

## **Estágio e aprendizagem da docência na Educação Infantil: percepções de alunos do curso de Pedagogia**

Teaching internship and learning in Child Education teaching: pedagogy  
program students' perceptions

Práctica y aprendizaje de la docencia en la Educación Infantil:  
percepciones de los estudiantes de la carrera de Pedagogía

Sinara Almeida da Costa 

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil  
[sinaraacs@gmail.com](mailto:sinaraacs@gmail.com)

Rosimeire Costa de Andrade Cruz 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil  
[rosimeireca@ufc.br](mailto:rosimeireca@ufc.br)

Leide Daiana Marques da Silva 

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil  
[leiddmarques@hotmail.com](mailto:leiddmarques@hotmail.com)

*Recebido em 02 de julho de 2024*

*Aprovado em 22 de outubro de 2024*

*Publicado em 03 de abril de 2025*

### **RESUMO**

Neste artigo, tomamos como objetivo compreender como estudantes do curso de Pedagogia, de duas universidades federais do Norte e Nordeste do País, perceberam a aprendizagem da docência na primeira etapa da Educação Básica a partir do Estágio em Educação Infantil (EEI). Com base na Teoria Histórico-Cultural – THC (Vygotsky, 2000; 2018) e na Relação com o Saber (Charlot, 2020), dialogamos com as narrativas de seis aprendizes registradas em portfólios e relatórios reflexivos (PR) e (RR), respectivamente, escolhidos com base na sua extensão, fundamentação teórica e reflexões aprofundadas de seus autores, sobre diversas vivências oportunizadas pelo EEI, partindo de indagações relativas ao tema em questão. Os resultados indicaram que a experiência do EEI, na perspectiva dos estudantes, constituiu-se em experiência fulcral para a aprendizagem de especificidades que caracterizam o ofício de ser professor de bebês, crianças bem pequenas e pequenas. A busca por conhecimentos teóricos e novos procedimentos pedagógicos parecem tê-los instigado a querer ir além

do que observaram nas instituições de Educação Infantil (EI), fortalecendo uma procura constante de aperfeiçoamento e de ressignificação de suas práxis.

**Palavras-chave:** Estágio; Educação Infantil; Formação.

## ABSTRACT

In this article, we aim to understand how Pedagogy students from two federal universities in the country's North and Northeast have perceived the learning of teaching in the first stage of Basic Education from their Child Education Internship (CEI). Based on the Cultural Historical Theory - CHT (Vygotsky, 2000; 2018) and the Relationship with Knowledge theory (Charlot, 2020), we established a dialog with the six students' narratives as recorded in portfolios (PF) and reflexive reports (RR), chosen based on their length, theoretical framework, and in-depth reflections of their authors, about the experiences made possible by CEI, from inquiries related to the topic in question. Results indicated that the CEI experience, from the students' perspective, constituted an essential experience to learn specificities that characterize the profession of being a teacher of infants, toddlers and small children. The search for theoretical knowledge and new pedagogical procedures seems to have instigated them to want to go beyond what they observed in Child Education (CE) institutions, strengthening a constant search for improvement and resignification of their praxis.

**Keywords:** Internship; Child Education; Training.

## RESUMEN

En este artículo se tuvo como objetivo comprender cómo percibieron los estudiantes del curso de pedagogía, de dos universidades federales del Norte y Nordeste del país, el aprendizaje de la enseñanza en la primera etapa de la Educación Básica a partir de la Práctica en Educación Infantil (PEI). A partir de la Teoría Histórico-Cultural – THC (Vygotsky, 2000; 2018) y la Relación con el Conocimiento (Charlot, 2020), dialogamos con las narrativas de seis aprendices registradas en portafolios e informes reflexivos (PR) y (IR), respectivamente, elegidos a partir de su extensión, fundamentación teórica y reflexiones profundas de sus autores, sobre diversas experiencias brindadas por la PEI a partir de preguntas relacionadas con el tema en cuestión. Los resultados indicaron que la experiencia de la PEI, desde la perspectiva de los estudiantes, fue una experiencia crucial para el aprendizaje de las especificidades que caracterizan el oficio de ser maestra de bebés, niños muy pequeños y pequeños. La búsqueda de conocimientos teóricos y nuevos procedimientos pedagógicos parece haberlos instigado a querer ir más allá de lo que observaban en las instituciones de Educación

Infantil (EI), fortaleciendo una búsqueda constante de mejora y resignificación de su praxis.

**Palabras clave:** Práctica; Educación Infantil; Formación.

## Introdução

Este artigo trata da formação inicial para a docência na Educação Infantil. De forma mais específica, toma o Estágio em Educação Infantil (EEI) como problema de estudo e análise. Sendo assim, seu objetivo é compreender como estudantes do curso de Pedagogia de duas universidades federais do Norte e Nordeste do País perceberam a aprendizagem do ofício de professor na primeira etapa da Educação Básica a partir do EEI. A escolha por esse tema justifica-se pelo fato de que o EEI é condição crucial para ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes sobre os saberes e os fazeres na e sobre a educação das crianças pequenas nas instituições educativas (Oliveira-Formosinho *et al*, 2007).

Para melhor compreensão das reflexões contidas neste texto, dois conceitos precisam ser explicitados: docência na Educação Infantil e Estágio.

De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024, que “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica” (Brasil, 2024), a docência é compreendida como:

ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações (Art. 2º, parágrafo segundo).

Em se tratando da docência na Educação Infantil, algumas especificidades precisam ser consideradas, visto que, embora haja similaridade entre os papéis das professoras dessa área com a dos outros professores, existem singularidades que distinguem o trabalho das primeiras. Para Oliveira-Formosinho (2001) essas peculiaridades configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. As características da criança pequena, dos contextos de

trabalho e das tarefas desempenhadas por essas profissionais são intrínsecas ao trabalho que desenvolvem e precisam ser consideradas na sua formação.

Relativamente ao conceito de Estágio, ele deve ser aqui compreendido como “campo de conhecimento, superando sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Pimenta; Lima, 2012, p. 25). Além disso, é uma excelente oportunidade para articular teoria e prática, contribuindo para a formação de um profissional docente crítico.

As reflexões aqui expostas foram pautadas nas Teorias Histórico-Cultural – THC (Vygotsky, 2000; 2018) e Relação com o Saber (Charlot, 2020). A metodologia empregada constou da análise de três Portfólios e três Relatórios reflexivos (PR e RR, respectivamente) elaborados por estudantes de Pedagogia de duas instituições Federais de Ensino Superior localizadas nas Regiões Norte e Nordeste do País. Os critérios utilizados para a escolha desses instrumentos de registro e avaliação levaram em conta a sua extensão, fundamentação teórica e reflexões aprofundadas de seus autores, sobre diversas vivências oportunizadas pelo EEI.

A análise dos dados foi inspirada na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Nesse sentido, percorreu as seguintes etapas: 1) a identificação de trechos dos documentos selecionados que indicassem indícios de aprendizagem acerca da docência na Educação Infantil; 2) leitura flutuante dos trechos eleitos a fim de detectar categorias emergentes; 3) organização dos dados de acordo com as categorias; e 4) identificação de aspectos semelhantes pertinentes às aprendizagens decorrentes do EEI.

Desse modo, o texto está organizado em cinco seções: 1) Introdução, a qual, de forma resumida, apresentou o tema e a justificativa para o seu estudo, bem como o seu objetivo, as bases teóricas em que se alicerçam a construção e a análise dos dados e a estratégia de análise empregada para organização e análise das informações; 2) reflexões teóricas sobre o conceito de Estágio, o papel do professor na primeira etapa da Educação Básica e o EEI como lócus de aprendizagem da docência na Educação Infantil; 3) O Estágio Supervisionado nas duas universidades e o processo de elaboração e análise dos dados; 4) Os resultados da pesquisa com

ênfase nas aprendizagens ampliadas sobre o exercício da docência durante o Estágio; na forma como se deu a ampliação do repertório de conhecimentos acerca de como “ser professor na Educação Infantil”, nos desafios enfrentados durante o EEI; e no sentido da experiência do EEI na formação do pedagogo; e 5) Considerações finais, as quais retomam o tema que o trabalho se dispôs a refletir e o seu objetivo, bem como os desafios sobre o EEI apontados para a área.

## **O papel do professor na primeira etapa da Educação Básica**

A discussão aqui proposta sobre o EEI vincula-se a outros temas necessários ao debate sobre formação de professores para a Educação Infantil: a qualidade específica para o trabalho com bebês, crianças bem pequenas e pequenas como direito de cada uma delas, o que envolve a presença da brincadeira e das interações na rotina; o olhar e a escuta atenta dos docentes; a constituição das identidades tanto das crianças como dos professores que trabalham com elas; a estreita relação com as famílias, dentre outros. Tal discussão envolve, ainda, o papel da Universidade nessa formação.

Construir-se professor para atuar na Educação Infantil é um projeto intencional que inclui não apenas conhecimentos, teorias, propostas, metas, mas, como advertem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.14), trata-se de um processo que se alicerça em uma Pedagogia que se organiza “em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores”.

Sem considerar essa premissa, observa-se, via de regra, nos cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere ao exercício da docência na primeira etapa da Educação Básica, uma cisão entre aquilo que é considerado “conhecimentos teóricos” e “conhecimentos práticos”. Nesse caso, parte-se do pressuposto de que os primeiros são prescrições para serem postas em práticas ao final da licenciatura nas instituições que sediarão o Estágio (Drumond, 2019).

O papel assumido pelo professor da Educação Infantil carrega características que dizem respeito à história do atendimento dado a bebês, crianças bem pequenas e pequenas no cenário nacional e internacional. Assenta-se nas concepções que se tinha sobre a criança, a prática a ela destinada e a finalidade do atendimento anterior ao que estabelece a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, principalmente, no que se tem na LDB vigente (Brasil, 1996).

Por conseguinte, durante muito tempo, a imagem de professores que exercem a docência na Educação Infantil relacionava-se “à de pessoas benevolentes, pacientes, com dom e prática materna – bastava ser mulher e mãe para o exercício da profissão” (Peroza et al., 2009).

Consoante a concepção de criança como “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2009), o papel do professor não é mais aquele que predominou por muito tempo: moldar os comportamentos e/ou repassar conhecimentos às crianças.

Face às contribuições de pesquisadores e às pressões dos movimentos sociais e suas repercussões na legislação vigente, compete ao professor que atua na Educação Infantil, o papel de interlocutor que aponta caminhos, organiza ambientes e materiais e troca informações com a criança e suas famílias em um processo recíproco de aprendizagem. Além disso, o professor deve compreender que toda relação humana é transformadora e que, em decorrência, ao cuidar de uma criança, estará educando.

## **O conceito de Estágio na legislação e na literatura acadêmica**

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9394/96, da Resolução do CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, da Resolução do CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, e da Resolução do CNE/CP n.º

1, de 2 de janeiro de 2024, a formação inicial do professor de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dará nos cursos de Pedagogia.

É nesse contexto, portanto, que são criadas possibilidades de refletir e conhecer estudos no campo da educação. Franco (2008, p.149), por exemplo, aponta que o curso de Pedagogia tem a singularidade de

promover a apreciação crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto praxis sociais, formando o pedagogo, com base teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas.

Conforme consta no parágrafo 1º, do artigo 2º, da Resolução CNE/CP 1/2006, o foco do Curso de Pedagogia é a docência, entendida como:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2006, n. p.).

Decorre do artigo supracitado a compreensão de que Pedagogia e docência são fenômenos distintos. Enquanto a Pedagogia representa um saber específico, que pressupõe a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa (Cruz; Arosa, 2014, p.45), “a docência consiste em uma prática genuinamente pedagógica. Não se restringe ao contexto da sala de aula, mas transcende-o para todo o contexto de onde emanam trabalhos pedagógicos” (Cruz; Arosa, 2014, p. 44).

Sendo assim, de acordo com as autoras suprarreferidas, a formação do professor, que ocorre no curso de Pedagogia, precisa “estabelecer a dimensão teórico-prática para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (Cruz; Arosa, 2014, p.41).

Ancoradas no conceito de pedagogo, de Houssaye (2004 *apud* Cruz; Arosa, 2014, p. 46), as aludidas estudiosas destacam que “o pedagogo é um prático-teórico da ação educativa. É alguém que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato



educativo, buscando formular proposições para a sua prática”. Ademais, as autoras argumentam que:

considerar a relação teoria-prática como condição determinante da construção do saber pedagógico, reconhecendo nela uma abordagem específica, não significa desconsiderar que a prática não esteja de algum modo presente entre os teóricos, nem que o pensamento teórico não fundamente a prática. Significa, isto sim, reconhecer e defender que a prática constituindo a pedagogia não pode ser algo meramente projetado, da mesma forma que a teoria pedagógica não pode ser apenas algo tomado de outros (Cruz; Arosa, 2014, p. 46).

Corroborando essa compreensão de que a construção do saber pedagógico é assentada na relação teoria-prática, Lima (2001) aponta que o “estágio supervisionado é um espaço privilegiado para refletir, tendo em mente que “a teoria ilumina a prática e esta ressignifica a teoria” (p. 3). No mesmo sentido, Pimenta (1994, p. 121 *apud* Lima, 2001, p. 8) acrescenta que o Estágio impulsiona “uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo professor como uma atividade instrumentalizadora da práxis”.

Em se tratando do EEI, atividade fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil, objeto de reflexão deste artigo, é importante compreendê-lo como uma oportunidade para o estudante “aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela, [o que se constituem] as bases da preparação pedagógica” (Mantovani; Perani, 1999, p. 93).

Ao refletir sobre a importância do EEI para a formação do professor que irá atuar na primeira etapa da Educação Básica, Drumond (2019, p. 5) destaca a contribuição que esse componente curricular pode dar para a constituição de uma pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho et al., 2007): “o estágio é compreendido como um contexto formador dialético entre teoria e prática. O estágio docente na Educação Infantil representa um movimento que busca interlocução e colaboração com os(as) professores(as) das creches e pré-escolas”. Com isso, ele se torna condição para promover os saberes e os fazeres sobre a educação das crianças pequenas nas instituições educativas.



## **EEl como locus de aprendizagem da docência na Educação Infantil**

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), o estágio supervisionado passa a ser considerado aquele componente curricular a ser efetivado ao longo do curso de forma interdisciplinar, propiciando a pesquisa, ampliando os conhecimentos e habilidades, além das atitudes éticas.

De acordo com a Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), a carga horária mínima destinada ao Estágio Supervisionado nas licenciaturas deverá ser de 400h. No caso do Curso de Pedagogia, a carga horária do Estágio será, prioritariamente, destinada à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Sendo assim, no projeto pedagógico das IES, a integralização de estudos dos cursos de Pedagogia será efetivada por meios de estágio curricular, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiências de exercício profissional que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências na Educação Infantil (Brasil, 2006).

É importante ressaltar que a organização desse estágio, assim como toda a formação destinada ao professor de Educação Infantil, deve ser orientada, também, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Além do aparato legal que institui a obrigatoriedade do EEl, incorporando também a recente Resolução CNE/CP n.º 1, de 2 de janeiro de 2024, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e confirma a importância do EEl para a formação profissional do professor que atuará na Educação Infantil, vários estudiosos têm colaborado com as discussões sobre o Estágio na formação desse professor. Oliveira-Formosinho (2001), por exemplo, o caracteriza como o componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os estudantes no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.

Ostetto (2008), por sua vez, acentua que o estágio é prática (atividade teórico-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão, levando a uma ação transformadora). Sendo assim, deve possibilitar um espaço para debates, reflexões e aprendizagens tanto para os estudantes estagiários quanto para os demais sujeitos envolvidos, como as professoras da creche e/ou pré-escola e a docente da universidade que acompanhou o EEI.

Confirmando a relevância do Estágio como campo de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências entre os professores e os estudantes que realizam os estágios, Castro (2006) afirma a necessidade de estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes.

Para Drumont (2019, p. 2), o EEI é imprescindível para a promoção do “saber e do fazer sobre a educação das crianças pequenas em instituições educativas”. Trata-se de um campo fértil para a aprendizagem de “uma profissão que ainda está sendo inventada”, entretanto, não deve ter como referência “o trabalho docente dos demais níveis de ensino” (p. 2). Seu alicerce precisa ser os direitos e as especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas.

Tomando o EEI como uma “atividade propiciadora da inserção dos estudantes nas instituições de Educação Infantil para o conhecimento e o exercício da docência; [...] e uma atividade instrumentalizadora da práxis educacional e da transformação da realidade existente” (Pimenta, 1995, p. 63), considera-se que os resultados deste estudo poderão contribuir para incrementar a reflexão sobre os contextos políticos, sociais e pedagógicos, os quais integram a formação inicial do pedagogo visando à docência na primeira etapa da Educação Básica.

## **O Estágio Supervisionado nas duas universidades e a metodologia empregada para a geração dos dados**

Dentre os objetivos do componente curricular obrigatório EEI, instituído por dispositivos legais do Conselho Nacional de Educação (CNE), destacam-se: envolver os estudantes, de forma gradual, em situações de práticas educativas promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional; mobilizar um conjunto de competências de observação, intervenção e análises reflexivas necessárias ao trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e pequenas; e oportunizar a vivência da docência na primeira etapa da Educação Básica. Para tornar possível a consecução desses intentos, a operacionalização dessa atividade acontece de forma semelhante nas duas IES envolvidas na pesquisa aqui apresentada, mas com algumas peculiaridades, como veremos a seguir.

Na Universidade Federal do Oeste do Pará, o EEI conta com 150h (60 relativas a encontros na Universidade para discussões teóricas e diálogos sobre o desenvolvimento da práxis nas creches e pré-escolas eleitas para ocorrer o estágio; e 90 em instituições públicas exercitando essa práxis). É ofertado no sexto semestre e realizado em creches e pré-escolas no período diurno. As demais disciplinas da EI não se constituem como pré-requisito para esse componente.

De forma semelhante, na Universidade Federal do Ceará, a atividade de EEI é composta por 160 horas (70 na Universidade e 90 na instituição de EI), é ofertada no sexto semestre dos cursos de Pedagogia integral e noturno da Faculdade de Educação, e é realizada em creches e pré-escolas, no período diurno. Tem como pré-requisitos as disciplinas de Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil.

Em ambas as IES, no período em que os estudantes estão na instituição que sedia o EEI, esse componente curricular é organizado em três etapas: a) *observação participante* (com o intuito de que os acadêmicos conheçam e se apropriem da realidade institucional, especialmente, no que se refere a criar vínculos com as crianças e suas famílias e/ou responsáveis, professoras e demais profissionais da

instituição; bem como conheçam a proposta pedagógica da instituição e a rotina da jornada parcial ou integral das crianças nessas unidades); b) *Coparticipação* (em que os estagiários planejam e executam atividades a serem desenvolvidas com as crianças em parceria com a professora da turma); e c) *Intervenção* (quando os alunos assumem a turma de forma independente, sendo responsáveis pelo planejamento, apresentação, execução e avaliação de um Projeto de Intervenção, a partir da observação e da escuta atenta das crianças na turma onde está sendo realizado o Estágio).

Em todas as etapas deste trabalho, as professoras das Universidades se fazem presentes, seja visitando as instituições nos dias em que os estudantes lá se encontram, seja por via on-line, dando-lhes suportes por meio do WhatsApp.

Antes do início do Estágio pelos acadêmicos, nas instituições que nos acolhem, é realizada uma reunião com a equipe pedagógica de cada unidade no intuito de apresentar os alunos e elucidar o papel de cada segmento institucional na formação acadêmica dos estagiários, com ênfase em suas demandas formativas, quais sejam, o papel da professora da IES responsável por esse componente curricular; das professoras responsáveis pelas turmas onde serão alocados os estudantes, seja em dupla ou individualmente; e dos estudantes, potenciais professores que atuarão na Educação Infantil.

Essa conduta visa a evitar problemas antes enfrentados em campo, como, por exemplo, a substituição do professor da turma pelo estagiário quando este professor precisa faltar, ou mesmo, a troca de estagiários de turma a cada semana, conforme a necessidade da instituição.

Na Universidade Federal do Ceará, além dessa reunião que antecede o princípio do EEI nas instituições, ao final de cada etapa, logo após os encontros presenciais na IES para socialização das experiências vividas em campo, são realizadas reuniões com as professoras, as auxiliares de turma e a coordenadora pedagógica de cada instituição de Educação Infantil envolvida no Estágio, a fim de compartilhar as impressões dos estudantes acerca de suas vivências, os desafios enfrentados e as aprendizagens daí decorrentes. Ao final do Estágio, a coordenadora

da instituição é convidada a participar de um encontro coletivo na Universidade com vistas ao compartilhamento do que significou para a unidade educacional o trabalho com os estagiários em parceria com a Universidade. Tudo isso visando a destacar o protagonismo de cada instância formadora na aprendizagem da docência na Educação Infantil, bem como o estreitamento da relação da Universidade com as instituições de Educação Básica.

Outro aspecto que diferencia a efetivação do EEI nas duas IES é que a professora do Estágio da Universidade Federal do Oeste do Pará, sempre que possível, é a mesma que ministra as disciplinas anteriores concernentes à área de Educação Infantil (Teorias da Educação Infantil, Educação Infantil e Fundamentos Teórico-Práticos da Educação Infantil). Tal medida contribui para que o fio teórico condutor das práticas não seja rompido e haja coerência entre o proposto e o esperado pela professora que acompanha o Estágio.

Nos semestres letivos (segundo de 2019 e primeiro de 2020) focalizados por este trabalho, o instrumento de avaliação do EEI na Universidade Federal do Ceará foi a elaboração de um PR por cada estagiário, incluindo tanto os encontros na Faculdade como nas instituições. Tal como argumenta Villas Boas (2005, p. 294), a opção por esse instrumento alicerça-se no pressuposto de que “o professor constrói a sua autonomia enquanto se forma”. Ademais, se a aprendizagem da docência se inaugura a partir dos docentes que tivemos, da forma como fomos ensinados e avaliados, considera-se que o PR também pode se constituir uma fonte de aprendizagem da docência na Educação Infantil.

Relativamente à Universidade Federal do Oeste do Pará, a avaliação se deu por meio da elaboração de RR de cada dupla acerca da práxis desenvolvida na turma onde foi realizado o Estágio. A opção pelo trabalho em dupla, bem como pela realização do RR da mesma forma se deu em conformidade ao que apregoa a THC no que se refere ao papel das trocas entre parceiros como momentos significativos no processo de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 2000; 2018).

A experiência de EEI destacada neste texto ocorreu no formato presencial e, como já referido, aconteceu nos cursos de Pedagogia de duas universidades públicas federais localizadas em dois estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Os dados analisados advêm de uma pesquisa maior, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, a qual teve como um de seus produtos a dissertação de mestrado de Alessandra Gondim Ribeiro. Devido ao exíguo tempo para sua finalização, não foram passíveis de análise as aludidas informações no trabalho suprarreferido.

O projeto da investigação maior foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Federal do Ceará e devidamente aprovado, consoante parecer consubstanciado do C.E.P. n.º 3.956.132.

De um total de 20 (vinte) PR individuais e 20 relatórios construídos em dupla, foram analisados 6 (seis) desses instrumentos de registro e avaliação, 3 PR e 3 RR, que foram escolhidos conforme critérios já apontados. Dos instrumentos avaliativos selecionados, foram extraídos trechos que foram organizados consoante as questões norteadoras do trabalho. Temos ciência de que fragmentos advindos das narrativas dos PR e RR escolhidos dizem respeito ao grupo de estagiários autores dos documentos analisados. Todavia, de alguma forma, tais informações podem ser emblemáticas da visão de outros estudantes que também viveram a mesma experiência, portanto, fornecem pistas do que parecem ter sido aprendizagens ampliadas, aprofundadas, tornadas desejosas acerca da docência na primeira etapa da Educação Básica.

A discussão dessas temáticas tem como fios condutores a crença de que a docência na Educação Infantil não é nata (Arce, 2001), portanto, é uma profissão que, assim como todas as outras, é aprendida (Mizukami, 2006); e a convicção inabalável de que “a infância é um período de realização afectiva, intelectual, sociorrelacional e intercultural de grande impacto no processo de humanização da pessoa (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 87). É aí onde tudo começa...

Dito isso, passemos a analisar as contribuições do EEI para a aprendizagem da docência com crianças de zero a cinco anos de idade, apontadas pelos sujeitos

que o desenvolveram, tendo como norte o objetivo deste trabalho, qual seja, compreender como estudantes do curso de Pedagogia de duas Universidades federais do Norte e Nordeste do País perceberam a aprendizagem da docência na primeira etapa da Educação Básica a partir do Estágio em Educação Infantil (EEI).

## **Aprendizagens ampliadas sobre o exercício da docência durante o Estágio**

Charlot (2000, p. 78), ao tratar da relação com o saber – “a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros ‘o aprender’ –, ressalta que aquele que aprende na escola, na academia, “não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana; quem aprende na escola é o eu epistêmico, o que os filósofos chamam de Razão, o eu pensante” (Charlot, 2020, p.105).

Nesse sentido, Gabriel destaca a aprendizagem decorrente do “insucesso” de uma atividade que tentou realizar com uma criança. Para ele, tal fato decorreu do interesse pela referida atividade ser apenas dele, conforme descreve a seguir:

Aprendi com essa experiência [de entrevistar uma criança no EEI] que a vontade da criança também precisa ser respeitada para o sucesso de alguma tarefa. O trabalho era meu, e não dela, Então, L. não tinha nenhuma obrigação em participar. (Gabriel).

Percebe-se que apenas “saber”, pelas leituras e discussões travadas nas disciplinas relacionadas à área de Educação Infantil, que a aprendizagem e o envolvimento em determinada atividade decorrem de uma necessidade genuína da criança e/ou criada pelo professor não é suficiente para um fazer pedagógico que respeite os interesses das crianças. Foi a vivência no EEI que ampliou e consolidou esse saber. Como destaca Charlot (2000, p. 68, grifos do autor), “aprender é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender”.

Ainda entre as inúmeras aprendizagens ocorridas no decorrer do estágio, outros temas merecem destaque, tais como: a necessidade de escuta das crianças, a presença de um planejamento bem elaborado, a incorporação da brincadeira na rotina



como atividade imprescindível ao desenvolvimento infantil, a distinção entre o papel do professor e outros profissionais e/ou parentes das crianças e a necessidade de estudo. Todos esses assuntos apareceram nos relatórios e portfólios como algo importante a ser incorporado à práxis docente. Os trechos a seguir são exemplos disso:

... a rotina precisava ser flexível, é preciso planejar e ter o “plano a, b, e c”, algumas atividades pensadas em certos momentos, eram feitas em outros, é preciso levar em consideração os principais envolvidos, as crianças; o grupo; o choro; aprender a escutar. Muito além de ser uma técnica didática, a escuta exige se colocar no lugar do outro, que crie uma conexão com ele, que passe a ver e sentir para tentar entender seu interlocutor [as crianças]. (Amanda e Gisele).

Um professor da educação infantil é antes de tudo, um profissional. Ele não é uma babá, um tio, ou algo semelhante. Ele teve uma formação, estudou muito para estar ali. Essa profissão é orientada por leis e diretrizes que precisam ser seguidas e respeitadas. O professor da educação infantil não pode ser um tio, porque pra ser tio não precisa estudar e fazer uma faculdade; enquanto o professor precisa fazer uma graduação, especialização, ter uma formação continuada. Por isso, é muito importante que você valorize a sua profissão. (Gabriel).

Analisando os trechos suprarreferidos, percebem-se os esforços dos estudantes em compreender e desenvolver a práxis a partir da teoria que a embasa. Esse processo permite aos estagiários conhecerem aquilo que irão enfrentar na sua profissão e refletir sobre o exercício docente. Desse modo, como Pimenta e Lima (2012) afirmam, o estágio oferece novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive, para os professores formadores.

### **De como se deu a ampliação do repertório de conhecimentos sobre como “ser professor na Educação Infantil”**

Consoante a reflexão de Boel (2021, p.25), o homem e a mulher se fazem no ato de aprender que está presente em toda a sua existência. Assim, “é através do aprender que o sujeito se constrói, se relacionando consigo próprio, com os outros à sua volta e com o mundo em que está inserido”.

No caso do EEI, é necessário admitir que há uma série de fatores que concorrem para a aprendizagem e a ampliação do repertório de conhecimentos sobre

“como ser professor na Educação Infantil”: as experiências em diferentes contextos, as trocas entre os pares, as dificuldades enfrentadas, as histórias de vida, as diversas culturas onde nascemos, convivemos, aprendemos (Holly, 1995).

A compreensão de que as crianças não só aprendem, mas também ensinam, em interação com o outro, foi destacada pelos estagiários, não apenas no exercício da docência, mas também como “força motriz” para continuarem na jornada, entendida, aqui, como o EEI, e para se tornarem “uma pessoa melhor”. Essa ideia se faz presente nos registros subsequentes:

Toda a experiência do estágio ganhou um sentido mais amplo pelo contato com as crianças, que foram as principais motivadoras para o nosso empenho. Ao fim, todas as dificuldades ao lado delas e por causa delas, se tornaram força motriz para irmos até o final... (Amanda e Gisele)

Portanto, pensando em tudo o que aprendi até agora, partilho da mesma conclusão de Wade, do filme Deadpool: as crianças nos dão a chance de sermos melhores do que costumávamos ser. (Cássia).

Outra fonte de aprendizagem elencada pelos estagiários foi a supervisão da professora de EEI, fazendo-se presente e disponível em todos os momentos em que estiveram nas instituições de EI.

De acordo com a THC, nascemos apenas com a aptidão para aprender. Qualquer outra habilidade precisa ser aprendida, o que requer esforço do sujeito, um meio que possibilite tal aprendizagem e um outro mais experiente que o apoie nesse caminho (Leontiev, 1978). No caso do estágio, o meio parece possibilitar inúmeras reflexões, contudo, muitas professoras ainda desenvolvem uma prática pautada no espontaneísmo ou na preparação para o ensino fundamental, o que requer dos estudantes de estágio um olhar crítico-reflexivo acerca do que devem ou não tomar como referência para inspirá-lo em sua práxis docente. Nesse sentido, a presença e o envolvimento do professor da Universidade nas instituições em que se desenvolve o EEI se faz fundamental na ampliação de tais reflexões para que envolvam o máximo de elementos possíveis na análise dessa prática. Os trechos destacados, a seguir, são emblemáticos do quão o papel da professora da Universidade foi tido como importante pelos acadêmicos durante o EEI:

É preciso ressaltar também, que foi e é fundamental o contato direto do docente (e estagiários da disciplina junto a este) com e nas instituições, realizando diálogos, observando proximamente o envolvimento dos estagiários [com a instituição] para avaliação, instrução, apoio e afora o sentimento de segurança, por saber do orientador de estágio, ativo e participante do processo. Como é este quem sabe em primeira mão os encaminhamentos teóricos abordados, ele está preparado para perceber e analisar as ações dos acadêmicos. (Lara e Fabíola)

Houve muitos apontamentos importantes [feitos pela professora do EEI na reflexão sobre a minha intervenção na turma de crianças em que estava alocada]. O Estágio nos oferece uma oportunidade de [experimentarmos] sentimentos e uma distinção de pensamentos. Nesse viés, a professora [do EEI] indicou a leitura do livro "Com olhos de criança", do Francisco Tonucci. Nele, a escrita parte das perspectivas infantis, recheado de cenas de vivências cotidianas e mostrando o lado da fala e da escuta das crianças. Fiquei totalmente apaixonada só pela capa. Também foi relembrado que a Educação Infantil é um espaço de brincadeiras para vivências e que é importante desemparedar as crianças. (Cássia)

Ao contrário do que se deu ao discorrerem sobre as características necessárias ao professor que irá atuar na Educação Infantil, as leituras e as discussões de textos na Universidade foram incluídas entre as fontes de aprendizagem no processo de Estágio, notadamente, no esforço empreendido para relacionar teoria e prática, conforme narram Cássia, Laura e Fabíola:

Um trecho [de um texto que discutimos no EEI] que adorei e que vou levar durante a minha atuação é: "É importante ressaltar que o "parque" não é um tempo de recreio isolado na dinâmica do trabalho, sem atuação do professor. Na verdade, o "parque" nos oferece, pela sua riqueza de variedade de interesses, pela heterogeneidade de idades, uma diversificada observação para a elaboração das atividades a serem desenvolvidas com e pelas crianças. (Freire. M, 1983. p. 21) (Cássia)

Vigotski fala que já na mais tenra infância o processo de criação - portanto o de imaginação também, já que são processos interligados - se manifesta. Essa atividade criadora a que ele se refere, tem por base a imaginação, que demanda um repertório de experiências a serem possibilitadas às crianças, ou seja, quanto mais a criança vivencia experiências instigantes, mais ela vai possuir meios para aguçar a criação. (Vigotski, 2018). Observamos que, na iminência desse processo que já se manifesta [na turma em que estamos estagiando], mesmo nesse tolher de oportunidades de criação [que as professoras fazem com as crianças], as crianças acabam por extrair "leite de pedra" e assimilam e trabalham com os elementos que encontram em seus arredores. (Lara e Fabíola).

No que concerne às contribuições das professoras responsáveis pelas turmas em que os estagiários estavam alocados, pareceu haver um desencontro entre concepções de criança, Educação Infantil e papel do Professor. É sabido que, somente a partir de 2006, tornou-se obrigatória a inclusão de disciplinas relacionadas

à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. No que diz respeito ao EEI, essa “obrigatoriedade evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas” (Drumond, 2019, p. 2).

Levando em conta que muitas das professoras que acolhem os estudantes para o Estágio são egressas de cursos cujos currículos não tinham ainda de cumprir essa exigência, a qual sequer existia, possuir o diploma de licenciado exigido pela legislação não implica, necessariamente, a qualificação adequada para o trabalho assumido, dados os contextos em que se deu a formação. Assim, não foi raro que os estudantes elencassem mais o que aprenderam, nas interações com essas professoras, acerca de *não fazer* com as crianças o que de fato compete ao docente fazer tendo em vista a promoção de seu desenvolvimento integral.

A reflexão oriunda dos encontros presenciais na Faculdade, destinados à socialização e discussão das experiências ocorridas nas creches e pré-escolas, possibilitou a muitos estudantes, pela escuta atenta aos relatos de seus colegas, a reflexão e a ampliação das aprendizagens importantes para o ofício que poderão vir a assumir em futuro próximo. É indicativo dessa contribuição dos pares para a formação profissional dos acadêmicos a narrativa arrolada ulteriormente:

Isso [o relato de uma colega sobre uma vivência no EEI durante um encontro presencial na Faculdade] fez com que eu refletisse muito sobre como muitas vezes a criança não chora [porque não deixamos que expresse o que está sentindo], diminuimos [não consideramos] o sentimento dela ou tentamos salientar [encará-lo] como se não fosse nada. Toda essa vivência me trouxe reflexões sobre a prática. (Greyce).

Todos os fragmentos de narrativas trazidos até aqui reforçam a ideia de que a aprendizagem da docência na Educação Infantil envolve uma gama inesgotável de fatores influenciadores cuja discussão e abrangência não cabe no escopo deste texto. Muito ainda há de ser dito sobre como e com quem vamos vivendo esse processo que não se encerra nas ocasiões de formação inicial e continuada de professores.

## Desafios enfrentados durante o EEI

O início do estágio, como acentua Mesquita-Pires (2008, p.1), representa “um momento de angústia, onde se vivenciam sentimentos de receio, dúvida e incerteza”. Tais sentimentos, ainda segundo a autora, resultam do fato de essa atividade constituir-se em

um momento particular da socialização na profissão. [...]. É durante este período que os educadores-estagiários têm a possibilidade de perceber os esquemas, valores, normas e atitudes próprias da profissão, e que irão constituir um momento fundamental no processo socializador que estabelecerá as bases na construção da identidade profissional (Mesquita-Pires, 2008, p.6).

Nessa perspectiva, as expectativas, os receios, os temores e as representações dos estudantes, em torno do que significa tornar-se professor de Educação Infantil, precisam e devem ser consideradas. Afinal, a forma como se desenvolverá o EEI por cada acadêmico é marcada não apenas por aquilo que foi aprendido na Universidade, inclui também os “contextos institucionais, profissionais, socioeconômicos em que cada indivíduo vive” (Mesquita-Pires, 2008, p. 4).

No caso aqui analisado, os estudantes se depararam com inúmeros desafios que iam desde os “recursos financeiros necessários para compra dos materiais e o corte das nossas bolsas” (Amanda e Gisele) até o fato de “o cotidiano da Educação Infantil acontecer num lugar vago, alheio a essas diretrizes e proposições legais, e mais ainda, dos estudos e pensamentos de estudiosos do desenvolvimento infantil”. (Lara e Fabíola).

Algumas vezes os estagiários eram alvo de “boicote” e preconceito das professoras, as quais faziam “brincadeiras” com ar de deboche acerca de suas práticas, o que gerava constrangimento e causava inquietação entre os alunos. Um exemplo desse tipo de conduta pode ser observado no depoimento a seguir:

Por ordens da coordenação, todas as salas precisariam ter o piso lavado antes da higienização feita por nós estagiárias e professoras. Nossa dupla era a primeira a chegar à instituição e ir para sala organizar o ambiente. No decorrer das semanas fomos percebendo que a nossa sala era sempre a última a ser lavada, mesmo sendo nítido que a sala deveria ser uma das primeiras. Às vezes nem era, não dava tempo, pois era a hora da chegada das crianças. Por várias vezes chegamos a ouvir comentários maldosos

como, por exemplo, “será que querem transformar a sala no sítio do pica pau amarelo?” (Amanda e Gisele)

Durante os encontros na Universidade, tais anseios, registrados nos RR e PR, podiam ser compartilhados e, em certa medida, acalmados e redimensionados. A possibilidade de que durante a intervenção poderiam propor algo novo e rico em significado para as crianças acalentava aqueles “corações” aflitos e ansiosos por fazerem a diferença. A identificação ou não com a docência envolvendo bebês, crianças bem pequenas e pequenas e seus sentidos ia ficando cada vez mais evidente ao longo desse componente curricular.

Situações como ociosidade, falta de planejamento, ausência de intencionalidade pedagógica, pequena participação das crianças nas atividades, ameaças etc. também foram observadas pelos alunos. Alguns desses aspectos podem ser identificados no relato posterior:

Quando as crianças começavam a bagunçar, a professora V. dava logo o aviso: “Aqui tem a câmera do Papai Noel, onde ele ver tudo o que está acontecendo. Quem não se comportar, não vai ganhar presente”. As crianças tinham escrito cartas para o Papai Noel pedindo presentes nos dias anteriores, e para colocar medo nelas para que se comportassem “bem”, V. contava essa “mentirinha”. (Gabriel)

Apesar de tais situações não se configurarem como surpresas para os estagiários, uma vez que foram pauta de discussão anterior em outras disciplinas relacionadas à Educação Infantil, o incômodo foi evidente. Tal fato nos parece positivo, uma vez que evidencia a sensibilidade advinda do conhecimento, tal como nos sugere Dantas (2005). Segundo a autora, a sensibilidade é uma das características mais importantes que deve ser desenvolvida pelo professor de Educação Infantil, uma vez que esse profissional trabalha com crianças pequenas que são seres “poéticos”, sensíveis, abertos ao mundo.

É oportuno acrescentar que, durante o estágio, o racismo se fez presente e não passou despercebido pelos estudantes, como demonstram os relatos a seguir:

A criança ao ver que a boneca era preta, teve repulsa e disparou a frase: - tira essa boneca daqui. Essa boneca é feia! “Eu não quero essa boneca”, disse várias vezes, enquanto ia choramingando em direção a sua mãe. (Amanda e Gisele)

Às vezes, acho que apenas quem sofre do racismo na pele é que sabe como é ruim. Meu pai é negro e descendente de indígenas. Nunca esquecerei como o meu coração parecia que iria saltar quando fomos parados na volta de uma viagem pela polícia, pelo simples fato de um preto dirigir um carro bom e morar em casa condomínio em uma localidade boa. É inevitável relembrar os olhares de pessoas brancas enojadas com o meu pai passeando e comprando no shopping [...]. Sempre me pergunto como isso ainda acontece em pleno 2020. É revoltante! Devido a tudo isso, era inadmissível que eu ficasse calada quando ouvi uma outra criança branca, loira e dos olhos azuis dizendo que "não brincava com crianças daquela cor [preta]". (Cássia)

Como afirma Venturini (2015), a escola é tida como o ambiente onde esses preconceitos e estereótipos precisam ser desconstruídos, a partir da prática docente na valorização da cultura étnico-racial desde a infância. No entanto, é nesse espaço onde existe o preconceito velado e/ou de forma bastante explícita, porém, nem sempre observado pelos profissionais.

Durante o estágio, tais situações presenciadas no cotidiano das creches e pré-escolas, em que o EEI foi desenvolvido, foram alvo de discussão nos encontros na Universidade, o que contribuiu para que os acadêmicos desenvolvessem ações necessárias para a reflexão junto às crianças.

A construção histórica do racismo e o silenciamento desse tema durante a formação docente corroboram a continuação das lógicas de desigualdade, de inferiorização e da diferenciação. Desse modo, "a educação das relações étnico-raciais [ERER] impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime" (Brasil, 1996, s. p.).

O estágio, entendido como campo de conhecimento e construção de identidades docentes, não pode se furtar a discutir tais questões. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) definem que, além do aparato legal que torna obrigatória a sua execução e da "comprovada existência de desigualdades étnico-raciais atestadas em estudos publicamente disponíveis" (Brasil, 2007, p. 2), justifica-se a determinação jurídica para que esse documento legal traduza-se, rapidamente, em ações efetivas em todas as instâncias do sistema educacional brasileiro, sejam elas municipais, estaduais ou federal" (Brasil, 2007, p. 2).



Verifica-se, portanto, que a inclusão, nos currículos escolares, da EREER (Brasil, 2004) e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que inclui também o tema do racismo e do mito da democracia racial no Brasil, desde a Educação Infantil até o ensino superior, é um dever a ser cumprido por todo o sistema educacional.

## O sentido da experiência do EEI na formação do pedagogo

O estágio, campo de conhecimento e componente curricular imprescindível nos cursos de formação docente, possibilita que sejam trabalhados “aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional” (Pimenta, 2021, p. 61).

Nessa perspectiva, o sentido atribuído pelos estudantes a tal experiência nos sinaliza como esse processo está repercutindo nas suas formas de perceber e vivenciar a docência de bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Os depoimentos, a seguir, são emblemáticos de como foi essa vivência para os acadêmicos participantes dos estágios aqui mencionados:

Caro viajante, estimo em contar que tive um final feliz. A jornada recheada de aventuras que obtive não foi concluída por mera sorte, sinto dizer. Sou apenas uma pessoazinha neste mundo enorme! Para sobreviver nele, tive que estudar e que ler muito, mas ainda bem que isso teve de acontecer. Imagine quão triste e solitário deve ser alguém que não aprecia bons conteúdos teóricos, não escuta e, muito menos, aprende com as crianças. (Cássia)

Nem mesmo estas páginas podem descrever o quanto o Estágio Supervisionado em Educação Infantil foi para nós, e é imprescindível para nossa formação enquanto professoras da Educação Infantil. Estar em contato direto com a cultura própria desse contexto e tentar alinhar a práxis, torna imenso o escopo amadurecido de nossas práticas. (Lara e Fabíola)

O estágio é, por excelência, um lugar fértil para desencadear inúmeras reflexões que contribuirão para a constituição e o fortalecimento das identidades docentes. Tais identidades serão consolidadas ao longo da trajetória profissional de cada estudante, todavia, é no processo formativo que serão identificadas e analisadas suas opções e intenções profissionais de acordo com o que cada curso se propõe legitimar (Pimenta, 2012).

Reflexões importantes, como a relação entre teoria e prática, a escuta atenta e o reconhecimento da instituição de Educação Infantil como contexto cultural, indicam que o estágio se afasta do que até pouco tempo se pensava sobre ele: “a parte prática do curso”. Pelo contrário, como apontam os estudantes, a experiência se configurou como momento de reflexão a partir da realidade, o que só tem sentido quando se tem “conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope...” (Pimenta, 2012, p. 44).

Essa foi a proposta dos estágios aqui apresentados e vivenciados pelos estudantes: oportunidades para que pudessem conhecer, reconhecer e irem constituindo suas identidades profissionais durante todas as etapas do EEI, tarefa complexa, mas necessária aos cursos de formação docente.

## Considerações Finais

Ao longo deste artigo, foram explicitadas as contribuições das experiências vivenciadas pelos alunos, durante o EEI, para a sua formação profissional. Inúmeros aspectos foram postos em cena, dinamizando a necessária articulação entre teoria e prática, contribuindo para o exercício do ato educativo e fortalecendo a identidade dos futuros pedagogos.

Finalizando a escrita, retomamos o tema a que nos propusemos refletir, o qual nos ajudou a chegar ao objetivo elencado para este texto. Em relação ao papel do professor, os estudantes demonstraram perceber características importantes e necessárias de serem desenvolvidas por esse profissional, entre as quais estão: sensibilidade, capacidade de reflexão, escuta cuidadosa, olhar atento e habilidade de planejar com perspectiva teórica consciente. Por outro lado, apontaram atributos socialmente vinculados ao papel da mulher, tais como calma, tranquilidade e elegância, os quais não se relacionam, necessariamente, à formação acadêmica.

Inúmeras aprendizagens parecem ter sido efetivadas, ou, no mínimo, desencadeadas durante a experiência de estágio, fruto das interações dos estudantes

entre si, com as crianças, com as docentes responsáveis pelo componente nas Universidades e com as professoras das turmas em que desenvolveram as práticas. No entanto, na maioria dos relatos, as aprendizagens com as docentes das unidades de Educação Infantil se deram mais no sentido de identificar o que não fazer com as crianças para promover o seu pleno desenvolvimento. Daí a necessidade da presença dos professores universitários no campo de estágio, tanto na observação direta das práticas para posterior reflexão com os alunos, como para encorajá-los e passar-lhes a segurança nessa difícil empreitada.

Entre os temas que emergiram dessa experiência, sendo alvo de reflexão e desencadeando o interesse dos estudantes em aprender mais, estão: a escuta das crianças, pondo o olhar do adulto em perspectiva; o planejamento docente; a organização das rotinas e materiais; a inserção da cultura no cotidiano; e o combate ao racismo.

Nessa mesma perspectiva, desafios foram enfrentados pelos acadêmicos no decorrer desse percurso, tais como, “boicotes” ao seu trabalho; brincadeiras pejorativas referentes às práticas desenvolvidas; recorrente ociosidade vivenciada pelas crianças ao longo do dia; ausência de planejamento e intencionalidade pedagógica por parte das docentes; e pequena participação das crianças nas atividades.

Todas essas situações geraram ansiedade, medo, indignação e insegurança nos estagiários, os quais costumavam levar suas dúvidas e percepções aos encontros na Universidade para que fossem debatidos. Nesses momentos, as professoras das IES procuravam ampliar os elementos de análise para uma reflexão mais consistente diante das práticas desenvolvidas nas instituições, procurando relativizar as ações docentes alvos de críticas e ponderando sobre o necessário apoio de que precisavam para redimensionar sua ação educativa.

Tudo isso contribuiu para que a experiência do EEI fosse positiva na formação dos acadêmicos. A busca por conhecimentos teóricos e novos procedimentos pedagógicos parecem tê-los instigado a querer ir além do que observaram nas

instituições, fortalecendo uma busca constante de aperfeiçoamento e ressignificado de suas práxis.

Pode-se afirmar, enfim, que o EEI é um componente essencial na formação inicial do futuro pedagogo e que se constitui em uma experiência formativa sem a qual não se pode pensar em formação docente de boa qualidade.

## Referências

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisas**, [S. l.], n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BOELL, Márcia. A relação com o saber do (a) professor (a) na educação infantil: elementos para uma educação para a humanização. **Anais do XV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade** (2021).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 de marc. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007, de 31 de janeiro de 2007** - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf) . Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http:// https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2009](http://https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2009). Acesso em: 21 marc. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 abr. 2024.

CASTRO, A. P. P. **Relações de gênero na educação infantil: uma análise a partir da atividade lúdica**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Departamento de Economia Doméstica da UFV, Viçosa, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CRUZ, Glizele; AROSA, Armando. A Formação do Pedagogo Docente no Curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 30–68, 2014. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1124>. Acesso em: 22 mar. 2025.

DANTAS, Heloisa. **Entender e atender: o educador poliglota**. [Palestra proferida na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005].

DRUMOND, Viviane. Estágio e docência na educação infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 22, p. 1-13, 2019. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488099>

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13856>. Acesso em: 18 maio 2024.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

HOUSSAYE, Jean. **Pedagogia: justiça para uma causa perdida?** In: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Dominique; FABRE, Michel. Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 9-45.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 79-110.

KATZ, Lilian Gonshaw; GOFFIN, Stacie Gregg. Issues in the preparation of teachers of young children. In: SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia Natividad. (Eds.). **Yearbook in early childhood education: early childhood teacher preparation**. New York: Teachers College Press, 1990.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Hora da Prática: Reflexões sobre prática de ensino e ação docente**. 1. ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rêgo, 2001. v. 1.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75–98, 1999. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644101/11539>. Acesso em: 18 maio 2024.

MESQUITA-PIRES, Cristina. Aprender a ser educador de Infância: entre a teoria e a prática. In XV Livro de Resumos da **AFIRSE** Complexidades: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? Lisboa, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7465?mode=full>. Acesso em: 18 maio 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2006. Disponível



em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 21 jun. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: a perspectiva educativa da associação criança. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo o direito a participação IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et. al. (orgs.) **Pedagogia(a) da Infância**. Porto Alegre/RS: Artemed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In. Oliveira-Formosinho, Júlia.; Formosinho, João. (org.). **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001. p. 80-103.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; SILVA, Bruna Emilyn da. Representações sociais sobre ser professora de Educação Infantil: a constituição da identidade docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Diálogo Educacional**, 23(76), 556-578, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.076.ao04>. Acesso em: 21 marc. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

VENTURINI, Anna Carolina. **O Programa de Inclusão Social da USP** (Inclusp). Rio de Janeiro: Iesp/UERJ, 2015. (Textos para discussão Gemaa, 9).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educ. Soc.** [online], [S. l.], v. 26, n. 90, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/H3QJcSDMz5DKpgDmDN4rdtv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.



VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)