com Nóvoa, é imprescindível trazer a formação para dentro da profissão docente. Adoleta relata que em três anos de formação universitária, teve a oportunidade de estar na escola de educação básica através da universidade somente uma vez:

“A gente teve a oportunidade ano passado, que teve as meninas que estavam na disciplina de seminário integrador, que apresentaram os projetos delas pra nós. Como a gente teria no próximo semestre, então elas fizeram a apresentação do projeto pra nós. E foi em uma escola de Caxias, também tinha vários jogos, vários estilos diferentes que elas usaram para fazer a pesquisa. **Então fora do estágio, essa foi a única oportunidade para ir pra outra escola**” (Adoleta).

Esse relato propicia reflexões sobre a organização dos currículos dos cursos de licenciaturas, em especial o da Pedagogia. Aqui há o desafio de perceber como os estudos universitários se entrelaçam à realidade escolar na perspectiva curricular. Segundo Morés

(2018, p. 267), “observa-se que o processo de formação do egresso do curso de Pedagogia, na contemporaneidade, desafia os currículos dos cursos a desenvolverem estudos e práticas geradoras de conhecimentos e saberes para os contextos pedagógicos e educacionais”.

Portanto, percebemos que o desenvolvimento dos estudos dos contextos pedagógicos é satisfatório quando se está inserido em um contexto. Fica evidenciado aqui que Adoleta demonstra o quanto foi válida e cheia de aprendizagens significativas a ida à escola, sem ser no momento do estágio. A universidade, enquanto instituição formadora, possui o potencial de conectar os sujeitos envolvidos no processo educativo, podendo ofertar com mais frequência esses momentos. Ao mesmo tempo em que a universidade poderia ofertar mais vivências como a mencionada, percebemos um contraponto por parte das estudantes, pois a maior parte delas trabalham durante o dia e estudam a noite, o que dificulta as visitas escolares.

Por conseguinte, “compreende-se que há a necessidade de avançar nos processos de formação acadêmica, que vá além do academicismo institucional, em uma proposta crítica, reflexiva e investigativa” (Morés, 2018, p. 268). Percebemos, assim, a importância de utilizar-se dos espaços de formação docente como oportunidades de pesquisa, fala e escuta dos estudantes de licenciaturas para elevar a qualidade da formação de professores nas universidades. Quanto a isso, Nóvoa (2022, p. 111) diz que:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

Desse modo, a universidade e a escola como espaços formativos e de pesquisa, percebemos que por vezes, acabam deixando lacunas a serem preenchidas no processo de formação dos professores. Estas lacunas poderiam ser preenchidas contextualizando o processo formativo entrelaçado com o contexto educacional para possibilitar ainda mais experiências que congreguem com o fazer docente. Conforme Amarelinha relata:

“então, eu vejo que a gente acaba não tendo experiência o suficiente às vezes para estar numa sala de aula” (Amarelinha).

Assim, percebendo a reflexão da estudante sobre sua formação, adentramos na perspectiva de que a formação docente é um processo que nunca se finda, aprendemos com nossas próprias práticas, com nossa sala de aula. E, conforme Freire (2002, p. 40), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Esses aprendizados vão se constituindo ao longo de toda a jornada docente.

Freire diz que onde há vida, há inacabamento. É ingenuidade pensar que somente a universidade e seu currículo são capazes de formar os professores; é preciso mais, e a escola de educação básica entra nesse processo representando um potencial formativo ímpar para contribuir com a formação de professores. Conforme Morés (2018, p. 268), é preciso “que haja articulação entre a universidade e os espaços de atuação pedagógica e se possa propor uma ação interdisciplinar de construção do conhecimento, sem perder de vista seus objetivos e muito menos deixar de exercer sua função social e educacional”. Por tanto, a escola de educação básica é reconhecida como formadora de professores, tendo responsabilidades articuladas com a universidade.

A partir das entrevistas, percebeu-se que o primeiro estágio supervisionado na educação infantil proporcionou grandes aprendizados e desafios às estudantes. Apesar de todas elas terem vivenciado o contexto da educação infantil através de estágios remunerados, nenhuma delas havia tido a experiência como professora responsável por uma turma, pois até então eram auxiliares. O estágio supervisionado possui esse viés de colocar o estudante como professor, há a troca de lugares, propiciando experiências únicas de estar sendo professor. Essa responsabilidade em professorar é percebida na fala de Pique-Esconde e de Amarelinha:

“Foi o primeiro momento que me colocou como professora, de uma turma e isso foi muito bom para mim porque me fez enxergar o quanto que eu podia aprender ao mesmo tempo que eu estava ensinando as crianças” (Pique-Esconde).

“E quando tu é monitora, claro que tem que ter uma responsabilidade, mas não é tanto quanto ser uma professora, então quando tu está assim na frente acaba sendo muito maior” (Amarelinha).

“o mais difícil é que eu era responsável pela turma naquela hora então tudo que acontecia eu precisava registrar, eu precisava avisar pai, precisava avisar a mãe, diretora. Eu acho que essa foi a parte mais difícil que eu rezava para ninguém se machucar [risos]” (Adoleta).

O potencial formativo da experiência é capaz de desencadear as potencialidades das estudantes, o que o torna um movimento universitário importante. As estudantes passam a se

colocar no lugar de professora titular e tomam para si a responsabilidade. São capazes de sentir sua profissão, reconhecendo-se como professoras, tornando-se protagonistas junto às crianças em suas salas de aula. O reconhecimento identitário delas perpassa por todo um percurso formativo delineado e refletido até então: como alunas, como estudantes universitárias, até voltarem à escola como professoras. Essas experiências vão constituindo a professora que se tornarão.

Vimos neste subcapítulo reflexões acerca dos saberes docentes trazidos pelas estudantes entrevistadas, entrelaçados as trajetórias de formação pelas quais perpassaram. Assim, no próximo subcapítulo, dissertaremos sobre as potencialidades que a vivência do estágio na EI proporcionou às estudantes e as contribuições disso para seus processos formativos.

5.2 O POTENCIAL FORMATIVO DA VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A infância é um chão que pisamos a vida inteira”.

Ariane Oshiro

Iniciamos as considerações acerca da segunda categoria parafraseando Ariane Oshiro, que percebe a infância como parte de nossa vida que carregamos conosco até nosso último suspiro. Todos já passamos pela infância e a percebemos de alguma maneira, portanto, as crianças que vivem suas infâncias em ambientes coletivos, como no caso da creche, precisam ser olhadas e percebidas com carinho e amor, porque isso impactará o resto da vida delas. Dessa maneira, percebemos que a docência na educação infantil é singular e importante, com isso, “busca-se também romper com a concepção de que, quanto menor a criança, menor pode ser a qualificação profissional daqueles que dela se ocupam, nas instituições infantis” (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018, p. 17).

Dessa forma, consideramos os relatos e reflexões aqui apresentados importantes para a qualificação profissional dos professores da EI, e qual o potencial formativo da vivência no estágio supervisionado nessa etapa. Das entrevistas feitas, com muitas informações e aspectos relevantes à docência, podemos perceber a escola de educação infantil como protagonista da formação das estudantes entrevistadas.

A formação para os professores de creche, como já visto, possui muitas singularidades, diferenciando-se da escola de ensino fundamental, dado que a “educação nas creches e pré-escolas está imersa em especificidades que distanciam-se de um modelo tradicional e transmissivo de ensino, de um(a) professor(a) que leciona “aulas” e de abordagens de conteúdos disciplinares (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 316). Essas particularidades estão estabelecidas nas Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), documento no qual se sugere que as crianças estejam no centro do percurso educativo, devendo prevalecer suas experiências e saberes em articulação com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Contemplar uma formação docente que inclua essas singularidades é importante para formar professores competentes e que se sintam preparados a atuar nessa etapa da educação básica. Discutir essa formação singular é relevante para entender os processos educativos para com crianças pequenas de 0 a 5 anos, já que “tem uma proposta de educação diferenciada daquela existente na escola de Ensino Fundamental. Portanto, requer do docente saberes que contemplem as especificidades das crianças bem pequenas” (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018, p. 17).

Esta categoria está dividida em duas subcategorias: “a escuta sensível à docência na Educação Infantil”, que pretende provocar reflexões sobre o fazer docente e os entrecruzamentos com o tempo, planejamento e as relações de cuidado na EI; e “entrelaçamentos entre a teoria e a prática na docência da Educação Infantil”, que busca estreitar as relações e entender como as estudantes percebem os movimentos de aprender na escola, durante o estágio supervisionado.

5.2.1 A escuta sensível à docência na Educação Infantil

A presente subcategoria surge a partir dos relatos das estudantes sobre perceber a EI como espaço que merece uma escuta sensível, devido aos desafios e singularidades docentes que essa faixa etária exige. Durante as entrevistas, pudemos perceber potencialidades e alegrias nos relatos, mas também desafios durante o estágio supervisionado. Com isso, percebeu-se a necessidade de abordar três temáticas importantes quando se provocam reflexões sobre a educação infantil: tempo, cuidado e planejamento no período do estágio supervisionado.

Oportunizar momentos de escuta sensível à docência com bebês e crianças pequenas acalenta e potencializa a formação docente. Esse movimento foi feito através da escuta realizada pelas estudantes que vivenciaram momentos nas escolas de educação infantil durante seu estágio. Entender e pesquisar sobre a relação pedagógica no contexto da educação de bebês e crianças pequenas se faz necessário, dado que “discutir sobre o fazer docente e a ação relacional que se instaura na relação pedagógica constitui uma questão central” (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 313) da formação inicial de professores.

Através das vivências no estágio, as estudantes puderam entender um pouco da docência com bebês e crianças pequenas. Neste momento evidenciamos a questão do tempo, pois na educação infantil, os tempos não são cronometrados por sinais tocando a cada quarenta e cinco minutos como no ensino fundamental, mas são percebidos a partir das vivências e necessidades que cercam as infâncias. Assim, “compreendemos o tempo como uma das variáveis fundamentais de uma pedagogia para a educação infantil” (Barbosa, 2013, p. 213).

Segundo o relato das estudantes, o tempo foi planejado, portanto, havia tempo para brincar e tempos destinados às “atividades”, o que tornou o estágio um desafio, conforme Pique-Esconde diz:

“No início foi bem, bem difícil entender se dá conta disso e é só estando na sala de aula, **porque não tem o que te ensine a manejar o tempo na educação infantil**, não tem livro, não tem por mais que tu leia né **porque depende da criança depende do dia, depende da turma, são muitos os dependes**. Eu sempre tentava saber quanto tempo eu ia destinar, às vezes eu achava que ia demorar 10 minutos e demorava 30 minutos.” (Pique-Esconde).

A partir dessa fala de Pique-Esconde, podemos compreender que durante o estágio supervisionado, os tempos eram demarcados previamente através do planejamento, provocando apreensões e impondo desafios à docência. O tempo é, portanto, um tema fundamental para a organização da escola infantil, “pois é uma categoria política que diz respeito não somente à vida das crianças, mas à vida de seus pais e também dos seus professores. O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social” (Barbosa, 2013, p. 215). Entender as relações de tempo para a organização das vivências é um processo que pode ser bem desafiador, devido ao pouco tempo de estágio. Como disse Pique-Esconde, não há livros para ensinar a desempenhar o tempo na educação infantil.

Outro desafio mencionado pelas estudantes foi em relação ao desempenho do tempo e a relação com o cuidado que está atrelado à docência da educação infantil. Consoante Barbosa

(2016, p. 136): “A docência na faixa etária de 0 a 5 anos envolve com intensidade as ações de acolhimento e cuidado, a valorização das práticas sociais, e requer uma organização das situações da vida cotidiana de modo que promova as aprendizagens integrais dos bebês e crianças pequenas”. Quanto mais pequena é a criança, mais atividades relacionadas ao cuidar e o educar, serão demandas dos educadores.

As estudantes vivenciaram isso. Conforme Amarelinha:

“E como tem esse cuidado em bastante parte do tempo também, então tinha crianças de quatro meses que acabavam dormindo duas, três horas, sabe. **Não tinha uma rotina**, tipo aí às 3 horas eles vão lanchar, porque às vezes eles estavam dormindo, né, então a gente precisava lanchar com eles mais tarde e **daí interrompia já**. Às vezes tinha mais de uma atividade que eu acabava não conseguindo fazer ela toda. E nisso também tinha crianças que estavam entrando, então, tinha a adaptação”. (Amarelinha).

Amarelinha, que dentre as entrevistadas foi a única que estagiou em uma turma de berçário II, deparou-se com a complexidade da relação do cuidar pedagógico nas escolas de educação infantil. A relação do cuidar e do educar está intrinsecamente ligada ao se trabalhar com crianças pequenas, pois a “reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir, enquanto afirmação conceitual, um lugar para além da guarda e assistência social” (Brasil, 2009b, p. 68). Assim, a garantia pela educação dos bebês e crianças pequenas vem se tornando importante assunto de discussão, já que a articulação entre ambas pode ser confundida e por vezes pode prevalecer somente o cuidado assistencial.

Na perspectiva de Amarelinha, percebe-se que o cuidado “interrompia” as atividades, dessa maneira, cabe questionar qual a percepção de *cuidar* e de *educar* as estudantes estão tendo no seu percurso formativo, dado que, consoante Barbosa e Gobbato (2021, p. 1429), “a escola de Educação Infantil é um espaço social onde a ação pedagógica envolve o cuidar e o educar, marcando que ambas as ações estão profundamente vinculadas quando se trata de bebês e crianças pequenas”. Durante a formação universitária, é importante pensar sobre o tempo do cuidar e do educar, porque isso também faz parte da atuação docente. É indissociável que esses movimentos estejam nas relações pedagógicas que o professor tece para com as crianças, dessa maneira, as vivências que envolvem alimentação, higiene e descanso devem e podem ser vistas como vivências pedagógicas, isto é, como parte integrante do planejamento e das atividades diárias.

Seguindo sobre as reflexões sobre a docência com bebês, o seguinte relato de Amarelinha, que estagiou em uma turma de berçário, traz questões importantes de serem observadas sobre a docência na educação infantil. Eis a fala dela:

“Eu fiz com a turma de berçário II. Foi bem desafiador também para planejar as aulas porque então tinha bebês de 4 meses, mas eu tinha bebê também que já completou dois anos. Daí, a criança de 4 meses eu não tinha como fazer trabalhos com ele, levar para fora, porque precisa de um cuidado e limita mais” (Amarelinha).

Nesse primeiro trecho do relato, percebemos como as turmas compõem idades diferentes, bebês de quatro meses, mas bebês de dois anos, que já caminham e possuem demandas diferentes de seus cuidadores. O fato de o porquê a turma ser composta assim se desconhece, contudo, percebe-se a dificuldade da professora em manejar essas demandas e de criar estratégias para conseguir propor relações e ações pedagógicas, pois “ocupou-se historicamente da socialização, cuidado e educação integral das crianças pequenas” (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 314).

Amarelinha segue dizendo que:

“Eu vi que tipo assim as crianças ali menores elas se envolviam mais nas atividades delas aproveitavam mais as outras maiorzinhas então elas brincavam, mas elas não se entretêm tanto por muito tempo, era aqueles cinco minutinhos 10 no máximo e era isso, então foi bem desafiador” (Amarelinha).

Este relato tem uma relação intrínseca com os desafios do planejamento para bebês e crianças pequenas. Na percepção da professora estagiária, as atividades propostas não foram válidas pelo curto período no qual as crianças permaneceram entretidas; cinco minutos na percepção do adulto parece pouco, mas o quanto o bebê conseguiu explorar nesse tempo e quantas aprendizagens e percepções de mundo ele conseguiu fazer neste período? De acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022), as finalidades dos planejamentos não devem ser estabelecidas *para a* criança e sim *com a* criança.

Seguindo na ação pedagógica do cuidar e do educar na escola de educação infantil, Adoleta relata sobre as diferentes atribuições dos professores,

“Mas como eu era auxiliar, eu ficava com a parte de trocas de fraldas, de escovar dentes, de arrumar camas, essa parte. Isso que a minha colega me dava muita liberdade de opinar e de ajudar a fazer, ela era muito parceira” (Adoleta).

Consoante esse viés, Barbosa (2013, p. 14) afirma que “há uma falsa dicotomia em torno do educar e cuidar que, ainda, dá margem a uma inapropriada separação de ações entre professor(a) e auxiliar, nos distanciando da educação em sua integralidade e do cuidado para além dos aspectos da saúde física, mental e assistência”. Dessa maneira, a obrigatoriedade do estágio supervisionado na educação infantil qualifica a formação dos professores, no sentido de poder vivenciar os tempos e possibilidades da infância vivida em coletivo.

Seguindo as reflexões sobre as percepções das estudantes, deparamo-nos com a questão do planejamento. Alguns questionamentos surgiram em decorrência da leitura das entrevistas, por exemplo: como essas professoras em formação inicial planejaram as vivências com crianças e bebês? Quais aportes teóricos elas utilizaram e elas estavam preparadas para vivenciar este momento? Para quem se planeja as aulas? A maneira em que as estudantes percebem a docência na educação infantil influencia diretamente os planejamentos feitos e utilizados nas vivências do estágio.

Percebemos que mencionar o planejamento para a educação infantil está relacionado às didáticas e aos saberes relacionados a essa etapa de educação básica. Conforme Morés (2018, p. 270),

o processo de formação e atuação pedagógica requer a compreensão de saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais, acrescidos de sensibilidade, investigação e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, às vezes, complexas, presentes nos contextos educativos, sendo necessário que o pedagogo construa novos saberes inerentes ao seu ofício profissional.

A pesquisa através da observação da sala de aula pode ser um meio de elaborar e planejar momentos atrativos para os bebês e crianças pequenas, investigando e propondo criativas, centradas nas crianças. Isso foi desafiador para as estudantes, conforme relato de Pique-Esconde:

“então, eu acredito que o principal desafio que eu tive foi de planejar as aulas, porque como eu falei antes, eu nunca tinha certeza se aquilo que eu estava propondo estava de acordo com a faixa etária das crianças, se iam conseguir fazer, justamente **porque o meu papel nunca foi esse, nunca foi planejar as aulas eu não me via planejando aula**, eu pensei, bom, eu tenho que entregar uma coisa para eles que eles sejam capazes de fazer e que não seja tão fácil assim que eles não vão nem dar muita bola” (Pique-Esconde).

Nossa, montar o planejamento foi o mais difícil, sim. E, assim, de ver quantas atividades eu precisava no dia, que às vezes eles são bem imprevisíveis. Às vezes era uma olhadinha e deu, então acaba sendo difícil engajar eles (Amarelinha).

A imprevisibilidade das crianças pequenas propõe uma maneira de se ter um planejamento flexível, que se adapte aos interesses delas. Todavia, as crianças, especialmente as pequenas, “precisam de um espaço educativo cuidadoso com as suas demandas e necessidades, que favoreça uma educação para a integralidade do ser criança e viver a infância.” (Barbosa; Gobbato, 2021, p. 1430). O planejamento deve ser pensado para as crianças e com as crianças, assim o planejamento aparece no relato como sendo uma etapa difícil, não atendendo a expectativa da professora estagiária. Desse modo, percebemos que o planejamento foi centrado na professora, pré-definido antes dela ingressar na sala, assim pensemos a maneira que o planejamento está sendo vivenciado na formação destas professoras.

Já Adoleta considerou interessante pensar nas atividades propostas no planejamento, pois ela vivenciava o contexto da escola de educação infantil, mas nunca com autonomia para realizar os planejamentos. Ela diz:

“foi muito legal pensar nas atividades, porque como eu era auxiliar eu não tinha, como eu posso dizer eu não montava o planejamento, eu não tinha autonomia pra fazer.” (Adoleta).

“Então, muitas coisas ela planejava e trazia para sala pra eu ajudar ela montar. Então por um lado também não foi tão difícil o estágio II, a parte pior era de montar o planejamento e de pensar na quantidade de atividades que tinha que fazer” (Adoleta).

Esses relatos demonstram que o estágio supervisionado tem o potencial de trazer autonomia às estudantes, tornando-as protagonistas de sua própria formação. As vivências propostas e aprendidas em outros momentos na escola, com colegas professoras lhe propiciaram leveza e clareza para sua prática, contribuindo para vivenciar o estágio de forma fluida, mas somente o movimento do estágio é que o protagonismo docente ficou evidenciado. Mesmo assim, com as vivências elas encontraram desafios quanto a quantidade de atividades necessárias e o tempo disponível para realizá-las.

Percebemos a necessidade de trazer à formação docente a relação dos tempos das atividades, da alimentação, do brincar, que precisam ser percebidos como tempo de qualidade e de experiências intensas que provocam na criança aprendizados e curiosidade. Barbosa (2013, p. 220) alega que: “O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa

por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade para constituir uma experiência de infância”.

A necessidade de se propor atividades o tempo todo e de manter as crianças ocupadas em brincadeiras, conforme percebeu-se com as entrevistas, evidencia uma relação sobre o entendimento das relações pedagógicas das estudantes em aproximação as didáticas do ensino fundamental. Foi percebido que nenhuma delas mencionou o brincar livre como uma atividade proposta no planejamento.

Adentrando no tópico do planejamento da educação infantil, percebemos as disciplinas de didáticas evidenciadas nos relatos e os desafios encontrados pelas estudantes no momento de pensar sobre o planejar. Trazer o campo da didática às reflexões sobre o estágio supervisionado, torna-se pertinente, pois “apresenta-se como importante na formação para a docência na creche e na pré-escola, instaurando reflexões sobre o modo como nos relacionamos com as dimensões técnicas, humanas, políticas, estéticas e éticas na Educação infantil” (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 329).

A falta de pensar o planejamento é mencionada pelas participantes da pesquisa:

“A gente tá fazendo didática II agora e eu vejo que nós até estamos fazendo um trabalho de planejamento, inclusive eu penso que quando ele se põe no papel parece que a gente vai conseguir fazer tudo, **mas na realidade muitas vezes a gente não consegue fazer nada do que a gente planejou**, porque precisa ter uma segunda, terceira opção, e na hora de estar na sala de aula, sempre precisamos das cartas na manga (Amarelinha).

“**O papel em branco ele aceita tudo**. E às vezes as crianças não estão muito a fim de realizar, então claro que a gente tem que tentar fazer, talvez de outra maneira tentar abranger, então muitas vezes só tentando fazer. Mas será que vai dar para eu aplicar quando estou na sala de aula exatamente” (Amarelinha).

Nos relatos acima, Amarelinha demonstra certa frustração ao relatar que, por vezes, não conseguia “fazer tudo” o que tinha planejado, “nessa perspectiva consideramos que na docência com crianças pequenas há modos de fazer que são aprendizagens docentes de didáticas complexas e necessárias aos(as) professores(as), as quais se reconfiguram na experiência com as crianças.” (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 329).

Assim, pensemos a potencialidade do estágio supervisionado na EI, onde as estudantes puderam fazer parte dos modos de se fazer, tendo a possibilidade de reflexão sobre a própria experiência. Pois conforme o relato, a ideia era de ter um planejamento para as aulas, ter alternativas para as vivências, e mesmo assim as estudantes não tinham a certeza de que iriam

conseguir. Perceber esse movimento da possibilidade do planejamento poder ser flexibilizado, é importante na perspectiva de colaborar à formação para a docência na educação infantil, pois é esperado que o planejamento para bebês e crianças pequenas seja flexível, “assim o(a) professor(a) poderá tomar decisões no sentido de agir, criar e iniciar múltiplas formas de organização didática da vida cotidiana nas creches e pré-escolas” (Barbosa; Gobbato, 2022, p. 328).

Dessa forma, centrar o planejamento nas ações dos bebês e crianças, flexibilizando-o talvez pudesse ser o real aprendizado para a docência na EI. Pique-Esconde compartilha das mesmas reflexões:

“E também que você ia dar tempo de trabalhar com tudo que tinha planejado para aquele dia ou se ia sobrar tempo e **isso me assustava muito**. Se sobrasse tempo, eu me assustava muito porque eu tinha sempre que tem uma carta na manga eu sempre ia para sala com a carta na mão. Se eu terminar, por exemplo, a atividade que era para terminar às quatro e eu vou terminar às três, o que que eu vou fazer das três as quatro?” (Pique-Esconde).

Desse modo, pensar sobre as vivências que o estágio supervisionado propõe para as estudantes, oportunizando experienciar a sala de aula, seus desafios e potencialidades, oferecendo às elas reflexões sobre seu fazer docente, suas perspectivas profissionais e pessoais faz-se tão pertinente e colaborativo para a formação dos professores que trabalharão com a EI.

Vimos nesta subcategoria alguns desafios e potencialidades que o estágio supervisionado na EI traz a formação de professores, por conseguinte, dissertaremos sobre os entrelaçamentos que ele proporciona entre a teoria e a prática na docência.

5.2.2 Entrelaçamentos entre a teoria e a prática na docência na Educação Infantil

Esta subcategoria se faz pertinente devido às diversas vezes que as palavras ‘teoria’ e ‘prática’ foram mencionadas nas entrevistas. Buscou-se, com isso, compreender como as estudantes percebem a docência na EI durante o estágio supervisionado, a fim de possibilitar o alcance de parte dos objetivos propostos na pesquisa.

Começamos lembrando que Pimenta e Lima (2021) referendam que o estágio não é somente uma atividade prática, mas que se entrelaça com a teoria, instrumentalizadora da práxis docente. Portanto, no decorrer das considerações pretendemos elucidar como o estágio está sendo percebido pelas estudantes nessa perspectiva entre teoria e prática e em quais momentos

se pode vivenciar a escola como campo de pesquisa, pois essas vivências práticas nos remetem à reflexão de que os saberes docentes na formação precisam estar articulados com as questões da prática e com a aproximação das realidades cotidianas do ofício de professor (Tardif, 2002).

A partir das entrevistas, percebemos que toda vez que a prática era mencionada, estava interligada à vivência do estágio na escola de educação infantil, enquanto a teoria era mencionada nas disciplinas da Universidade. Eis trechos das falas das entrevistas que demonstram isso:

“A gente aprende bastante essa questão teórica, mas essa questão da parte prática a gente aprende quando a gente tá lá.” (Amarelinha).

“E tu sabe que quando eu entrei na educação infantil eu estava há um ano fazendo faculdade. Tinha feito dois semestres só, e eu entrei na educação infantil e eu não sabia nada, não sabia trocar uma fralda, eu não sabia dar comida eu não sabia o que fazer quando a criança estava com birra, não sabia dar mamá para as crianças que eram de colo ainda, **e a faculdade não ensina, é a sala de aula**” (Pique-Esconde, grifos da autora)

Assim, percebemos que as estudantes enfatizam a vivência na escola como um potencial formativo, onde se pode aprender muitas coisas importantes para a docência com bebês e crianças, são movimentos que acontecem unicamente nas escolas de educação básica, na convivência com bebês e crianças. Portanto, o estágio se constitui como um importante movimento de reflexão da teoria e da prática. Desta maneira, Imbernón (2011,) afirma que “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.”. (IMBERNÓN, 2011, p. 51). Percebendo a importância das reflexões que as vivências oportunizam, a estudante Pique-Esconde traz críticas sobre os poucos momentos destinados às vivências, como pode ser visto na fala dela:

“E também uma coisa que eu acredito muito é que **quanto mais prática tiver no curso de pedagogia**, melhor. Porque senão a gente chega ali no estágio e a gente **fica com mais medo do que felicidade para fazer**. E é para ser um momento feliz, um momento bacana que tu vai estar lá na sala, tu vai estar de profê regente, tu vai coordenar, tu vai falar com as crianças, tu vai fazer o pedagógico, aquilo que tu não faz como auxiliar, como monitora.... **então eu acho que o que precisa mais no próprio curso é a prática, mais sala**” (Pique-Esconde, grifos da autora).

Pique-Esconde relata sua perspectiva a respeito dos movimentos de aproximação da universidade em relação as escolas, onde percebe que a vivência na sala de aula tem potencial

de aprendizagem significativo. Ao repensar a formação dos professores a partir do contexto da formação inicial e dos saberes constituídos nesses movimentos, Pimenta (2012) corrobora com as reflexões, dizendo que,

[...] reafirmação das práticas pedagógicas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (Pimenta, 2012, p. 20).

A partir das considerações de Pimenta (2012) e da fala de Pique-Esconde, percebemos a vivência do estágio como um momento único no processo formativo dos professores, quando a autora apresenta o confronto entre as teorias e as práticas, sistematicamente uma colaborando com a outra para a elaboração de novas práticas e teorias. Isso possibilita aos professores reelaborarem saberes e vivências e se autoformem nesse movimento.

Desse modo, percebemos que as práticas pedagógicas são acolhidas e repensadas na escola de educação básica. O que foi percebido na análise das entrevistas é uma “ponte” desajustada entre o caminho escola-universidade, pois “o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores” (Pimenta; Lima, 2021, p. 48).

Amarelinha sugere isso, por exemplo, dizendo:

“Tipo algo mais prático sabe, que às vezes a gente acaba entrando no estágio. Tem muita essa questão de aprender, talvez um preparo antes do estágio. Mas acredito que talvez uma parte mais prática, uma coisa que direcione mais” (Amarelinha).

Desse modo, os estudantes comporiam à sua formação mais momentos destinados a estarem no local de sua profissão, e não somente ao final do curso, preparando-se e utilizando as disciplinas, inclusive as teóricas, como suporte às vivências em diversos momentos, “possibilitando que os saberes teóricos e os saberes das práticas aconteça durante todo o percurso da formação, possibilitando também, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.” (Pimenta; Lima, 2021, p. 48).

Com isso, o estágio

deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso (Pimenta; Lima, 2021, p. 47).

Conforme as autoras, o estágio não perderia seu lugar e os currículos de formação de professores ganhariam mais corpo de conhecimentos e potencialidades de reflexão, ocupando lugares ímpares de discussão, como, por exemplo, as universidades, e os estudantes já iriam se preparando para o estágio que vem a seguir. Conforme afirma Adoleta, que relata a experiência que teve numa disciplina em que podiam ser realizadas práticas no laboratório de Pedagogia. Estas atividades são benéficas, pois lá as estudantes podiam vivenciar atividades e pesquisar ideias, servindo como um “baú” de ideias para os momentos de planejamentos e poder conhecer metodologias:

“algumas vezes a profe levava para o laboratório de pedagogia, então ali também tinha várias ideias, que eu me lembro assim que teve mais essa parte prática, envolvendo as atividades, que a gente poderia usar na sala de aula” (Adoleta).

Consoante esse viés, Pimenta e Lima (2021, p. 49) alegam que:

O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais.

Assim sendo, as reflexões sugeridas pelas autoras citadas vêm ao encontro das sugestões proferidas pelas estudantes. Ou seja, seria construtivo utilizar as disciplinas como meios de se viabilizar as práticas, potencializando as reflexões fundamentadas em teóricos estudados no decorrer da formação. Por vezes, não se acaba conseguindo isso pelas “limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários pela formação aligeirada e muitas vezes frágil teórica e praticamente” (Pimenta; Lima, 2021, p. 43).

Sobre isso, cabe trazer a fala de Adoleta:

“eu acho que, assim, no contexto do currículo total da universidade, deveria ter muito mais práticas, palestras, ou visitas, assim, para que a gente pudesse **conversar com professoras que estão na sala de aula**, pra gente ter mais esse âmbito educacional. Claro, eu sei que a teoria é muito importante, **mas a maioria das coisas que a gente vê, a gente não vai mais usar**. Não vai mais usar dentro da sala de aula com as crianças. Então eu acho importante ter as atividades de planejamento...**além dos**

estágios. Que a gente possa criar mais isso, que a gente vai usar mais na prática depois” (Adoleta).

A partir dessa fala, nota-se uma crítica para com a formação, no caso, em relação ao curso de Pedagogia, que é constituído por oito semestres, no entanto, o curso abrange um campo de estudo amplo, então há lacunas de conteúdos porque não há tempo suficiente para abordar tudo. Outra questão em relação as ações pedagógicas fora da universidade, que as estudantes mencionam é o fato de que o curso acontece no turno da noite, e durante o dia as estudantes trabalham, assim acabam não dispondo de tempo para realizar estas vivências. Portanto percebe-se a necessidade de comprometimento com a formação do próprio estudante para além do horário em que está nas disciplinas durante a graduação.

Todavia, é nesse movimento constante de teoria e prática, de utilizar e não utilizar, que dão sentido à pesquisa que é o momento do estágio. É nesse sentido que os saberes experienciais traduzidos nas narrativas são um núcleo vital do saber docente. Eles surgem pela *retradução* de outros saberes, num movimento em que os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes de interioridade aplicando-os na própria prática (Tardif, 2002). Esses movimentos podem ajudar os professores a serem mais reflexivos, críticos e questionadores de sua formação e de seu fazer, que é o que se espera e se pretende alcançar na formação docente.

Voltando ao distanciamento da teoria e da prática, Pique-Esconde afirma:

“Mas quando se chega no estágio, parece que é outro patamar, tu já aprendeu, teve um pouco de noção de como funciona, mas parece que tu nunca viu nada, que tem que começar do zero, porque tu tá fazendo um plano pra aplicar de verdade, as outras vezes era de ‘mentirinha’, tu planejava mas tu nunca chegou a aplicar aquele plano, então se ia dar certo ou não, tu não sabia. Tu chegas no estágio, tu planeja e tu tem que aplicar. Então até tiveram essas disciplinas que prepararam um pouco, que deram uma base, mas quando a gente fazia, nós fazíamos e ah...era só no papel mesmo, só pra entregar pra profe. Tu até pensava em como tu ia fazer pra aplicar, mas não é aquele mesmo pensar sabendo que tu vais aplicar e ter que aplicar, fica só na tua fantasia. Então o tombo no estágio é bem maior” (Pique-Esconde).

A crítica da entrevistada é em relação à dissonância que há entre os planejamentos e preparação feitos antes do estágio com a realidade encontrada, ou seja, muitas vezes, o planejado não pode ser aplicado, por questões de tempo, por não se conhecer a turma (o que demanda tempo), etc. As condições reais de exercício profissional possibilitam que o futuro professor aprenda a analisar situações e reações dos alunos, bem como se autoconhecer como

profissional e, com isso, ser capaz de modificar o que é necessário. Para isso, se requer a inserção na escola (Tardif, 2002).

Amarelinha também colabora com nossas reflexões sobre a importância da sala de aula na formação docente e de como foi desafiante para ela essa experiência:

“Eu acho que o estágio é uma das disciplinas que eu mais aproveitei pelo fato de conhecer, ver o que é uma sala de aula. A gente está ali trabalhando, mas a gente não para pra ver a realidade de uma sala de aula. Até acredito que para as pessoas que nunca trabalharam, às vezes chega na sala assim, dá aquele impacto, porque é uma realidade bem diferente realmente” (Amarelinha).

Nesse relato, podemos refletir sobre a importância do estágio, mesmo para quem já atua na sala de aula, pois o estágio supervisionado exige pensamento crítico e reflexivo da prática, pois além de ser um movimento avaliativo, no qual o estagiário está sendo avaliado pelo professor orientador e regente de turma e também é um processo auto avaliativo, capaz de trazer reflexões que constituirão a identidade docente do futuro professor.

Consoante esse viés, Pimenta e Lima (2021, p. 105) alega que: “A identidade docente constrói-se com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade”. Dessa forma, entende-se que os entrelaçamentos entre a teoria e a prática são duas faces de uma mesma moeda, ou seja, é preciso que elas andem juntas.

Assim, visto os entrelaçamentos que o estágio supervisionado potencializa nos movimentos entre teoria e prática, partimos para o próximo subcapítulo onde escreveremos o metatexto, que colabora com algumas considerações sobre a importância da formação continuada na formação de professores.

5.3 METATEXTO: “O POTENCIAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES”

Na Análise Textual Discursiva, é necessário fazer a desmontagem, análise e categorização dos textos, conforme Moraes e Galiuzzi (2006), o que requer um mergulho intenso no texto, de ir e vir, ler e reler, o que aqui foi feito, dado que o “processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir”

(Moraes; Galiazzi, 2006, p. 122). Todo esse processo possibilitou a criação das categorias e subcategorias; delas, viu-se a necessidade de abordar uma nova temática entrelaçada a formação de professores, este novo contexto, que é o que chamamos de “metatexto”.

A Figura 9 apresenta o metatexto no centro, resultado de toda a análise feita por meio das categorias que o rodeiam.

Figura 8 – Metatexto



Fonte: elaboração da autora (2024).

Percebendo a ligação entre as categorias, rodeando a temática deste metatexto, vimos o potencial da formação continuada como importante tema a ser discutido na formação de professores e como ela é imprescindível para orientar a educação brasileira.

A captação do novo tema emergente deu-se a partir do relato da estudante Pique-Esconde que expôs sua inquietação sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, dizendo que muitas janelas formativas se abrem, porém, deixam muitas lacunas, fazendo com que o pedagogo busque além da formação inicial aportes que o auxiliem no processo de formação. Nas palavras dela:

“Vimos de tudo um pouco, mas pouco de tudo” (Pique-Esconde)

A esse aspecto, a partir da reflexão da estudante, pensa-se sobre as críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente (Libâneo; Pimenta, 1999).

O curso de Pedagogia, conforme já discutido nesta investigação, abre muitas janelas profissionais, o currículo expandido tem de dar conta de todas as áreas que a Pedagogia abraça (não aprofundaremos os estudos sobre isso, pois não é o objetivo desta pesquisa), no percurso de formação inicial de quatro anos do pedagogo. Segundo Libâneo (2006, p. 68), “o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente, ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação”. Para tanto, é o profissional que possui habilidades para trabalhar em várias instâncias, o que o desafia a buscar continuidade em seus estudos para agregar à sua formação no caminho escolhido. Desse modo, nos deparamos com um relato que vai ao encontro dessas possibilidades e como o estágio supervisionado colaborou positivamente para a percepção destas considerações e na escolha dos caminhos,

“Então o estágio tem muito dessa função também, de guiar nossos pensamentos de se é aquilo que a gente quer ou não. Então isso motivava muito para fazer o estágio” (Pique-Esconde).

“Eu considero o estágio muito mais importante que o TCC, porque são nossas vivências dentro da sala de aula, até pra saber qual caminho da Pedagogia se vai seguir” (Pique-Esconde).

A vivência do estágio supervisionado abriu espaço para que as estudantes se questionassem sobre a própria formação, no contexto da graduação, se seria o suficiente para seguir a carreira docente. Conforme afirma Imbérnon (2022, p. 108):

Um fato importante é que a instituição educativa se transforma em algo mais do que um simples local de trabalho de professores, professoras e crianças, passando a ser vista como uma organização complexa encarada como um elemento fundamental para a estruturação do conhecimento sobre o ensino do professorado, seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, para além da formação que recebida fora dela.

Assim, a vivência na escola oportunizou reflexões que vão ao encontro para além da formação profissional, mas do desenvolvimento pessoal das estudantes, passando a se reconhecerem em suas preferências e habilidades. Movimentos estes que são complexos e vão além de uma simples dinâmica de formação inicial de professores. Nesse sentido, pensemos no inacabamento da docência (Freire, 2021) percebido pelas estudantes, conforme Amarelinha cita,

“Eu acho que quando a gente acaba a faculdade, né, as pessoas que não trabalham na área, que vão ter uma sala, acho que acabam levando um baque, sabe, porque **mesmo tendo estágio, a gente não fica totalmente professora**” (Amarelinha).

Esse relato propõe a reflexão de que apesar de o estágio supervisionado proporcionar momentos de integração e de vivências nas escolas, não é apenas isso que vai colaborar para a formação e constituição das estudantes. Assim, pensemos no constante movimento de ensinar-aprender na docência tecendo relações sobre a formação continuada e as duas falas marcantes nesse contexto, sobre ver de tudo um pouco, mas um pouco de tudo e mesmo com o estágio, citando Amarelinha “não estar totalmente professora”. No sentido do inacabamento freireano, utilizar-se dessa consciência de inacabamento para ir em busca de conhecimento de modo a refletir e qualificar a própria docência, fazem parte, ou deveriam fazer, da profissão professor.

Neste contexto, a formação continuada se torna um fator potente para o desenvolvimento de professores cada vez mais qualificado, desde que tenham a consciência do inacabamento. Conforme Imbernón (2011, p. 51), “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.”. Assim, pensemos a formação continuada como um processo em constante movimento de ir e vir, estudar e professorar, pensar e repensar e no contexto da formação de professores.

A formação continuada está intrínseca à escola de educação básica e às instituições de ensino superior. Sobre isso, Nóvoa (2011, p. 18) menciona “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se [...] a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. Diante disso, é importante destacar que haja uma relação entre o professor, seus pares e o contexto escolar onde está inserido.

Corroborando as reflexões, Nóvoa (2022, p. 103) diz que: “Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes”. Desse modo, percebemos que Nóvoa traz suas considerações acerca dos dois locais privilegiados de formação de professores, assim pensemos que são complementares. A ligação entre ambas é o eixo principal para a formação, o entrelaçamento entre universidade-escola para a formação inicial abre espaço também para a formação continuada. A ligação ganha ênfase na constituição da profissão professor partindo da perspectiva das estudantes, que anunciam que não se sentiam preparadas para exercer sua profissão, mesmo após o estágio. Isso pode ser visto com a fala de Amarelinha:

“a gente não sai às vezes preparada tipo assim eu vejo na faculdade certas cadeiras que eu penso gente não tem como aplicar isso tudo na educação infantil **é fora do contexto**”.

Esse relato nos atenta para o entrelace entre a formação inicial e continuada. Percebendo a dificuldade em relacionar a formação inicial com o estágio, no contexto da educação infantil, isso leva a estudante a buscar alternativas para aprender mais sobre o que sente que não sabe. Assim, ter consciência do seu inacabamento é um passo imprescindível para buscar a formação continuada, perceber a necessidade da continuidade nos estudos ainda no período do estágio é uma questão que se evidenciou nesta pesquisa. Sobre isso, a entrevistada diz:

“a gente acha que está preparada, mas quando a gente vai lá, a gente diz: -Não, falta muito conhecimento ainda.” (Amarelinha).

A estudante destaca sua reflexão de não saber tudo, necessitando de um contínuo processo de aprendizagem, o que destacamos ser um processo importante, pois o momento do estágio foi visto como um ponto de partida para perceber e refletir sobre estas questões. Dessa maneira, os desafios que perpassam os professores em sua caminhada profissional exigem a continuidade de sua aprendizagem, buscando a ressignificação de sua prática.

Consoante isso, Nóvoa (1995) alega que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente. Assim, realizar cursos, aprender técnicas

nem sempre é garantia de formação, pois de nada adianta sem a perspectiva de ressignificação de ações pedagógicas. Na concordância, Imbérnon (2022, p. 110) diz que,

É possível vislumbrar alternativas que abram janelas por onde entre o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades, em que o papel da formação permanente é criar espaços em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente “objetivos”.

A criação de espaços para provocar reflexões e indagações sobre a própria profissão também é um movimento formativo, os saberes se entrelaçam em todos os movimentos de vida. No relato de Pique-esconde percebemos que os estudos na formação inicial e no estágio supervisionado abriram espaço para que se pensasse na formação continuada,

“Sobre o desenvolvimento infantil, eu acho que ficou meio vago, poderia ter mais. Mas também depende muito do que tu vai escolher. Por exemplo, eu quero seguir na educação infantil...então pra mim interessa muito mais isso.” (Pique-Esconde).

Ao relatar sobre sentir falta de alguns conhecimentos no seu percurso da graduação em Pedagogia, Pique-Esconde menciona a necessidade de buscar aperfeiçoamento na área em que se deseja atuar. A formação inicial norteia o professor para conhecer seus diversos campos de trabalho, já a formação continuada age no sentido de se aperfeiçoar para atuar no campo escolhido, em um processo de autoformação, que reelabora seus saberes iniciais a partir da prática vivenciada (Pimenta, 2012).

Amarelinha também relatou dificuldades sobre o trabalho com bebês durante o estágio supervisionado. Disse ter aprendido na prática sobre essa faixa etária, não na universidade, percebendo uma lacuna na formação:

“Eu não tive nenhuma cadeira que me ensinou a fazer uma introdução alimentar numa criança. A gente acaba pegando os bebês de 4, 6 meses que estão começando a introdução, mas eu como profe, como eu posso fazer? Como ajuda essa criança?” (Amarelinha).

Desse modo, a formação complementar da Amarelinha se deu no contexto escolar, e a professora regente da turma assumiu também o papel de professora formadora, no seu contexto educativo. Os estudos de Imbérnon (2022, p. 10) nos mostram que “não podemos separar a

formação continuada do contexto de trabalho do professor ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar”. Pois, a formação não pode ser generalizada, precisamos olhar e nos atentar para as realidades escolares de cada professor, bem como olhar para toda a comunidade escolar na qual esse professor exerce sua função. A exemplo de Amarelinha, que não teve consciência de que estava perpassando por um momento de formação continuada, pode aprender olhando para sua realidade e contexto educativo, o que é o oposto do que vê-se em formações generalizadas, coletivas e independentes de contextos, acabando por ser repetitivas e cansativas. Essas formações, para Imbérnon (2022, p. 33), “acontece descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do coletivo, o que melhora a cultura do docente, mas não leva a mudança e a inovação”. Isso demonstra a importância de se levar a formação continuada também para dentro das instituições escolares, até para que os professores tenham consciência de que isso também faz parte da formação.

Assim, voltamos novamente à urgência de que o professor precisa estar no centro de sua própria formação (Nóvoa). Um professor, formando outro, num movimento de trocas e partilhas. Sem estarem reféns de cursos prontos, ditos por outros que não conhecem a realidade de seu contexto escolar. Enfatizamos, também, a urgência de se trazer a formação continuada para dentro das escolas de educação básica, no sentido de aproximar os desafios às soluções, e os professores a seus pares.

Cabe, aqui, trazer uma fala de Freire (2021, p. 25) sobre ensinar:

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...].

Desse modo, pensemos que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada não é apenas uma ação isolada do professor em constante aprendizagem, mas sim são movimentos potencializadores e reflexivos de ensinar e aprender. Assim, como não há docência sem discência, não há formação inicial sem continuada, uma complementa a outra; e ambas se encontram na prática reflexiva no percurso profissional do professor. Como diz Imbérnon (2022, p. 72),

o professorado assumo ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros.

Finalizando as nossas reflexões acerca da potencialidade da formação continuada, percebida no contexto do estágio supervisionado, podemos elencar que a percepção de que o professor deve seguir sempre buscando formações continuadas e conhecimento durante todo o percurso profissional foi uma das premissas presentes nesta pesquisa, originando na escrita deste metatexto. A contextualização e o alinhamento entre formação inicial e continuada, nos percursos entre universidade-escola, nos contextos de sujeitos na função entre estudante-aluno, é que se vão entrelaçando os percursos formativos. Como diz Nóvoa (2022, p. 111), “é neste tempo entre-dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal”.

Em suma, as reflexões destacaram a importância da formação continuada de professores como um pilar fundamental para o aprimoramento da educação. Ao reconhecer o papel dinâmico e desafiador que os educadores desempenham na sociedade, fica evidente que investir em programas de desenvolvimento profissional é investir no fortalecimento do sistema educacional como um todo.

Esta pesquisa propôs a apresentação de processos e movimentos formativos acerca da formação de professores, e neste capítulo, buscamos destacar a importância da formação continuada no percurso formativo dos professores. Assim, os delineamentos alcançados a partir deste estudo são apresentados no próximo capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REPERCUSSÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

“A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo”.

Mia Couto

No momento de finalização desta dissertação, proponho uma reflexão sobre o *tempo*, inspirando-me na epígrafe supracitada. Sugiro que nós professores busquemos sempre refletir sobre nossos tempos e encantamentos, que nos inspiremos nas crianças, que nos deixemos encantar pelas simplicidades da vida cotidiana e que nos coloquemos sempre à disposição para aprender. Aprender a docência, aprender por entre os percursos formativos docentes, para além do que se é ensinado, mas aprender, também, com o que se é vivenciado. Aprender com o tempo e através dele, pois nunca é demasiado tarde.

Ao me debruçar em frente ao computador, em meio as ideias, pude refletir o quão gratificante está sendo redigir o capítulo final desta pesquisa, a qual me tornou professora-pesquisadora. Meu percurso formativo ganhou outro sentido após me reconhecer e me encantar com o pesquisar, conquistar meu lugar de autoria tem sido uma experiência transformadora, em que me identifiquei e, através de meus tempos, espero sempre seguir contribuindo com a profissão docente.

Esta dissertação versa sobre a formação de professores da educação infantil. No entanto, constatamos que há muita informação e pesquisas que contribuem acerca da formação de professores, porém, poucos estudos foram encontrados sobre os estágios supervisionados na educação infantil. Desse modo, para dar segmento a esta pesquisa, precisemos entrelaçar os estudos sobre os estágios para com a peculiaridade da docência na educação infantil, movimento feito com fluidez e relevância ao âmbito educativo pensando na valorização da primeira etapa da educação básica.

Assim sendo, com o decorrer desta pesquisa, almejamos colaborar de alguma maneira com o debate sobre a formação de professores, com o intuito de contribuir com os estudos na área da educação. Desse modo, partiu-se da seguinte questão norteadora: *quais potencialidades*

da formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado vivenciado no contexto da Educação Infantil com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade comunitária? A fim de responder a esse problema de pesquisa, elencou-se como objetivo geral: *investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária*, a fim de contextualizar o estágio supervisionado na Educação Infantil, identificando as potencialidades e desafios vivenciados pelas estudantes na formação de professores, analisando quais os saberes são mobilizados, que contribuem para a realização do estágio e seus entrelaçamentos entre teoria e prática.

Para conseguir atingir o objetivo principal, foram formulados três objetivos específicos: a) contextualizar o estágio supervisionado na Educação Infantil, a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia b) analisar quais os saberes são mobilizados na formação de professores que contribuem para a realização do estágio supervisionado na Educação Infantil; c) identificar potencialidades e desafios vivenciados pelos estudantes na formação de professores que contribuem para o estágio supervisionado na Educação Infantil.

Para conseguir atingir o objetivo A, no capítulo três foi realizada a contextualização do estágio supervisionado perante teóricos e sobre a legislação vigente, refletiu-se sobre as especificidades da docência na EI e foi realizada a análise documental do PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia onde foi verificado como o estágio está organizado nesse documento. Com isso, atingiu-se o primeiro objetivo específico.

Também no capítulo três, buscou-se atingir o objetivo B. Onde foram utilizados além dos aportes teóricos, a entrevista semiestruturada, de modo a perceber pela perspectiva das estudantes quais os saberes são mobilizados na formação de professores que contribuiram para a realização do estágio supervisionado na EI. Já no capítulo cinco buscou-se atingir o objetivo C, em que, a partir das entrevistas realizadas, foi feita uma análise para identificar as potencialidades e os desafios vivenciados pelas estudantes que contribuiram para a realização do estágio supervisionado na EI.

Para a realização deste estudo, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como aporte teórico Bogdan e Biklen (1994). A estratégia de investigação utilizada foi embasada na metodologia de estudo de caso, utilizando os referenciais de Yin

(2005), Morés (2012), e Lüdke e André (2013). E para a análise dos dados foi utilizada a ATD, embasada em Moraes e Galiazzi (2020).

Após a pesquisa bibliográfica e a realização das entrevistas, foi utilizada a ATD para a classificação das categorias emergentes e construção do metatexto. Ao analisar os dados obtidos, foi possível criar duas categorias emergentes: a) “saberes disciplinares e trajetórias da formação docente”; b) “o potencial formativo da vivência na educação infantil”. Dessas categorias gerais, surgiram outras quatro subcategorias. E, por conseguinte, o surgimento do novo emergente, o metatexto, que teve como objetivo demonstrar a importância da formação continuada no percurso profissional dos professores.

A primeira categoria – “**Saberes docentes e trajetórias da formação docente**” – contemplou aspectos relevantes acerca dos saberes docentes mobilizados durante a formação das estudantes, entrelaçados às trajetórias percorridas por elas e o quanto elas influenciaram a realização do estágio na EI. As estudantes citam algumas disciplinas como importantes para a realização do estágio, como as de matriz prática, em que aprendiam *o como fazer*, sendo essas as que tiveram mais relevância em seus percursos formativos.

Também nesta categoria, foram percebidos os entrelaçamentos entre os saberes experienciais, curriculares e disciplinares no decorrer das entrevistas, demonstrando o quanto a docência se movimenta entre prática, teoria e pesquisa, o que as torna movimentos indissociáveis, percebendo as trajetórias entre a universidade e a escola como espaços formativos complementares.

Na segunda categoria – “O potencial formativo da vivência na educação infantil” – o foco é a vivência e a presença da escola enquanto potencialidade formativa durante o estágio supervisionado e como isso influencia na formação do professor. As estudantes relatam diversas vezes o quão importante foi para elas vivenciar a escola de educação infantil, mesmo já tendo trabalhado ou ainda trabalharem como monitoras. Porém, a experiência de estar em sala de aula, assumindo o protagonismo, assumir as responsabilidades e tomar para si a docência, fez a experiência ser diferente, mais desafiadora e de muito aprendizado.

Isso mostra a importância de conectar cada vez mais as universidades e as escolas, a fim de propor experiências imersivas, tendo apoio dos professores e pesquisadores da universidade, com as escolas de educação infantil, a vivência do *ser professor*, para, com isso, pensar e refletir as dinâmicas de ensino e de aprendizagem, de formação de professores. Tanto é que as próprias estudantes sugeriram vivências de pré-estágio para complementar a formação

e unir teoria e prática. Percebeu-se, a partir da fala das estudantes, que elas consideram o campo de estudo da teoria e da prática como dois polos distintos e não como unidade.

Seguindo com a análise, o metatexto intitulado: “O potencial da formação continuada de professores.” Foi percebida devido aos relatos e às reflexões das estudantes, que perceberam no decorrer de sua formação a necessidade da continuidade de formar-se, como processo que nunca se finda. O fato de as estudantes perceberem esses movimentos de aprimoramento ainda na fase da formação inicial é satisfatório, pois a formação continuada será parte integrante de suas carreiras.

Percebemos, durante a pesquisa, que o estágio supervisionado também se destaca por ser um espaço com possibilidades para escolhas profissionais, que proporciona ao professor vivenciar diversas áreas para conhecê-las e saber com qual se identifica mais, o que pode ser um motivador para que queiram sempre aprender mais, buscar alternativas de formação continuada para aprimoramento e reflexão de sua docência.

Dito isso, entendemos que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, visto que as potencialidades encontradas no estágio supervisionado foram sinalizadas pelas estudantes e pela pesquisadora durante o percurso investigativo. As potencialidades do estágio identificadas com esta pesquisa são: (1) possibilidade de vivenciar a profissão; (2) reconhecimento de si e tomada de consciência identitária da docência; (3) possibilidade de escolha e reconhecimento da formação continuada; (4) reconhecimento do estágio enquanto pesquisa.

Também pudemos elencar alguns desafios do estágio supervisionado, o que possibilita pensar em futuras pesquisas quanto a isso: (1) alguns distanciamentos entre teoria e prática; (2) formação muito ampla, sem aprofundamentos teóricos pedagógicos; (3) aprender a reconhecer a docência na educação infantil; (4) a relevância das formações em licenciatura serem ministradas por pedagogos(as).

Portanto, entendemos a importância da escola como sendo um lugar de potencialidade formativa, onde a formação de professores acontece, onde eles, junto a seus pares, podem aprender e vivenciar sua profissão, podendo trocar experiências, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade da educação. Desse modo, entrelaçando a teoria e prática no contexto escolar-universitário, para compreendê-los como movimentos indissociáveis e dependentes um do outro.

Destaca-se o estágio supervisionado como potencial formativo que muito contribui com a valorização dos professores da EI, reconhecendo-os como agentes transformadores da

infância. Por fim, espera-se que esta investigação possa inspirar outras pesquisas que tenham como objetivo contribuir com a formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ADOLETA. [Entrevista cedida a] Bruna Battistel Defaveri. Nova Prata, Rio Grande do Sul, On-line, via GoogleMeet, 03 out. 2023.
- AMARELINHA. [Entrevista cedida a] Bruna Battistel Defaveri. Nova Prata, Rio Grande do Sul, On-line, via GoogleMeet, 13 out. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.
- AROEIRA, K. P. A didática e os estágios em licenciaturas: Uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. *In*: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018.
- BARBOSA, M. C. S. GOBBATO, C. A complexidade do “como fazer” na educação infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. especial, 2022.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (orgs.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Livro 2. Brasília: Ministério da Educação, 2016, p. 131-139.
- BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO C. Tópicos para (re)pensar os rumos para a educação infantil (pós)pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1422-1448, jul./dez., 2021. UFSC. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e81274>.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. S. Formação de professores para a educação básica: tensão entre limites e possibilidades. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, n.41, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180068>.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Porto Editora. Portugal: Porto, 1994.
- BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. S. A prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre

pesquisa, teoria e prática. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 142-160, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i11.319>. Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 96, de 18 de julho de 2013**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil. Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica 272. MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002**.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019**.

BRASIL. **Resolução n. 2 de julho de 2015**.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006**.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

CAMPOS, K. P. B.; SOARES, R. M. L.; DINIZ, A. S. Estágio supervisionado na educação infantil: campo essencial na formação do pedagogo. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, jan./abr. 2019, p. 95-107.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papirus, 2015.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. In: D'ÁVILA, C.; MARIN, J. A. (orgs.). **Didática saberes estruturantes e formação de professores**. V. 3. XIX ENDIPE FACED/UFBA, Salvador: EDUFBA, 2018, p. 51-71.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GIESEN, K. F. **Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial**. Vitória: UFES, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2022. E-book. ISBN 9786555552546. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555552546/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 181-193. set./dez. 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. São Paulo: Mediação, 1998.

LANDO, F. And, or, not: operadores booleanos na busca de artigos. *In*: LANDO, F. **Blog Acadêmica**, São Paulo, 11 mai. 2020. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/operadores-booleanos>. Acesso em: 18 jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, nº 68, dez. 1999.

LIMA, T. R. **O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente**. Fortaleza: UFC, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí : Ed. Unijuí, 2006.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Unijuí: Editora Unijuí, 2020. E-book. 9786586074192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MORÉS, A. Inovações pedagógicas na educação superior: articulações construídas nos estágios dos cursos de licenciatura em pedagogia. *In*: WIEBUSCH E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (orgs.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. EdiPUCRS: Porto Alegre, 2018.

MORÉS, A. Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso. *In*: STECANELA, N. **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

MORÉS, A.; PANOZZO, N. S. P. Formação de pedagogos: trajetórias e perspectivas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 253-264, jan./mar., 2019.

NÓVOA, A. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, 1, p. 23-58. 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Universidade de Lisboa, 1992.

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

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 24 jan. 2024.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Dossiê democracia, escola e mudança digital: desafios da contemporaneidade. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira. 2022.

PEROZA, A. R.; CAMARGO, D. A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 85-98, mar. 2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2021.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2021.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, [s.l.], v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.
- PIQUE-ESCONDE. [Entrevista cedida a] Bruna Battistel Defaveri. Nova Prata, Rio Grande do Sul, On-line, via GoogleMeet, 13 out. 2023.
- SARAMAGO, J. **Memorial do convento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.
- SCHEIBE, L. Relatório final de pesquisa do projeto: “**Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras**: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia”. Florianópolis: CNE/UNESCO, 2009.
- SCHINDHELM, V. G.; BAMPI, M. L. F. Formação de profissionais de educação infantil: experiências de estágio supervisionado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 280-292, jan./mar., 2019. Disponível em: 10.21723/riace.v14i1.11099. Acesso em: 24 jan. 2024.
- SEVERO, J. L. R. L.; PIMENTA, S. G. Versões do campo da didática na base nacional comum da formação docente no Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 117-131, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1479>.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. UCS, 2018.
- VARGAS, G. GOBBATO, C. BARBOSA, M. C. S. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 15, v. 20, n. 47, p. 46-67, Jan / jul 2018.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1/2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PRÓ-REITORIA DE PÓS- GRADUAÇÃO E DE PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO

Prezado (a) Estagiário (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Os Processos Formativos na Educação Infantil: Estágio e Docência*”, desenvolvida pela pesquisadora Bruna Battistel Defaveri, aluna do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS sob orientação da professora Dra. Andréia Morés. Esta pesquisa tem como objetivo investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária.

Desejo identificar através de experiências de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, as potencialidades que este movimento oportuniza na constituição da docência do professor em formação inicial, como forma de oportunizar contextos de qualidade na educação da primeira infância, e quais as reverberações nas práticas pedagógicas dos professores o estágio proporciona.

A metodologia de pesquisa envolverá a inspiração na Pesquisa-ação, quando a pesquisadora e pesquisados encontrarão juntos formas de resolver determinada situação-problema, favorecendo o compartilhamento de saberes por meio da ação comunicativa, colaborativa e participativa, melhorando suas práticas pedagógicas.

Esses registros serão divulgados e publicados na dissertação da pesquisadora, garantindo o sigilo nominal e nenhum tipo de identificação dos (as) estagiários (as).

Desta forma, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade ficará em sigilo.
2. De que as informações reunidas serão usadas única e exclusivamente para fins dessa pesquisa e para trabalhos científicos que dela eventualmente derivarem.

Rubrica

3. De que os resultados serão apresentados para que você tenha acesso às informações produzidas por essa pesquisa e assegurar que as informações não causarão prejuízos aos envolvidos.
4. Do caráter voluntário do seu consentimento. Caso você queira desistir da pesquisa, poderá fazer em qualquer momento, sem penalização alguma.
5. Da garantia que você pode receber respostas quando quiser sobre a pesquisa, os procedimentos e outros assuntos por meio dos seguintes contatos: bbdefaveri@ucs.br e (54) 9 9656 5683.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa ao participar dessa pesquisa, bem como sua participação não ocasionará pagamentos a você.
7. De que suas falas no decorrer dos encontros serão transcritas e, posteriormente poderão ser utilizadas como fonte de análise, preservando sua identidade.
8. Poderá ocorrer algum desconforto, vergonha ou constrangimento na realização de algum questionamento pela pesquisadora e, como em qualquer pesquisa, existe o risco da quebra de sigilo ou de acesso de outras pessoas - que podem gravar ou tirar print da tela da reunião.
9. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em sua posse e outra da pesquisadora.

Portanto, na condição de Estagiário (a) de Professor (a) de Educação Infantil, aceito participar da pesquisa através da participação da entrevista desenvolvida através de encontro via *Google Meet*, respondendo aos questionamentos da pesquisadora e autorizo a gravação de minha voz e imagem no decorrer do processo. Estou ciente de que este tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

Caxias do Sul, _____ de _____ de 2023.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome da pesquisadora: Bruna Battistel Defaveri

Assinatura da pesquisadora: _____

Rubrica

Bruna Battistel Defaveri Mestranda Universidade de Caxias do Sul - PPGEDU - Curso de Mestrado em Educação bbdefaveri@ucs.br (54) 99656-5683	Prof.ª, Dr.ª, Andréia Morés Pesquisadora responsável/orientadora Universidade de Caxias do Sul - PPGEDU - Curso de Mestrado e Doutorado em Educação anmores@ucs.br
--	--

**APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS
ESTAGIÁRIAS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



(Elaborado para o Comitê de Ética em Pesquisa)

Projeto de Pesquisa: PERCURSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTÁGIO E DOCÊNCIA

Pesquisadoras Responsáveis: Bruna Battistel Defaveri – Mestranda em Educação (PPGEdu/UCS)

Profª. Dra. Andréia Morés – Professora-orientadora – PPGEdu/UCS

NOME:	IDADE:
CIDADE:	ESTÁGIOS JÁ REALIZADOS:
SEMESTRE QUE ESTÁ CURSANDO:	
A QUANTO TEMPO ATUA NA ED INFANTIL:	

1. O que mobilizou sua escolha para o curso de pedagogia?
2. No decorrer do curso, houve disciplinas com disponibilidade de recursos/ideias para serem utilizados no estágio supervisionado em Educação Infantil?
3. Como foi a recepção/acolhimento da escola e do professor durante a vivência do seu estágio supervisionado em Educação Infantil?
4. Quais as potencialidades que o estágio proporcionou à sua formação profissional?
5. Quais os desafios que encontrou ao realizar o estágio?
6. Se você pudesse sugerir alguma contribuição no currículo do curso em relação estagiário/estágio, o que sugeriria?
7. Você se considerava motivada a realizar o estágio, mobilizando os saberes vivenciados durante o curso?

8. Quais foram suas percepções acerca dos professores supervisor e regente durante seu percurso no estágio?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTÁGIO E DOCÊNCIA

Pesquisador: BRUNA BATTISTEL DEFAVERI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69287423.9.0000.5341

Instituição Proponente: Universidade de Caxias do Sul-RS

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.178.452

Apresentação do Projeto:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil. PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2119056.pdf

A pesquisa se pauta na análise das potencialidades e desafios do estágio supervisionado na formação inicial de professores. O estudo conta com contribuições importantes de Barbosa (2006) Freire (2021), Pimenta (2021), Nóvoa (1992, 2009) e Tardif (2021) que conversam e entrelaçam ideias sobre os saberes docentes, o estágio supervisionado e a educação infantil. Terá como metodologia o estudo de caso (Yin 2005), que abrangerá entrevistas semi-estruturadas com estudantes do curso de Pedagogia Licenciatura e análise de documentos do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária. A Pesquisa é qualitativa, empírica, com caráter exploratório. Se desenha como um estudo de caso, portanto irá se voltar a análise de documentos do curso de Pedagogia Licenciatura de uma universidade comunitária de Caxias do Sul/RS e consistirá também em três entrevistas semiestruturadas via Google Meet com estudantes do curso. A análise dos dados construídos será a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2020). Os dados construídos com base nas três fontes de evidências serão organizados e interpretados por meio de orientação da Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2020). Portanto serão analisados o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade comunitária, o projeto de estágio e o artigo final de três estudantes do curso de Licenciatura em

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.178.452

Pedagogia. Os dados serão construídos também com base em entrevistas com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Análise Textual Discursiva se dará seguindo os três passos, a unitarização, categorização e construção do metatexto.

Objetivo da Pesquisa:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil. PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2119056.pdf

O objetivo principal deste estudo consiste em investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária. Esta pesquisa irá repercutir sobre as potencialidades na formação de professores que estão entrelaçadas ao estágio supervisionado. Tal assunto torna-se fundamental para a constituição da docência, pensando de que é no estágio que se tem a oportunidade de vivenciar a experiência da aula entrelaçando a teoria com a prática. As potencialidades e os desafios podem emergir da realização das reflexões do professor sobre sua profissão.

Objetivo primário:

Investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária.

Objetivos secundários:

- a) Contextualizar o estágio supervisionado na Educação Infantil, mapeando as concepções presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.
- b) Analisar quais os saberes são mobilizados na formação de professores que contribuem para a realização do estágio supervisionado na Educação Infantil.
- c) Identificar potencialidades e desafios vivenciados pelos estudantes na formação de professores que contribuem para o estágio supervisionado na Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil. PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2119056.pdf

Riscos:

Os entrevistados poderão sentir vergonha, constrangimento, exposição de ideias.

Benefícios:

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 6.178.452

O estudo poderá contribuir para discussões e reflexões frente a Educação Infantil, visando a formação inicial dos professores e o estágio supervisionado. Pensar sobre as possibilidades e desafios que a formação docente perpassa, pensando na sua prática reflexiva como forma de contribuir a percursos docentes de qualidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com vistas ao processo de qualificação de Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto – presente de modo adequado.

Projeto de pesquisa completo e detalhado – presente de modo adequado.

Cronograma – presente de modo adequado.

Orçamento: presente de modo adequado.

Instrumentos de coleta de dados (questionários, roteiros, formulários...): presente de modo adequado.

Termos de Anuências Institucionais (TAI) – presente de modo adequado.

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presentes de modo adequado.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE): Não se aplica.

Solicitação de dispensa de TCLE: Não se aplica.

Termo de confidencialidade e sigilo: Presente de modo adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto.

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-UCS, acompanhada de justificativa.

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 6.178.452

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP. Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e finais. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo de cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2119056.pdf	15/06/2023 08:07:16		Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_SIGILO_E_CONFIDENCIALIDADE_bruna.pdf	15/06/2023 08:06:46	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito
Outros	CARTA_resposta_Bruna.pdf	15/06/2023 08:02:54	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESTUDANTES.pdf	25/04/2023 20:36:40	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_bruna.pdf	17/04/2023 11:13:51	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito
Declaração de Instituição e	termo_anuencia_institucionalidade.pdf	17/04/2023 11:11:50	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 6.178.452

Infraestrutura	termo_anuencia_institucionalidade.pdf	17/04/2023 11:11:50	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_brochura_Bruna.pdf	17/04/2023 11:10:21	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito
Cronograma	cronograma_bruna.pdf	17/04/2023 11:09:30	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito
Orçamento	orcamento_bruna.pdf	17/04/2023 11:08:58	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_bruna.pdf	17/04/2023 11:06:20	BRUNA BATTISTEL DEFAVERI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 12 de Julho de 2023

Assinado por:

Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco S, sala 405
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

ANEXO B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

GABINETE DO REITOR

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO

Por meio do presente instrumento, eu, **Prof. Dr. Gelson Leonardo Rech**, Reitor da Universidade de Caxias do Sul – Campus-sede, localizada no município de Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul (RS), rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bairro Petrópolis, autorizo Bruna Battistel Defaveri, pesquisadora matriculada no Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS), sob a orientação da professora Dra. Andréia Morés, a realizar a pesquisa intitulada “*Os Processos Formativos na Educação Infantil: Estágio e Docência*”, que tem como objetivo investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade comunitária, tendo sido escolhida a Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa consistirá na análise do Projeto Político Pedagógico e o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da universidade informada, bem como o projeto inicial e o artigo final das estagiárias da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil entrevistadas.

Eu, compreendi que este documento valida e autoriza a realização do estudo envolvendo a instituição, bem como a análise dos documentos citados. Autorizo também a divulgação do nome da instituição na dissertação. Este projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS) antes do início da atuação da pesquisadora na universidade. A pesquisadora garantiu que todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Declaro que fui informada pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro também que fui informado que a referida pesquisa não gerará despesas nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. E que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido até então fornecidas serão descartadas. Declaro que fui

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - Bairro Petrópolis - CEP 95070-960 - Caxias do Sul - RS - Brasil
Ou Caixa Postal 1352 - CEP 95070-970 - Caxias do Sul - RS - Brasil
Telefone / Telex (54) 3218 2100 - www.ucs.br
Estado-Mantenedora: Prefeitura Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 08.948.701/0001-03 - CCETE 029/CGR9320

Rev. 12/01/22



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

GABINETE DO REITOR

informada que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS. Declaro estar ciente que serão assegurados os direitos previstos nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do CNS, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Caxias do Sul, 12 de abril de 2023.

Prof. Dr. Gelson Leonardo Rech
Reitor da Universidade de Caxias do Sul

Pesquisadora Bruna Battistel Defaveri

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 870 - Bairro Petrópolis - CEP 96070-900 - Caxias do Sul - RS - Brasil
Gr. Caixa Postal 1352 - CEP 96020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil
Telefone / Telefone (54) 3258 2100 - www.ucs.br
Estado Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 08.848.761/0001-03 - CDCTE 028/0089530
Insc. 130030