



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

GILDEANE CAVALCANTE SILVA

**APRENDENDO A AFETAR(-SE): reflexões sobre autopercepção e tessituras
identitárias em uma experiência de Estágio em Educação Infantil**

Maceió
2025

GILDEANE CAVALCANTE SILVA

**APRENDENDO A AFERTAR(-SE): reflexões sobre autopercepção e tessituras
identitárias em uma experiência de Estágio em Educação Infantil**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de
Pedagogia do Centro de Educação da Universidade
Federal de Alagoas, como Trabalho de Conclusão
de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Fabrícia Pinheiro
da Silva

Maceió
2025

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

F224c

Silva, Gildeane Cavalcante.

Aprendendo a afetar(-se): reflexões sobre autopercepção e tessituras identitárias em uma experiência de estágio em educação infantil / Gildeane Cavalcante Silva. – 2025.

68 f. : il.

Orientadora: Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 66-68.

1. Estágio. 2. Educação infantil. 3. Afetamentos. 4. Experiência. 5. Autonarrativa. I. Título.

CDU: 372.3

GILDEANE CAVALCANTE SILVA

**APRENDENDO A AFETAR(-SE): reflexões sobre autopercepção e tessituras
identitárias em uma experiência de Estágio em Educação Infantil**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia do
Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Monografia defendida e aprovada em 19/03/2025

Orientadora: Profª. Dra. Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

ANDREZA FABRÍCIA PINHEIRO DA SILVA

Data: 08/08/2025 12:48:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Andreza Fabrícia Pinheiro da Silva

Orientadora

Documento assinado digitalmente



ELZA MARIA DA SILVA

Data: 16/08/2025 11:12:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Elza Maria da Silva (CEDU/UFAL)

Examinadora

Documento assinado digitalmente



ANA CRISTINA DE OLIVEIRA DE SOUZA

Data: 12/08/2025 11:26:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Me. Ana Cristina de Oliveira de Souza (SEMED/Maceió)

Examinadora

Maceió

2025

AGRADECIMENTOS

Quero, em primeiro lugar, agradecer a Deus por ter me sustentado em todos esses anos de estudos, sempre me dando forças para que os meus objetivos fossem alcançados. Me conservou com saúde e disposição para viver dias corridos aos quais se resumiam em trabalho, casa e universidade. Me deslocando de um lugar para o outro em transporte público, muitas ocasiões, em ônibus lotados, onde lia os textos acadêmicos durante essas viagens itinerárias, no intervalo do trabalho e nos finais de semana.

Aos meus pais, que sempre foram os meus incentivadores durante a minha jornada acadêmica, me cobrindo com orações para que eu não desistisse, como também sendo compreensíveis com minha ausência devido à dedicação aos trabalhos, seminários, aulas e com este trabalho de conclusão de curso (TCC).

Não posso deixar de agradecer ao meu esposo, Jair, que sempre me incentivou a continuar, me dando apoio material e moral. Jamais me esquecerei de me sentir segura ao descer do ônibus de volta da universidade e vê-lo me aguardando para me levar para casa. Ele foi muito presente em ocasiões acadêmicas nas quais dele precisei. Serei eternamente grata.

Tomada de emoção também quero agradecer às minhas queridas amigas, que a Pedagogia me presenteou: Raquel, Rafaela, Wanespa e Vaneska. Em muitos momentos difíceis sempre estávamos juntas incentivando umas às outras com palavras de ânimo e coragem. Partilhamos lágrimas, alegrias e conquistas. A essas mulheres incríveis, minha eterna gratidão!

Agradeço imensamente à minha querida professora orientadora Andreza Fabrícia. Fico emocionada e feliz por ter cruzado o caminho com essa mulher que tem toda a minha admiração como profissional, pessoa e mãe. Quando a vi ministrar a primeira aula com nossa turma, me apaixonei pela forma como ela ensinava e como falava do assunto com amor e brilho nos olhos. Pensei imediatamente “quero ela como orientadora!” Graças a Deus, ela aceitou o convite. Nunca me esquecerei de sua atitude em ir ao meu trabalho e me emprestar quatro livros que me serviriam para embasar o meu tão importante trabalho de conclusão de curso. Que gesto! Obrigada, professora Andreza.

Agradeço também aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante quatro anos e meio, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências, pelos

incentivos e elogios que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como formanda.

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão à banca examinadora do meu TCC. Agradeço imensamente pelo tempo que dedicaram à leitura e avaliação do meu trabalho. Estou muito feliz em ter Elza Maria da Silva e Ana Cristina Oliveira de Souza como examinadoras, pois, Elza foi minha professora e Ana Cristina abriu as portas do CMEI onde pude viver a experiência de estágio em Educação Infantil. Ana Cristina não abriu apenas as portas do CMEI para que o estágio acontecesse, abriu também a porta de sua sala e de sua experiência para partilhar precípuas pérolas que contribuíram muito para que meu olhar sobre estágio se tornasse mais sensível.

Por último, mas de forma alguma menos importante, à UFAL, que cumpriu papel essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos de curso. Pelos materiais fornecidos, pelos professores altamente qualificados e pelo cuidado em atender com devido esmero às demandas dos estudantes.

DEDICATÓRIA

Aproveito este espaço ao qual me permite manifestar plena liberdade quanto às minhas convicções, logo, quanto ao que acredito, quanto ao que atribuo significado que me metamorfoseia como pessoa a cada dia dessa vida para dedicar todo o meu esforço representado nas linhas de palavras que formam este trabalho, primeiramente ao meu Pai de amor, o autor da vida: DEUS. Sim, a Ele que me deu forças durante a jornada acadêmica e inspiração para escrever este trabalho que conclui minha graduação.

Aos meus pais que sempre acreditaram no meu potencial como pessoa, mulher e estudante. Eles me incentivaram e incentivam a estudar. Os progressos intelectuais que obtive através dos estudos são inalienáveis e transformadores. Me trazem à memória as palavras que um dia foram proferidas por Albert Einstein “A mente que se abre a uma nova ideia, nunca mais voltará ao seu tamanho original. ” A cada estudo, a cada dedicação, a cada pesquisa, a cada leitura, uma nova ideia e a cada ideia nova, um alargar de horizontes.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, seus donos podem leva-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre tem um dono. Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em voo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

O Estágio em Educação Infantil possibilita experiências que estão muito além das discussões teóricas previamente realizadas em sala de aula por sua natureza sensível e prática ampliando os horizontes dos discentes para além dos livros e discussões na universidade. A prática do estágio permite uma autoavaliação que as muitas leituras ainda são incapazes de incitar. A própria experiência em si já é bastante rica devido suas inúmeras possibilidades formativas. Concordo com Pimenta e Lima (2008) quando afirmam que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. Existe algo a perceber além da própria experiência de estágio e as atividades necessárias que cumprem as demandas de tal componente curricular: o aprender a afetar-se seja positivamente ou negativamente e, pelas duas vias existentes é possível angariar preciosos ensinamentos. Esse afetar-se acontece durante o processo, as trocas e a doação oriunda da expectativa diante do novo. Esta pesquisa objetiva instigar reflexões sobre o processo de afetamentos que ocorrem em uma experiência de Estágio em Educação Infantil a partir de uma autonarrativa- método que usei para construir o presente trabalho influenciada na teoria Meihy e Holanda (2014). No percurso metodológico foi adotado uma pesquisa de ordem qualitativa, uma vez que os muitos registros realizados durante a minha experiência de estágio como também conversas com a diretora e diálogos com as crianças foram usados como parte complementar na realização deste escrito. Toda pesquisa foi realizada num CMEI no município de Maceió e se utilizou a priori como procedimentos de investigação, entrevistas semiestruturadas com a diretora do CMEI, com a professora da turma da sala de referência, com a professora orientadora Andreza Fabrícia, relatos autorais de experiência de estágio, além das observações e de pesquisas teórico-bibliográfica.

Palavras-chave: Estágio; Educação Infantil; Afetamentos; Experiência; Autonarrativa.

ABSTRACT

Internships in Early Childhood Education provide experiences that go far beyond the theoretical discussions previously held in the classroom due to their sensitive and practical nature, broadening students' horizons beyond books and university discussions. The practice of the internship allows for a self-assessment that the many readings are still incapable of inciting. The experience itself is already very rich due to its countless formative possibilities. I agree with Pimenta and Lima (2008) when they say that the internship offers new possibilities for teaching and learning the teaching profession, including for teacher trainers, inviting them to review their conceptions of teaching and learning. There is something to realize beyond the internship experience itself and the necessary activities that meet the demands of this curricular component: learning to affect oneself, whether positively or negatively, and it is possible to gain valuable lessons in both ways. This affecting takes place during the process, the exchanges and the gift that comes from the expectation of the new. This research aims to instigate reflections on the process of affect that occurs in an internship experience in Early Childhood Education based on a self-narrative - a method I used to construct this work influenced by the theory of Meihy and Holanda (2014). The methodological approach adopted was qualitative research, since the many records made during my internship experience, as well as conversations with the principal and dialogues with the children, were used as a complementary part of this writing. All the research was carried out at a CMEI in the municipality of Maceió, and a priori research procedures included semi-structured interviews with the CMEI director, the teacher of the reference room class, the supervising teacher Andreza Fabrícia, authorial reports of the internship experience, as well as observations and theoretical and bibliographical research.

Keywords: Internship; Early Childhood Education; Affections; Experience; Self-narrative.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Comum Nacional Curricular
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
CEDU	Centro de educação
CFB	Constituição Federal Brasileira
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
EB	Educação Básica
EI	Educação infantil
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. MOTIVAÇÕES INTRODUTÓRIAS	11
2. A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: O PAPEL DO ESTÁGIO NAS TESSITURAS IDENTITÁRIAS E NO EXERCÍCIO DE TORNAR-SE PROFESSOR E PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.1. A Educação Infantil no contexto da Pedagogia: dimensões histórica, político-normativa, pedagógica e curricular	21
2.2 Os Estágios no contexto do Curso de Pedagogia: a formação do pedagogo para o exercício da docência na Educação Infantil	35
3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA EXPERIÊNCIA DE AFETAMENTO	41
3.1 Estágio em Educação Infantil no contexto do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL	41
3.2 Estagiando na Educação Infantil: relato de experiência formativa	44
3.3 O campo de estágio	46
3.4 A sala de referência	48
3.5 Os docentes, seus saberes e fazeres, suas identidades...	50
3.6 Eu estagiária: saberes, fazeres, encontros, afetos, afetar(-se), percepções, identidades, significações	52
4. BORBOLETAR(-ME/-SE): METAMORFOSEAR: IDENTITÁRIO A PARTIR DE QUESTÕES E AFETAMENTOS PROVOCADOS PELA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO.	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66

MOTIVAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A formação inicial de professores é um caminho desafiador, especialmente no contexto educacional brasileiro, cujas demandas e problemáticas se acumulam ao longo da história da educação nacional. Destaco, para introito de discurso, que os desafios enfrentados pelas professoras¹ da Educação Infantil parecem maiores ainda.

Dentre as muitas atividades, experiências e vivências necessárias e cuidadosamente promovidas pela academia para a construção e consolidação de saberes e fazeres dos professores, a preocupação com a sólida formação de bases teórico-práticas figura como essencial, principalmente para essa primeira etapa da Educação Básica, dadas as especificidades e peculiaridades do trabalho pedagógico em creches pré-escolas.

Concordamos com Silva (2022), quando afirma que a Educação Infantil ainda é uma etapa considerada recente no cenário da Educação Básica e, seguindo-a em concordância, reconhecemos que há grandes avanços que marcam essa historicidade. Dentre tais, a especificidade da dimensão formativa, é reconhecida, datando-se dois marcos legais e normativos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que define a obrigatoriedade de formação mínima para o exercício da docência na Educação Infantil; e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCP), por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), aplicadas à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil. Dito de outra forma, esse documento define a Pedagogia como *locus* principal da formação para a docência na primeira etapa da Educação Básica, antes opcional, nos cursos de Pedagogia, em território nacional.

Não obstante, reconhecemos que, tanto a Educação Infantil – como primeira etapa educacional, legalmente definida – quanto a Pedagogia – como *locus* da formação para a docência nessa primeira etapa educacional, são consideradas bem recentes nas tessituras históricas da educação brasileira. Então, tratar da dimensão formativa dos profissionais,

¹ Considerando-se que historicamente é prevalente e majoritária a quantidade de mulheres (em relação aos homens) no exercício da docência na Educação Infantil, aqui, nossa opção se dará pelo uso genérico do termo “professoras” para nos referirmos às/aos profissionais da docência na primeira etapa da Educação Básica. Destarte, reconhecemos que nos últimos anos vem se tornando crescente a busca por esses espaços também por profissionais do sexo masculino.

especialmente das professoras, da Educação Infantil, se faz necessário e relevante, o que justifica nossa escolha temática, para dedicação nessa produção acadêmica.

Não sendo nossa intenção polarizar, nem dicotomizar os aspectos teóricos e práticos da formação, validamos o valor das teorias e das práticas na formação em Pedagogia, em conformidade com as Diretrizes supracitadas, quando preconizam atividades e estudos teórico-práticos.

No que diz respeito à importância da formação teórica, a consideramos imprescindível para a construção de saberes, de fazeres, da identidade profissional, de uma consciência sobre o que é ser, e, sobre como ser um professor. É nas muitas leituras devidamente orientadas pelos docentes da academia que o professor em formação conhece uma variedade epistemológica, teórica, de linhas de pensamentos de notáveis estudiosos que dedicaram suas vidas aos estudos atinentes à educação e práticas docentes. Os estudos de grandes teóricos têm papel precípua na formação do professor e não podemos menosprezá-los quando comparados com as práticas em suas riquezas.

Havendo ressaltado a importância de uma boa formação teórica, convido um olhar mais reflexivo no que tange à dimensão prática da formação para a docência. Sobre isso, convém primeiramente ratificar o tratamento dialético entre os aspectos teóricos e práticos da formação. Nesse alinhamento, dimensionado pelas DCNCP os cursos de formação de professores – especialmente os cursos de Pedagogia – têm definido, dentre outros espaços e componentes de suas matrizes curriculares, os estágios obrigatórios como espaços-tempos dedicados, de modo mais específico, à dimensão prática.

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que estabelece um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas-campo de estágio. No Curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) os estágios supervisionados em um total de quatro – Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramentos e, Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, somam 414 h/a, na carga horária total do Curso (CEDU, 2019)

Aqui, nos dedicamos à narrativa e autonarrativa em torno das experiências discentes vivenciadas no Estágio Supervisionado em Educação Infantil – momento esse responsável por grandes impactos formativos devido sua demanda que consiste em uma prática mais envolvida com a sensibilidade humana, por lidar com crianças pequenas, num processo constante de afetar(-se/-me).

Nossa opção metodológica se consubstancia no entendimento de que a narrativa é a forma privilegiada de dar a conhecer a experiência. De acordo com Gai (2009, p. 137), “aquele que narra transforma uma experiência em linguagem, atividade que, por sua vez, leva à compreensão e ao entendimento da experiência em si.”

A escolha metodológica deste trabalho, pela história oral e autonarrativa, referencia-se em Meihy e Holanda (2014), segundo as quais a história oral “tem a vocação de valorizar o indivíduo em detrimento do exclusivismo da estrutura social” (Meihy; Holanda, 2014, p.37). A história oral, a partir do “eu narrador” possibilita visitas constantes às reminiscências do vivido, esse exercício traz à tona reflexões sobre fatos experienciados que podem ter passado despercebido durante sua ação, mas ao memorar, uma nova perspectiva pode ser formada e novos olhares podem surgir.

Onde a história vê fragilidade a história oral encontra seu sentido maior e o lugar a ser ocupado como área diferente e possibilidade original. [...]Porque as histórias de vidas são decorrentes de narrativas e estas dependem da memória, dos ajeites, contornos, derivações, imprecisões e até das contradições naturais da fala. Isso talha a essência subjetiva da história oral de vida (Meihy; Holanda, 2014, p.35).

Consideramos de grande relevância o resgate de relatos por meio do “eu narrador” em busca de novas reflexões que objetivem mudar perspectivas e novos jeitos de olhar e fazer mediante os registros e das memórias do vivido.

Além dos argumentos que consubstanciam nossa escolha metodológica, compreendemos que a

A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma na qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo. (Connely; Candinin, 1995, p. 11).

Nesse alinhamento, o movimento de retomar as narrativas de experiências formativas vividas e, a partir delas, configurar novas narrativas é aqui considerado uma experiência formativa singular.

Assim, nos convencemos por Teilhard de Chardim (1974, p. 44 apud Pellanda; Pinto, 2015, p. 262) que “o objeto e o sujeito se mesclam e se transformam mutuamente no ato do conhecimento. Queiramos ou não, a partir deste momento, o homem encontra a si mesmo e se contempla em tudo o que observa.”

A partir da afirmativa do autor inferimos que essa mesclagem e transformação mútua entre objeto e sujeito se dão por processos de afetamento. Portanto, parafraseando o autor, compreendemos que o objeto e o sujeito se afetam mutuamente. Assim, por meio da narrativa e da autonarrativa desses processos formativos e das experiências neles vividas, notamo-nos afetados e afetando(-se) pelos eventos, pela experiência e pelas próprias narrativas e autonarrativas. E, é sobre isso que nos dedicamos aqui.

Afetar-se é algo muito subjetivo. Minha identidade como professora iniciou-se quando eu cursava a quarta série do Ensino Fundamental ao contemplar minha professora Marilí exercendo sua profissão com tanta dedicação. Fui afetada desde então! Ela me despertou, ainda em tenra idade, a observar o exercício docente com olhar sensível por se constituir tarefa exponencialmente humana. Por não ter experiências como professora, sempre nutri uma visão mais bonita e amena da profissão mesmo diante de relatos oriundos de profissionais exaustos e cujos discursos evidenciavam as estrênuas demandas do exercício docente.

Com a experiência proporcionada pelo estágio, tive contato direto com a realidade, com o que chamam “chão da escola”. Minhas expectativas eram altas. No entanto, na academia, durante as discussões de textos atinentes ao Estágio Supervisionado em Educação Infantil, a realidade, principalmente em nossa terra alagoana, nunca esteve oculta nas falas dos discentes que já atuavam na área da educação como também da professora orientadora.

Nessa direção, fomos devidamente preparados para viver aquela experiência formativa, no estágio. Quanto às concepções subjetivas, as experiências foram exclusivamente individuais. Sempre após cada dia de estágio cumprido, a professora orientadora Andreza nos reunia proporcionando um momento de escuta, reflexões e orientações. Durante um desses momentos ela nos conduziu à compreensão de que quando nossas expectativas se deparam

com as adversidades não esperadas, ainda assim, a experiência pode ser positiva por ser também uma grande oportunidade de aprendizado e conhecimento. Me lembrei das palavras de Friedrich Nietzsche (s/d) “O que não nos mata, nos faz mais fortes.” E com isso, a equipe passou a atuar de modo a superar os obstáculos percebidos ao longo da curta – mas rica – jornada formativa.

A experiência formativa do Estágio em Educação Infantil, via de regra, possibilita experiências que estão muito além das discussões teóricas previamente realizadas em sala de aula, dada sua natureza sensível e prática, pois, ampliando os horizontes dos discentes, para além dos livros e discussões na universidade, a prática do estágio permite uma autoavaliação que as muitas leituras por si sós não são capazes de incitar. Concordo com Pimenta e Lima (2008) quando afirmam que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender.

É indiscutível que o estágio supervisionado se apresenta como importante ferramenta no que tange à construção da identidade profissional já que esta, se constitui no desenvolvimento indissociável com a práxis. Se constitui, sem dúvidas, espaço propício para entrecruzarmos a teoria e a prática. É nesse entrecruzamento – palavra esta cuidadosamente escolhida para definir tão importante fato – que se dá parte da formação do educador.

O motivo que me leva a afirmar que é no Estágio Supervisionado em Educação Infantil que se dá boa parte da formação do educador é porque toda essa experiência vivenciada contribui para um olhar mais atento às singularidades da formação, demandas pessoais, sociais e formativas como também o desenvolvimento da escuta sensível tendo em vista as plurais realidades que constituem o ambiente da instituição de Educação Infantil.

É nesse construir e (re)construir(-se) que a nossa forma de ver e sentir a docência acontece pois são movimentos que perpassam as questões meramente teórico-formativas e afetam o eu interior, isso que estamos a chamar de identidades – pessoais e profissionais, ambas imbricadamente. É um constante exercício de estar ciente das próprias limitações e capacidades. Não deixa de ser um excelente progresso, afinal, como afirma Hegel (s/d), filósofo alemão: “estar ciente das limitações já é estar além delas.”

Após vivenciar os estágios, e, de modo particular, o Estágio em Educação Infantil, tive certeza do seu poder de afetamento às pessoas e suas identidades. Refiro-me não só aos estagiários, mas aos profissionais que recebem esses estagiários como também aos professores formadores. Ao viver toda essa atmosfera de afetar e afetar-se, fui profundamente afetada pela experiência e essa afetação resultou em provocações que dominaram o meu íntimo e me fizeram questionar se seria possível escrever sobre esse fenômeno que mais parece passar imperceptível aos olhos e à consciência de quem vive o estágio, em detrimento à pressa comum do cumprimento de tal período.

Sempre fui atenta aos detalhes e ao que cada gesto humano pode significar, a depender do contexto no qual se manifeste. As palavras proferidas por pessoas de diferentes posições sociais ou hierárquicas sempre tiveram a minha atenção por reconhecê-las como importante acervo capaz de nos responder comportamentos, modos de pensar e linha filosófica de vida do indivíduo que as manifestam. Nesse olhar atento, construído ao longo da minha vida com leituras, observações e o gosto particular pelo desenvolvimento e comportamento humano, percebi as significativas relações de afetamento durante o Estágio em Educação Infantil. Afetamentos relacionais, emocionais, ideológicos, culturais, sociais, hierárquicos e, sobretudo, humanos.

As riquezas dessas percepções me trouxeram inquietações e reflexões valiosas que, ao revisitar as escritas de minhas observações diárias, me despertaram reviver através das reminiscências despertadas o que experienciei, e toda essa revisitação aos meus arquivos resultou no desejo de entender melhor esse fenômeno. Toda a minha dedicação e cuidado estão presentes nas linhas deste trabalho e têm um significado profundo para minha construção identitária.

O Estágio – e, particularmente a presente produção autoral – foi uma experiência formativa que permitiu um olhar para dentro. Além disso, permitiu indagações dirigidas a nós mesmos. Por isso ressalto sua natureza sensível pois perpassa e ultrapassa as questões burocráticas formativas. É durante o estágio que as inquietações provenientes das relações entre teoria e prática emergem. É também durante o estágio que os nossos valores, história de vida e afetividade são postos em jogo voluntariamente sem exigências externas, simplesmente flui. Esse autoexame nos inquieta a questionar e refletir sobre que profissional almejamos ser e como nossas práticas podem afetar diretamente a vida das crianças, pois, “à medida que me vejo, posso melhor ver e compreender o outro” (Ostetto, 2012, p.129).

Feito o prenúncio, este trabalho se dedica ao relato de uma experiência formativa vivenciada no contexto do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do CEDU/UFAL. Dedicase também a reflexões oriundas das vivências no campo de estágio, cujas etapas foram construídas por observações e participação no cenário escolar inclusive na elaboração e a aplicação de projetos didáticos às turmas que constituem um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da rede pública municipal de Maceió-AL, nos meses de Janeiro a Maio de 2023. Por questões éticas, a identidade da instituição e dos sujeitos que a compõem será preservada.

As etapas foram registradas nos diários de bordo da formação como recurso que possibilitou a reflexão mediante a escrita, estabelecendo diálogo entre os saberes da experiência e os saberes formais, dimensionados e regimentados pela proposta daquele componente curricular. O estágio revelou-se um rico espaço de reflexões e descobertas, em que teoria e prática foram instrumentos inseparáveis e indispensáveis à prática docente e à nossa formação.

Foi durante o processo de vivência, observações, registros e diálogos – ao fim de cada dia de estágio, com a professora orientadora – que inquietações começaram a surgir sobre as relações entre estagiárias, as crianças e os profissionais da instituição. Os comportamentos, muitas vezes, falavam entre si e por si sem necessidade de palavras. Estranhamentos, receios, inseguranças, medo, empolgação, encantamento, euforia, entrega, recuos. Esses sentimentos eram percebidos e manifestados nas ações.

Me colocando à parte para aguçar o senso mais crítico que habita em mim me perguntei o porquê de tais sentimentos permearem uma experiência que deve ser marcante na vida do discente em formação. Após leituras, conversas com a professora orientadora e reflexões oriundas das reminiscências resgatadas do período de estágio, decidi tornar esse questionamento motivo primordial de pesquisa e convite à reflexão sobre o aprender “afetar-se” de maneira positiva mediante possíveis conflitos, as trocas e as provocações existentes no campo de estágio.

Nesses encontros dialógicos, me sentia provocada a refletir sobre os distintos e constantes afetamentos que aquela experiência formativa nos favorecia. As análises teórico-práticas provocadas pela atitude reflexiva da professora orientadora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, somadas às nossas apreciações e vivências naquele

cotidiano me suscitavam muitas indagações, uma tentativa de compreender melhor o fenômeno educacional, seus enredos e atores. Estaria eu sendo afetada por uma curiosidade epistemológica?

Nas voltas para casa, durante o itinerário cotidiano, consultava meus diários de estágio e essas consultas durante as viagens me renderam reflexões profundas sobre quem eu sou como professora, que profissional desejo ser e os desafios das afetações percebidas durante as observações no campo de estágio. As muitas inquietações provocadas pelas demoradas reflexões ganharam cada vez mais força e, havendo concluído o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, me perseguiram, movendo-me ao desejo de escrever sobre o vivido, o observado e o experienciado me levando à certeza de que esse assunto seria tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso e assim sucedeu nossa opção por essa escrita monográfica.

Todas as reflexões aqui registradas nasceram de indagações genuínas impulsionadas pelo desejo de entender e de compreender o fenômeno do “afetar-se” e com isso, pensar em formas de tornar cada vez mais essa realidade uma experiência mais positivamente marcante na vida do estagiário em Educação Infantil, como também aguçar o interesse em discutir esse assunto de forma mais frequente.

Nos primeiros encontros de orientação do TCC, fui sendo provocada a refletir sobre as narrativas, as autonarrativas, os registros e as memórias formativas, permitindo-me aprender a afetar-me pelos próprios registros feitos outrora. Devo confessar que esse exercício, para além de desafiador, favorece um movimento de retorno e, mais que isso, de ressignificação, de afetamento. E, de alguma forma, metamorfoseia minhas percepções, meus sentidos e significações sobre uma narrativa que eu fazia enquanto estagiava. Voltar a esses registros, provocada pelo desejo de compreender como eles próprios – e não mais apenas os eventos narrados – me afetam no sentido de me colocar como sujeito reflexivo tem sido, muito interessante, formativo.

Muitas são as literaturas produzidas sobre as crianças da Educação Infantil, bem como sobre projetos educativos, propostas pedagógicas, experiências no chão das instituições que abrem suas portas para os estágios acontecerem, planejamento, currículo e metodologias de ensino etc. Muitos dos temas que compõem o conjunto de produções referentes à Educação Infantil, afetam minha curiosidade e, como diria Silva (2022) é essa curiosidade e o desejo de conhecer que nos movimenta enquanto humanos.

Dentre tantos fenômenos, embora não seja objeto do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, naquela experiência formativa fui sendo inquietada por algumas curiosidades a saber: as pessoas que fazem tudo isso acontecer nas instituições de Educação Infantil, quem são? Como estão? Como foram suas experiências formativas? Como foram suas experiências de estágios, especialmente nessa etapa educacional? Quiseram, desde então, ingressar e prosseguir na profissão? Como foram afetadas em suas experiências pessoais durante o estágio? Como eles se comportam ao receber os estagiários? O que sentem? Como significam a experiência de estágio? Como compreendem as observações e intervenções realizadas pelos estagiários? Como se comportam durante as observações e intervenções? Como as atitudes dos/das profissionais afetam as estagiárias e seus processos formativos? Essas perguntas me visitaram constantemente durante o estágio e, de alguma forma forjaram e nortearam a presente pesquisa. Parto do pressuposto que todos os acontecimentos ocorridos no campo de estágio são, de alguma forma, proveitosos e propícios para reflexões e pesquisas.

Assim, embora as questões referentes à constituição identitária dos profissionais da primeira etapa da Educação Básica não sejam conteúdo específico do Estágio em Educação Infantil, elas sempre evocavam minha curiosidade. São questões que foram se tecendo e se relacionando a uma questão maior, a que delimita a presente produção acadêmica, a saber: **como as experiências do Estágio em Educação Infantil afetam os sujeitos e, de modo mais específico, nossos processos formativos e identitários? Que marcas são geradas em nós? Como somos afetados pelos registros dedicados às narrativas e autonarrativas da experiência, quando revisitadas à elaboração de um trabalho dessa natureza?**

São esses os questionamentos que dão vida às reflexões contidas neste trabalho. Ainda há necessidade de discussões mais aprofundadas atinentes às relações entre estagiários e profissionais da instituição que os recebem, pois, as trocas entre tais sujeitos, podem afetar não apenas os envolvidos, como também suas ações.

Ressalte-se que, geralmente, os estagiários chegam à instituição de estágio tomados de sentimentos diversos e cheios de expectativas porque anseiam contemplar e pôr em prática o que discutem e aprendem durante as aulas e encontros diversos nos espaços acadêmicos. Sendo assim, chegamos à conclusão de que esses sentidos acabam por contribuir para que a experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil seja potencialmente uma experiência de afetamentos aos sujeitos envolvidos, uma vez que os estagiários chegam ao campo ávidos por conhecer os sujeitos, os fenômenos, os processos, o "como fazer" etc.

Assim, o presente trabalho objetiva, de modo geral: refletir sobre como as experiências do Estágio em Educação Infantil podem afetar os sujeitos envolvidos e, de modo mais preciso, seus processos formativos e identitários. De modo específico, objetiva: retomar o relatório do Estágio em Educação Infantil, buscando identificar nas narrativas e autonarrativas os registros que remontam às reflexões referentes aos impactos e afetamentos daquela experiência nos processos formativos dos estagiários e, mais precisamente no tocante à docência na Educação Infantil; analisar as narrativas e autonarrativas que compõem o relatório do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, buscando compreender como as experiências que compuseram aquele componente curricular podem afetar a constituição identitária dos docentes e dos discentes estagiários; Refletir sobre como somos afetados pelos registros da experiência, quando os revisitamos para a elaboração de um trabalho dessa natureza.

Do ponto de vista estrutural, o presente trabalho está assim organizado em duas partes: a primeira parte intitulada “A formação em Pedagogia: o papel do estágio nas tessituras identitárias e no exercício de tornar-se professor (a) da Educação Infantil” constitui-se de dois subtópicos: no primeiro, trazemos algumas considerações sobre a Educação Infantil no contexto da Pedagogia, no que se refere às dimensões histórica, político-normativa, pedagógica e curricular; no segundo, traz um constructo histórico das dimensões histórica, política, normativa, pedagógica e curricular da formação em Pedagogia desde a História da Educação Infantil no cenário das pesquisas em educação no Brasil à história e relevância da formação dos profissionais da Educação Infantil como uma necessidade urgente e emergente. Ainda na primeira parte compreende-se o Estágio Supervisionado em Educação Infantil: implicações e influências nas tessituras identitárias dos(as) profissionais da Educação Infantil no contexto do curso de Pedagogia como ferramenta imprescindível e indispensável para a formação qualificada do futuro profissional da educação e, o Estágio em Educação Infantil no contexto do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL onde traz um pouco da história e o do processo que culminou até o que se contempla hoje.

A segunda parte intitulada “O Estágio Supervisionado em Educação Infantil como uma experiência de afetamento” aborda o estágio no contexto do curso de Pedagogia ressaltando sua importância e trazendo seu processo histórico como importante parte constituinte da formação docente, traz informações do campo de estágio e relatos de experiência formativa vivenciados pela autora deste trabalho que busca dialogar sua

experiência com reflexões atinentes ao tema da pesquisa cujo intuito primordial é discorrer sobre os afetamentos que acontecem em todos os lados relacionais e como tais afetamentos influenciam nas ações e na vida dos envolvidos.

Por fim, a última parte traz as considerações finais com resultados preciosos de aprendizados obtidos oriundos de profundas reflexões angariadas como frutos desta pesquisa.

A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: O PAPEL DO ESTÁGIO NAS TESSITURAS IDENTITÁRIAS E NO EXERCÍCIO DE TORNAR-SE PROFESSOR E PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1. A Educação Infantil no contexto da Pedagogia: dimensões histórica, político-normativa, pedagógica e curricular

No que tange às composições históricas da educação nacional, é precípuo ressaltar que a Educação Infantil brasileira tem sido assunto explorado não só pelos estudiosos que se debruçam exclusivamente para o curso de Pedagogia, mas por diversos pesquisadores de várias áreas do conhecimento. No entanto, de acordo com Silva (2022) confirma-se o que já fora constatado por Rocha (1999) que ainda são poucos os trabalhos de pesquisa que têm como foco primordial a pesquisa histórica, diante das inúmeras produções literárias nos mestrados e doutorados destinados à educação de crianças menores de 6 anos. Arce (2007) também afirma que mesmo tais pesquisadores não estando diretamente vinculados à área da História da Educação, muitas de suas pesquisas têm servido de excelentes referências para os estudos da História da Educação Infantil no Brasil.

Ao pesquisar sobre a História da Educação Infantil percebe-se que muitos pesquisadores se empenharam na sintetização da história com o sentido de superação do passado. O passado, no entanto, aparece como algo distante das hodiernas discussões sobre Educação Infantil. Deve ser essa a explicação da acanhada aproximação ainda existente entre os pesquisadores da História da Educação e os pesquisadores da área da Educação Infantil.

Mesmo nos servindo, e servindo muito bem, vale ressaltar, os trabalhos desses pesquisadores assumem importância na História da Educação Infantil. Entretanto, ainda assim, não reprimem a necessidade premente de estudos específicos que explorem com profundidade e expansão cada área da Educação Infantil uma vez que

A necessidade de identificação da produção científica relativa à educação da criança de 0 a 6 anos, resultante do crescimento da área, tem-se colocado como uma exigência não só no sentido de orientar novas investigações como também para ampliar o acesso à informação em todos os âmbitos de atuação na educação infantil. (Rocha et al, 2001, p. 8).

Rocha et al (2001) também afirmam que muitas pesquisas relevantes foram realizadas durante as décadas de 1970 a 1990 as quais evidenciaram uma esquematização mais detalhada da produção nacional na área onde apresentam perspectivas da pesquisa e da prática da Educação Infantil no Brasil, evidenciando um considerável acúmulo de conhecimento no âmbito e uma diversidade de temas e estudos atinentes às várias dimensões que dizem respeito à educação da criança de 0 a 6 anos:

A necessidade de identificação da produção científica relativa à educação da criança de 0 a 6 anos, resultante do crescimento da área, tem-se colocado como uma exigência não só no sentido de orientar novas investigações como também para ampliar o acesso à informação em todos os âmbitos de atuação na educação infantil. (Rocha et al, 2001, p. 8).

Nota-se que os estudos que permeiam a História da Educação Infantil, vêm, de maneira gradual, ocupando o seu devido espaço no cenário das pesquisas em educação, no Brasil. Ter ciência desse avanço, ainda que de modo vagaroso, acende a esperança dos estudiosos que se dedicam a essa área. Quanto mais produções literárias sobre a História da Educação Infantil, mais arcabouços de fundamentos que possibilitam problematizações quanto aos objetivos da educação nos diferentes momentos históricos.

Nessa direção, advogamos a ideia de que tomar tempo com os estudos sobre a História da Educação e, de modo particular, sobre a Histórica da Educação Infantil é importante para ajudar a compreender o modelo educacional que possuímos hoje, como também entender os erros cometidos e a partir de discussões mais aprofundadas, debater sobre como podemos preveni-los e evitá-los. Como afirmou Henry Ford (s/d): “O passado serve para evidenciar as nossas falhas e dar-nos indicações para o progresso do futuro.”

Não podemos negligenciar a notoriedade de importantes obras literárias de pesquisas sobre a História da Educação Infantil. Na tese à nível de doutorado de Silva (2021), podemos

constatar algumas informações relevantes sobre as primeiras pesquisas nessa área. No levantamento dessas tessituras históricas, Silva (2022) traz um importante resgate, a partir de estudiosos dedicados a tal.

A autora menciona que Arce (2007) em seus estudos de levantamentos sobre o tema, revela que a primeira pesquisa histórica no Brasil foi realizada pela pesquisadora e professora Sônia Kramer, em 1981, com o título “História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil – uma crítica à educação compensatória”. Outra pesquisa relevante, também uma das primeiras no contexto, foi "Educação Pré-Escolar: uma análise crítica de dissertações e teses (1973-1983)", produzida por Rosa Lutero Oliveira.

Arce (2007) também afirma que nos anos 90 houve considerável aumento nas produções acadêmicas evidenciando um marco importante para a História da Educação Infantil. É perceptível que nos últimos anos grupos de pesquisas têm ascendido cada vez mais trazendo em seus escritos além de elementos históricos, importantes reflexões sobre as transformações ocorridas com o passar do tempo e de como a concepção de criança ainda um desejo por parte dos pesquisadores da área, se torne cada vez mais humanizada e sensível à medida que avança a sociedade. Os pesquisadores têm se empenhado para fomentar a ressignificação dos sentidos e tratamentos da sociedade às crianças e suas infâncias, buscando humanizá-la mais.

No que tange à dimensão político-normativa, muitos desdobramentos históricos atrelados às lutas incansáveis de defensores da educação tiveram que acontecer para que o surgimento de instituições com o foco em educar crianças pequenas vigorasse.

Embora reconheçamos que ainda há um longo caminho a percorrer, rumo à garantia dos direitos das crianças brasileiras, de modo peculiar os que se referem e se relacionam à educação, é necessário reconhecer que vimos logrando avanços consideráveis no campo das conquistas legais, políticas e normativas voltadas às crianças pequenas no Brasil. Sobre isso, é válido ressaltar

Os direitos da criança e a preocupação social com a população infantil foram as principais preocupações no início do século XX, cujo marco emblemático foi a promulgação, em 1959, da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é signatário (Dias, 2008, p. 219).

As narrativas históricas da Educação Infantil apontam que alguns eventos marcaram a construção político-normativa da primeira etapa da Educação Básica, constituindo-se marcos essenciais desse constructo. A seguir, retomamos alguns que nos ajudam na compreensão desse enredo.

Em 1988 a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) marca um novo e precípuo capítulo na história da Educação e, de modo singular, da Educação Infantil, promovendo, democraticamente uma lei que se constituiu um grande evento para a política social e educacional do país (Lobo, 2011), permitindo mais visibilidade à educação, ao tempo que garante, agora perante a lei, esse direito às crianças e, concomitantemente, outros direitos considerados igualmente precípuos:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (Brasil, 2010).

Coetâneo à promulgação do estatuto supracitado, o Decreto nº 99.710/90 promulga a Convenção dos Direitos da Criança (BRASIL, 1990), em um breve intervalo de três meses entre uma promulgação e outra, evidenciando um avanço significativo no que concerne aos direitos das crianças pequenas. De acordo com Haddad (2015) quatro princípios éticos-filosóficos e jurídicos norteiam esta Convenção: a não discriminação; o interesse superior da criança; a sobrevivência e do desenvolvimento; e, a opinião da criança.

Ainda no âmbito dos avanços políticos, legais e normativos que compõem essas tessituras históricas da Educação Infantil, não poderíamos deixar de retomar que, em 1959 surge um novo paradigma em relação ao atendimento à criança – a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei Nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) – em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche”. Trouxe orientações importantes sobre a transição do entendimento da creche e pré-escola como um mero favor à sociedade subalterna para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

Outro marco importante para a História educação brasileira e da Educação Infantil que não pode passar despercebido em narrações históricas foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Se não o mais importante, é um dos marcos legais mais importantes e notórios da História da Educação Infantil brasileira, demarcando, portanto, significativamente essa construção histórica.

A instituição dessa Lei inaugura e define oficialmente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Sua promulgação demarca muitos tensionamentos e mudanças no rumo histórico da educação brasileira e, particularmente, da Educação Infantil. Dentre tantos, aqui vamos retomar alguns que impactam diretamente e/ou se relacionam à sua instituição e oferta.

Além da definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a promulgação da referida Lei trouxe e implicou mudanças significativas no que diz respeito à formação dos professores brasileiros. Sobre isso, compreendemos que o exercício profissional da docência, em qualquer nível ou modalidade, se relaciona intimamente a muitos aspectos, dos quais podemos destacar: as concepções, as histórias de vida, crenças, afetividade, valores, subjetividade, a formação, a experiência formativa, etc.

Resguardada a importância que damos a todos esses aspectos, aqui nos dedicamos um pouco mais aos que dizem respeito à formação e à experiência formativa, à qual Larrosa (2003, p.53) define: é “uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele.”

No bojo das modificações provocadas e forjadas por aquela LDBEN, de fato, a normatização da formação foi um dos pontos mais relevantes, cujas mudanças foram preconizadas em todos os níveis e modalidades, especialmente no que diz respeito à Educação Infantil (que passara a ser oficialmente a primeira etapa da Educação Básica).

A ascensão do debate em torno da formação do professor em Educação Infantil como preocupação premente para assegurar a qualidade da promoção do desenvolvimento integral das crianças pequenas demandou mais atenção e com esse advento, um marco muito importante na história da Educação Infantil acontece. Até 1996 não havia legislação que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de educação infantil. A

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a formação mínima comum para a atuação na Educação Infantil, conforme destacado no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos 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, da modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Essa preocupação em normatizar a formação dos professores para a educação infantil foi, de acordo com Ostetto (2012), assunto principal no Encontro Técnico de Formação do profissional de Educação Infantil, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1994 no qual ela participou e conta também que a preocupação não se resumiu apenas nesse ponto, mas na necessidade de formação continuada dos profissionais que já estavam atuando antes da promulgação da lei.

Os progressos, tidos como notórios avanços, não estacionaram. Ainda na década de 90, o reconhecimento do direito das crianças brasileiras ao atendimento em creches e pré-escolas promoveu questionamentos sobre a qualidade do atendimento a essas crianças. A lei foi expressa colocando a Educação Infantil num patamar mais elevado demandando, desse modo, profissionais que estejam altamente qualificados para promover o desenvolvimento integral das crianças, legalmente preconizado.

Historicamente:

A educação infantil, com a promulgação da LDB/96, compondo a primeira etapa da educação básica, fez germinar um maior número de pesquisas que deram visibilidade às especificidades dessas instituições, responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de zero a seis anos de idade, assim como realçou a preocupação com a formação de professores/as dessas crianças e as especificidades da educação das crianças pequenas. (Albuquerque et al, 2018a, p. 1).

Com o advento da LDBEN, para o exercício da docência, se fez necessário ter formação mínima em curso de Pedagogia. Constituindo-se, desse modo, um marco de extrema relevância para a história da EI onde há regozijo no avanço da Lei que, concomitantemente, valoriza o curso em Pedagogia que, ainda hoje, ousamos dizer, carece de reconhecimento, principalmente pela sociedade que parece desconhecer sua importância e papel social.

Apesar de reconhecer tal avanço, ainda há alguns percalços dignos de reflexão, como aponta Barbosa (2009, p.36):

[...] a LDB deixou claro que para o exercício da docência era necessária, preferencialmente, a formação em curso de Pedagogia e, se necessário, a formação em nível médio. Contudo, muitos sistemas e estabelecimentos educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação ou com ensino médio e poucos com curso de Pedagogia. As atribuições e as funções do professor de educação infantil ainda têm pontos de controvérsias. Está claro que a formação e as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis com horizonte para essa caminhada.

As provocações da autora são atuais e relevantes. Havemos de convir que a promulgação daquela Lei inaugura dois avanços no âmbito da educação brasileira, mas também anuncia desafios à mesma, pois, trata de duas definições inaugurais: a da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica; e, a definição mínima da formação para o exercício da docência, inclusive, na Educação Infantil.

Assim, a partir de Silva (2022), não parece redundante afirmar que, desde então, estamos diante de um triplo desafio: garantir a oferta, a expansão e a universalização do acesso de bebês e crianças na Educação Infantil; formar os professores brasileiros, em atendimento à exigência legal; e, garantir que os bebês e as crianças da Educação Infantil sejam atendidos por professores com formação de qualidade, em atendimento às especificidades da Educação Infantil.

Sobre essas especificidades, sugerimos a leitura de Silva (2022), ao delinear algumas dessas peculiaridades que definem essa primeira etapa educacional uma etapa com características que a definem e a distinguem das demais etapas educacionais. Dentre as elencadas pela autora, a especificidade formativa é posta como relevante. Mas, esse parágrafo é apenas um “parêntese”. Voltemos ao epítome que vimos trazendo.

Acerca dos aspectos formativos prenunciados pela LDBEN, outro marco importante que não podemos deixar passar despercebido foi a aprovação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) (BRASIL, 2006). Convém ressaltar que, antes de sua instituição, era comum que muitos dos cursos de Pedagogia não tivessem em suas matrizes curriculares disciplinas obrigatórias e que versassem da Educação Infantil. Muitos desses cursos, por não dizer a maioria, ofertavam apenas disciplinas eletivas direcionadas para EI.

As formações ofertadas em cursos de Pedagogia das universidades brasileiras ofereciam habilitação (até 2005) para EI de forma secundarizada aplicando modelos disciplinares restritos como afirma Kiehn (2007). Albuquerque et al (2018) ao dedicarem-se ao estudo intitulado “Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia” referenciam Kiehn (2007) ao afirmar:

Essa configuração curricular revelou no mínimo duas questões: uma primeira relativa ao esvaziamento da especificidade da formação de professores/as de crianças menores de seis anos (especificidade esta apontada e defendida veementemente pelos pesquisadores da área). Esse esvaziamento se fundamenta pela análise do pouco tempo dedicado a esses conhecimentos na composição dos currículos. Uma segunda questão revelada pela autora se refere à retórica de transposição das práticas de cunho escolarizante – reconhecidamente presente no ensino fundamental – para a educação infantil, promovendo a invisibilidade das práticas educativo-pedagógicas com as crianças de zero a três anos de idade. (Kiehn, 2007 apud ALBUQUERQUE et al, 2018, p. 9).

Tais definições legais e formativas impulsionaram mudanças no currículo dos Cursos de Pedagogia. A partir de tal mudança, mediante a instituição das DCNCP (BRASIL, 2006), ficou mais clara a especificidade da formação dos profissionais da EI, em seu artigo 4º, quando assim define:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006, p.2)

Vemos que as Diretrizes apontam para a obrigatoriedade de uma base de formação para a docência na Educação Infantil e este constitui-se, portanto, um passo importante para o curso.

Onde então aconteceria essa formação ideal, humanizada e centrada em esclarecer a importância do cuidar e educar, como também enfatizar que as crianças que a constituem precisam ter seus direitos conhecidos, assegurados e respeitados? Ostetto (2012, p. 19) responde poética e seguramente:

Tomo aqui a seguinte premissa: a diversidade das situações existentes exige “multiplicidade de caminhos” e estes, dando eco à voz do poeta, são feitos “ao caminhar”. Ao colocarmo-nos em movimento, andando, buscando e fazendo formação de educadores para a educação infantil, com certeza, encontraremos a universidade [...] (Ostetto, 2012, p. 19)

A autora tinha razão!! No meio desse árduo e prazeroso caminho está a universidade e, nela estamos, e, mais que isso, a somos. É na universidade onde acontece o movimento que

qualifica e forma profissionais e pesquisadores nas mais distintas áreas do conhecimento. No que tange à formação dos profissionais da educação, ela é um espaço primordial. Nela, o Curso de Pedagogia, Licenciatura, constitui-se o *locus* por excelência para a formação dos profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil – nosso objeto principal aqui.

No ambiente acadêmico as teorias sobre educação, desenvolvimento da criança, letramento, estágios e outros muitos temas importantes compõem um conjunto grandioso de saberes essenciais para a formação desses profissionais. É na sala de aula da universidade onde os confrontos oriundos de experiências pessoais e realidade atual se posicionam frente a frente tecendo e entretecendo discussões analíticas e reflexivas sobre o que é ser um educador, como ser um educador diante das realidades das leis, das necessidades atípicas cada vez mais presentes no cotidiano escolar e dos tantos desafios inerentes à educação nacional.

É na universidade que o educador se aprimora, é confrontado e instigado a fazer a diferença na educação. Esse indivíduo em formação precisa conhecer em profundidade e largura, metaforicamente falando, a importância de educar, os processos educativos, de como suas ações podem impactar positiva ou negativamente na vida das futuras crianças que cruzarão seu caminho, na condição de discentes. Para que todos esses pontos sejam entrelaçados e significativos para uma formação de qualidade, é necessário que o currículo do curso de formação de professores para a Educação Infantil consiga abranger todos os aspectos supracitados de maneira satisfatória.

Como pedagoga ainda em formação e que sempre admirou o ato de educar no âmbito escolar, algumas realidades as quais já presenciei têm me incitado profundas e reflexivas inquietações, dolorosas, diria. Percebo que ainda há um negligenciar carregado de descuido e falta de entendimento no que concerne a importância da educação da criança pequena e do que vem a ser, de fato, a natureza e a finalidade da Educação Infantil.

Nesse contexto, não raro nos deparamos com profissionais recrutados/selecionados por programas ditos importantes sem uma formação qualificada para atuarem na Educação Infantil, principalmente. Profissionais cujas concepções de infâncias, crianças e Educação Infantil se mostram superficiais ou mesmo incoerentes. Muitas vezes temos um adulto ainda não habituado à linguagem falada, sem preparo para atuar com bebês ou crianças ainda em fase das primeiras palavras, com dificuldades para compreender outras formas de comunicação ou expressão.

Crianças pequenas se expressam de múltiplas formas: com olhares, toques, choro, sorriso e balbucios. São sinais complexos que demandam uma atuação qualificada por parte do profissional inserido nesse contexto. Para entender e atender a esse público, faz-se necessário uma formação de qualidade, que dê conta das especificidades da Educação Infantil e da educação das infâncias.

Há muito o que descobrir, desvendar e conhecer no trabalho com crianças:

Nesse trabalho, a universidade se coloca no meio do caminho...Não como pedra, a atrapalhar ou fechá-lo com propostas prontas e restritivas, mas como um elo, como possibilidade de articular (e fazer ecoar) as múltiplas vozes que denunciam a situação precária da educação infantil e reclamam ações coerentes; como uma das alternativas que apontem para a afirmação do que “está bom” e para o aprimoramento ou superação do que “não está bom” e precisa ser mudado, estabelecendo relações de diálogo e troca, tendo como horizonte a efetivação do direito das crianças brasileiras a uma educação infantil de qualidade (Ostetto, 2012, p. 20)

Mediante compreensão da indubitável necessidade de uma formação forjada e aprimorada na universidade, ainda são comuns, em tempos hodiernos, as críticas erigidas atinentes ao currículo dos cursos superiores para formação do educador das crianças de zero a cinco anos. As críticas pairam e questionam sobre o que é desenvolvido nesses currículos.

As críticas, conforme Ostetto (2012), se referem a ênfase ao polo “educação”, mais particularmente aos aspectos escolarizados da Educação Infantil onde secundariza as questões atinentes aos “cuidados” ponto esse indissociável à prática docente no que concerne às crianças pequenas. Com essa premissa, afirma-se que o currículo dos cursos superiores tem “deixado de fora” de seus estudos aspectos indispensáveis sobre o trabalho com crianças de zero a três anos.

Ainda sobre o currículo dos cursos superiores, Silva (2021), traz um constructo histórico relevante de percepções de renomados estudiosos dedicados ao tema sobre a formação de professores. Dentre eles, o que chama bastante a atenção é a afirmação de Barbosa e Horn (2008) quando lamentam ainda ser precária a formação dos professores no que concerne aos conhecimentos específicos que eles precisarão trabalhar com as crianças.

Se consideramos estar devidamente munidos de conteúdo científico, de professores de cursos superiores qualificados e ainda uma legislação que nos garante um lugar nunca antes conquistado, por que manter uma prática focada apenas no cuidar? Diante desse questionamento, Horn (2004) nos responde estampando uma realidade ainda não superada

mediante à época em que escreveu quando afirma que a maioria dos educadores, ao exercer sua formação, se deparam com as realidades de crianças das populações mais pobres, as quais culminam em induzir quase inevitavelmente uma prática baseada no cuidar, na paciência, no gostar. Esse aspecto que responde muito bem as indagações que iniciam essa discussão, é representativo de apenas uma parte das muitas problemáticas educacionais existentes, como a desigualdade salarial e a falta de recursos de algumas instituições, por exemplo.

Não há dúvidas de que muitas – e de variadas origens e proporções – são problemáticas que circundam a educação nacional, em todos os níveis e modalidades. No que diz respeito à Educação Infantil, ao longo da história, embora reconheçamos os avanços que a demarcam, compreendemos serem ainda muitos os desafios e as problemáticas acumuladas. Dado o nosso recorte temático, certamente que o presente estudo não as elege como prioritárias para discuti-las a fundo. Destarte, em acordo com Silva (2022), havemos de considerar que algumas dessas problemáticas possam estar relacionadas à “pouca idade” histórica da Educação Infantil e das exigências formativas para o exercício profissional, contemporâneas em termos de “inauguração”.

Nesse alinhamento, consideramos premente nos dedicarmos a um pouco a uma questão que nos chama a atenção, uma vez que compreendemos que muitas das problemáticas educacionais possam estar relacionados a tal, a saber: a dimensão formativa dos profissionais da Educação Infantil. Salientamos que não temos por intenção provocar o despertar de um sentimento relacionado à atitude de enaltece-la ou diminuí-la em sua importância. Mas, de atribuir-lhe a importância que tem, de modo a validá-la.

Concordamos com Silva (2011) quando afirma que a formação dos profissionais da Educação Infantil constitui-se uma necessidade urgente e emergente. De acordo com a autora,

Não é fácil a tarefa de entender a complexidade dos fenômenos que envolvem os múltiplos cotidianos – espaços e tempos – dos diversos níveis de educação no Brasil, sobretudo da EI. De outro modo, não é possível negar que para além desta complexidade as tramas tecidas nas instituições de EI estão submersas em ações díspares de caráter positivo ou negativo e que algumas delas têm resultado de dilemas, conflitos e inquietações cotidianamente vivenciados nestas. Sendo assim, algumas das inquietações e dilemas vividos por parte dos professores em instituições de EI no Brasil têm refletido – além de outros aspectos – o processo de desvalorização e não reconhecimento da real importância da EI para a formação humana, em seus diversos aspectos, histórica, política e socialmente construído. Sob essa perspectiva, o que se percebe é que a EI tem se constituído um desafio aos professores, geralmente originado por diversos fatores. Aqui destacamos: a não valorização profissional, a **(não)formação**, a dificuldade de rompimento das perspectivas e práticas assistencialistas historicamente instauradas e perpetuadas, o

esquema de trabalho prático, burocrático e mecânico, **o não reconhecimento (ou desconhecimento) das especificidades da EI** e, sobretudo, **a ausência dos saberes** que lhes dêem subsídios à prática etc. (Silva, 2011, p. 3, grifos nossos)

Muitos são os motivos pelos quais os saberes específicos dos educadores são poucos explorados durante sua formação em detrimento da ênfase demasiada na importância do cuidar. Cuidar e educar, reiteramos, são aspectos indissociáveis. No intuito de responder sobre quais saberes devem ter os educadores da Educação Infantil, um longo trabalho ainda não daria conta da grande discussão. No entanto, Tardif (2012) escreve considerações relevantes atinentes aos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores e também durante o exercício da docência. O referido autor elenca quatro tipos de saberes que estão imbuídos nas atividades docentes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

É discorrendo sobre esses saberes que Tardif (2012) afirma a existência de diversos saberes que estão relacionados ao fazer docente. O autor é feliz quando também afirma que como os saberes dos professores são plurais, é importante compreender que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e também às do passado; ele destaca também que os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua história escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justifica, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2012, p. 36)

Sem o intuito de dar por encerrada a discussão tendo em vista a amplitude que lhe compete e porque este trabalho não tem tal tema como foco principal, fica a reflexão que muito me inquieta: a importância da formação dos profissionais e, particularmente, do professor para atuar na Educação Infantil, considerada por Silva (2011) como a mola mestra da prática pedagógica na primeira etapa da Educação Básica.

A docência em qualquer nível ou modalidade de ensino exige uma formação que integre os mais importantes aspectos educativos, mas, quanto à educação infantil, onde as interações são mais constantes devido à pouca idade das crianças, além de exigir uma

sensibilidade especial, exige uma formação que integre razão e imaginação, como ressalta Barbosa (2009).

Silva (2011, p. 29) levanta uma provocação aparentemente simples, quando questiona:

Mas, de que formação estou tratando? A formação do professor para trabalhar na EI deve ir além da formação que prime exclusivamente pelos aspectos instrumentais de ensino. Deve esta priorizar a reflexão sobre a criança enquanto ser que tem especificidades claras no que se refere ao seu processo de desenvolvimento, às aprendizagens, às culturas infantis, às múltiplas linguagens e suas manifestações, às interações e à brincadeira como atividade principal da criança dentre outras questões. Semelhantemente e não antagonicamente, devem ser pensadas alternativas formativas para os demais profissionais que atuam junto às crianças, consideradas suas especificidades.

Ante a provocação da autora, seguida de algumas considerações prementes, havemos de concordar que o único curso que daria conta dessas e de outras questões é a Pedagogia. Ela é apontada como o *locus* por excelência e capaz de formar os profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil.

Diante do exposto, compreendemos que a formação é basilar e fundante à atuação docente. A partir de Ostetto (2012) e Tardif (2002), por exemplo, é coerente afirmar que é uma das principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem nas escolas como também pelo desenvolvimento integral das crianças em creches e pré-escolas. O exercício da docência envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica.

As formas como cada professor lida com as plurais ocorrências no campo da escola evidencia a sua estrutura psicológica, técnica, filosófica e como essas abrangências formativas que o constitui como profissional, lhes atribuem significados.

Partindo dessa premissa, compreendemos que uma prática comprometida com a qualidade requer profissionais igualmente qualificados e, nesse sentido, a formação em Pedagogia têm uma importância fundante, especialmente para a Educação Infantil. Um ambiente escolar que prima pelos valores educativos e atenta-se aos direitos das crianças, buscam profissionais que não se limitam apenas ao “cuidar”, mas à indissociabilidade das ações de cuidado-educação, no caso da Educação Infantil.

O objetivo é duplo, como afirma Ostetto (2004). Desta compreensão alguns questionamentos de caráter reflexivo e analítico sobre a atuação docente emergem:

Quem é o profissional de educação infantil? É a pajem, a babá, a atendente, o monitor, o professor, é outra coisa...? Quem é esse sujeito? E outras perguntas mais: que jeito deverá ter sua formação? A quem compete: às escolas de ensino médio, às universidades, a cursos específicos? Como concretizá-la? Em pensando no sujeito que estará em formação, que competências devem lhe ser exigidas? Que atitudes podem ser consideradas apropriadas? Que conhecimentos e instrumentos profissionais devem ser privilegiados nessa formação? (Ostetto, 2004, p.17)

Essas questões são apenas algumas que permeiam as discussões entre pesquisadores e profissionais que atuam na área, apontando para uma realidade complexa. Ainda diante de questionamentos pertinentes e dignos de serem mais aprofundados objetivando consolidar as identidades docentes ainda frágeis em sua clareza, ainda há um longo caminho a percorrer em busca de uma unidade no que tange à formação do profissional em Educação Infantil. São questões que intimam a dedicação de outras produções acadêmicas.

Aqui, antes de concluirmos essa sessão, não poderíamos deixar de pontuar o maior marco curricular da Educação Infantil que compõem as tessituras dessa história: a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Sua primeira publicação, datada de 1999 e, a segunda em 2009. A segunda, marcando, efetivamente a história da Educação Infantil, conforme aponta Silva (2022)

Sua aprovação e parte dos importantes avanços foram marcando a história da Educação Infantil e tornando-a cada vez mais alvo de atenção para melhoramentos com o objetivo de atender eficazmente ao público que a constitui. É possível notar esse olhar mais atento ao identificar nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas por meio da Resolução Nº 5/2009 (Brasil, 2009) uma indicação bastante explícita à ideia de criança como sujeito de direitos, alterando uma ênfase anterior que possuía um caráter mais psicológico. Enfatiza também que as leis não possuem abrangências meramente superficiais, alcançam, de igual modo, as orientações pedagógicas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de **direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (grifos meus) (Brasil, 2010, p. 1).

Diante do exposto, advogamos a ideia de que reconhecemos os avanços históricos e inerentes ao lugar da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. Destarte, ponderamos a necessidade de garantia e de reconhecimento das especificidades formativas inerentes à dimensão teórica e prática dos saberes referentes à educação das infâncias.

Nesse sentido, nos dedicamos a seguir às considerações em torno do estágio no contexto do Curso de Pedagogia da UFAL.

2.2 Os Estágios no contexto do Curso de Pedagogia: a formação do pedagogo para o exercício da docência na Educação Infantil

Historicamente, o estágio supervisionado – em grande parte dos cursos, incluindo os de formação de professores – é considerado a parte prática da formação, sendo constituída disciplinas de final de curso. O sentido predominante, a despeito de como deve ser a formação de professores, articula-se à ideia de que é precípua ao discente todo o preparo teórico para depois aplicá-lo, evidenciando, desse modo, a importância incontestável que a parte teórica tem na formação.

Em cursos de formação de professores ainda se nota a preponderância da teoria em relação à prática docente possível nos estágios. As horas dedicadas a essa parte da formação, tendo em vista a necessidade do preparo do discente aos inúmeros desafios oriundos da realidade prática, ainda são poucas. A impressão que nos passa, quando no chão da escola realizando o estágio, é que estamos cumprindo as demandas necessárias e exigidas da formação de modo apressado, infelizmente. Essas problemáticas parecem se relacionar a um dimensionamento histórico maior, da educação brasileira, que, embora não seja nosso objetivo aqui resgatá-lo a fundo, consideramos essencial sintetizá-lo e contextualizá-lo.

No Brasil, século XX, mais precisamente na década de 30, cada Estado brasileiro tornou-se responsável por elaborar as legislações atinentes à formação dos professores. Essa formação acontecia nas Escolas Normais e era guiada por um currículo rudimentar. Tanuri (2000) diz que esta formação era limitada a uma única disciplina: Pedagogia e métodos de ensino, de caráter essencialmente prescritivo. Ou seja, as únicas referências alusivas ao estágio eram limitadas em apenas uma disciplina que mencionava e discutia a necessidade de algum conhecimento referente ao campo profissional. No entanto, como cada legislação divergia de acordo com seu estado, não funcionava exatamente igual em todos os estados.

Foi na década de 40, do século anterior, com a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, que a legislação começa a pensar um currículo comum para todo o país. Mediante a esse importante avanço, a formação prática ainda se encontrava enraizada nas práticas

tradicionais pedagógicas tidas como exemplos de sucesso a ser seguido (Pimenta, 2011). Embora seja importante ressaltar tal avanço na legislação no que concerne a formação dos professores, não podemos deixar passar o fato de que suas práticas ainda eram reduzidas à imitação de modelos arcaicos tidos como padrão a ser seguido.

A inserção dos estágios no Curso de Pedagogia, do CEDU/UFAL, é parte de um constructo histórico do próprio curso, cuja criação é datada em 1955. A contextualização dessa narrativa histórica do curso é possível de ser conhecida a partir do próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC) onde se destaca:

As origens da área de educação na UFAL confundem-se com a própria história da formação dos educadores em nível superior em Alagoas e com a trajetória da própria Universidade, que se deram, ambas, de forma tardia, até para os padrões brasileiros. Se no país já era possível se falar em profissionais da educação na década de 30 do século XX, referindo-se não somente aos que trabalhavam no antigo curso primário, para o qual já existia, há décadas, como espaço de formação, a Escola Normal, aqui em Alagoas, a formação em nível superior dos que trabalhavam na educação somente veio a se dar na década de 50, por iniciativa do Padre Teófanis Augusto de Araújo Barros, eminente educador alagoano. Assim, passando a função docente daqueles/as que atuavam nos chamados cursos secundários a ter formação específica e profissionais a ela exclusivamente dedicados/as – não sendo, mais, portanto, vista como um “gancho”, como se dizia na gíria, também a função de pedagogo/a foi contemplada, com a criação do curso de Pedagogia, em 1955, no seio da então Faculdade de Filosofia de Alagoas. (Cedu, 2006, p. 15)

Certamente que, da década de 50 aos dias atuais, a história do curso, na UFAL, configura um grande constructo e, não seria possível aqui retomá-la. No que concerne aos estágios supervisionados, se faz premente considerá-lo tomando como referência seu dimensionamento em nível nacional.

Nacionalmente, na década de 70, o estágio ganha um sentido de caráter mais instrumental, concentrado na apropriação de competências e técnicas totalmente desprovidas de reflexão sobre a prática. O estágio se reduzia ao “como fazer” e não “por que fazer” desse modo, à medida que o estágio passa a ser uma etapa mais burocrática, também silencia a autonomia do professor em expressar suas ideias, seu preparo intelectual, sua subjetividade em suas ações.

Com passar do tempo, esses sentidos de estágios foram sendo criticados e discutidos por professores que valorizavam a importância da prática baseada na observação realizadas em conjunto com registros. O domínio de técnicas sem observação das plurais realidades existentes reduz a atividade profissional a um treinamento exclusivamente prático e com o

passar do tempo, mecanizado e, se praticado sem reflexões sobre a prática, o que resta é um educador eficiente no ensinar e débil no cuidar.

Se tomarmos tempo com o assunto e o analisarmos de forma mais aprofundada, chegaremos à compreensão que imitar modelos tradicionais afasta do professor a possibilidade de criar, analisar e refletir. Ao refletir a prática, o professor pode fazer teoria (Warschauer, 1993).

Os avanços não param. A década de 90 surge como superação das teorias reprodutivistas uma vez que em meados de 80 apesar de ser discutida a importância da observação e da utilização das técnicas na aprendizagem do que é ser professor, acreditava-se, ainda, que por si só eles reduziam a atividade docente a um treinamento fundamentalmente prático. Primeiro porque apenas a imitação de modelos afasta do professor a possibilidade analisar, embasado teoricamente, a realidade social e o contexto escolar, e segundo porque a aplicação da técnica apenas como rotina de intervenção possibilita a desconsideração das diferentes realidades educacionais distanciando, desse modo, os professores das problemáticas existentes no trabalho concreto que exigem a criação ou inovação de técnicas mais adequadas às plurais situações.

Mediante as críticas mencionadas em linhas anteriores e o considerável avanço na “superação” das teorias reprodutivistas, a formação de professores sofre com os conflitos trazidos pela globalização com seus aspectos preponderantemente econômicos que começa a alcançar a vida cotidiana inclusive exigindo uma educação voltada ao mercado. Portanto, teorias antes associadas apenas à economia começam a ganhar ênfase no contexto educacional. Isso implica dizer que “[...] o campo educacional vive, assim, um processo de grandes mudanças que estão intrinsecamente vinculadas à interdependência desse campo com o funcionamento político e econômico da sociedade” (Pereira, 2007, p. 327).

Nessa direção, segundo afirma Pereira (2007), algumas características trazidas pela globalização começam a afetar a formação do professor, a saber: performance, a competitividade e o individualismo. Esta afirmação implica no entendimento de que há ressignificação das orientações globais e que elas têm grande poder de afetação em seus agentes. Portanto, acreditar na aceitação e incorporação absoluta sem reflexões dos valores e das normas impostas pela globalização nas políticas educacionais e curriculares seria de grande ingenuidade. A partir de críticas realizadas pelos professores aos modelos de formação

e de estágio até então vigentes, um novo olhar sobre a formação começa a surgir. É o olhar da prática reflexiva.

Um novo sentido de estágio emerge: Observar, registrar, planejar e intervir. Todos esses verbos se tornam impossíveis quando enclausurados numa prática engessada oriunda de reproduções de práticas já existentes. Quem escreve o que faz, pensa melhor e reflete sobre o que faz, compreende o que faz, redefine o que faz, se encontra no que faz, ressignifica o que faz, analisa os erros e acertos, limites e possibilidades, exclui ou busca alternativas. Avalia-se. “Registrar não é apenas uma técnica, é vida!” (Ostetto, 2012, p. 25)

Diante dos avanços positivos atinentes aos sentidos de estágio, iniciados a partir da década de 70 em diante, tivemos muitos progressos que posicionaram o estágio como espaço formativo que abrange não só a área profissional, mas pessoal do discente. O professor passou a ter papel mais ativo em suas práticas e não um mero reprodutor técnico guiado pelo que outros determinavam. O professor passa a refletir a sua prática, aprimorando-a e ressignificando teorias. Teoria e prática andam lado a lado indissociavelmente, sendo consideradas como agentes fundamentais na formação do educador.

A década de 90 foi, substancialmente, o período histórico em que, apesar das influências da globalização na direção de redirecionar a lógica instrumental na formação, o educador passou a ser visto a partir de um papel ativo e não mais como apenas um técnico que cumpre o que outros determinam.

O conceito da prática reflexiva se difundiu com as contribuições de teóricos como Zeichner (1987), conceito este que remetido à reflexão na ação retornava ao professor o sentido de um trabalho intelectual na docência. Nessa direção, o Estágio construído segundo esse sentido surge da necessidade de os futuros professores refletirem sobre sua prática como possibilidade de construção do conhecimento baseando-se na experiência docente, ressignificando assim a teoria.

Os resultados desse percurso histórico atinentes ao Estágio, estando estes relacionados com os de formação, refletem no que se define sobre Estágio atualmente, uma discussão que tenta superar o sentido de Estágio que reduz o professor a um prático, onde retira-se a autonomia profissional e intelectual do docente, e que concomitantemente consiga aproximar

os espaços de formação com o campo de exercício profissional, superando a separação da teoria e da prática.

No bojo das modificações de entendimento e de tratamento em torno da natureza do estágio, comungamos com a ideia de Silva e Gaspar (2018, p. 206) quando apontam que “o estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional.”

O estágio é definido pelas autoras como campo de conhecimento ao qual deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. Sob essa perspectiva, referenciando Reichman (2015), no qual afirma que o estágio apresenta uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho, dando, portanto, suporte para o estabelecimento da relação entre teoria e prática, acerca do que acrescentam: “Tratar o estágio como o espaço para essa relação é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação” (Silva; Gaspar, 2018, p. 206)

Ressalte-se que no conjunto das construções normativas que regimentam os estágios, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), determina a normatização do estágio para estudantes, discorrendo sobre o obrigatório e o não obrigatório (conforme o Art. 2º). De acordo com a lei, o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante”. A lei evidencia a diálogo entre ensino e campo de trabalho para a realização do estágio, ressaltando a participação das instituições envolvidas (campo do estágio), resalta também que este é um “compromisso formalizado entre o estagiário e a instituição de ensino com base em um plano de atividade que materializa a extensão ao ambiente de trabalho do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas do currículo escolar”. É precípua ressaltar que essa lei traz, nos Arts. 2º e 16º, o termo de compromisso entre a instituição de formação profissional e a instituição concedente do estágio, garantindo, assim, a realização deste, pois estabelece as atividades a serem desenvolvidas pelo discente estagiário.

A oferta e realização dos estágios obrigatórios no CEDU se orientam pela seguinte compreensão:

O estágio supervisionado constitui componente curricular obrigatório, previsto no curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, além de integrar o itinerário formativo do (a) educando (a), previsto e regulamentado pela Lei 11.788/2008. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Cedu, 2019, p. 100).

Historicamente dimensionado por dispositivos normativos e situado nesse conjunto de transformações, atualmente, o Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL define em seu projeto de curso quatro estágios obrigatórios: Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramentos e, Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental (Cedu, 2019).

O Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica, com carga horária total de 108h/a, tem a seguinte ementa:

Articulação teoria-prática a partir da caracterização das instituições-campo de estágio, tendo como foco a função social gestor e coordenador pedagógico no cotidiano das organizações educativas, através de observação e análise de instituições de educação escolar ou não escolar na sua globalidade, de sua organização, gestão e coordenação dos processos educativos nela vivenciados. Levantamento de prioridades, elaboração, aplicação e execução de plano de atuação no campo de estágio. (Cedu, 2019, p. 81)

Já o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, semelhantemente, com carga horária total de 108h/a, tem a seguinte ementa: “Prática de docência supervisionada na Educação Infantil por meio da observação, escuta e planejamento de ações pedagógicas com crianças de 0-5 anos” (Cedu, 2019, p. 84). É sobre esse componente curricular que aqui nos dedicamos a resgatar sua narrativa.

O Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramentos é um componente curricular com carga horária total de 90h/a, com a seguinte ementa: “Práticas de alfabetização e letramento no cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação, problematização, planejamento e intervenção nos processos de alfabetização e letramento nos espaços escolares ou não-escolares” (Cedu, 2019, p. 85).

Por fim, o Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental tem carga horária total de 108h/a. Sua ementa é assim definida:

Estágio de Regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a formação, identidade e saberes da docência. O processo de organização, planejamento e desenvolvimento do estágio: diagnóstico sócio pedagógico da realidade da escola, observação, análise crítica e problematização da prática docente; elaboração de projeto de intervenção; implementação, avaliação, registros das atividades, socialização. (Cedu, 2019, p. 85).

A seguir, nos dedicamos ao relato de uma dessas experiências vivenciadas por nós, por ocasião do curso do componente curricular ora definido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA EXPERIÊNCIA DE AFETAMENTO

3.1 Estágio em Educação Infantil no contexto do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL

O estágio curricular é um dos elementos constituintes dessa formação, que requer atenção sensível diante das inquietações, reflexões e afetamentos que esse processo provoca. O Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (2006), no que se refere ao eixo articulador 8: Planejando e intervindo na prática pedagógica, apresenta o componente curricular estágio da seguinte forma:

Construção/reconstrução e desenvolvimento de ações educativas refletidas, autônomas, sequenciadas e significativas, permeadas pelos saberes e práticas vivenciados ao longo do curso, que expressem o exercício da docência na gestão de sistemas, redes e unidades escolares e na regência das disciplinas pedagógicas em Nível Médio na Modalidade Normal, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Cedu, 2006, p. 40).

Com a atualização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia o componente curricular passa a ser apresentado como ferramenta de análise das práticas educativas, voltada a formação de profissionais da educação, definindo:

O estágio supervisionado insere o/a licenciando/a no campo de atuação profissional a partir do conhecimento da realidade das áreas de atuação, oportunizando a análise das práticas educativas à luz dos fundamentos teóricos que as embasam. Conforme estabelece a LDB 9.394/96, a formação dos profissionais da educação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Para tanto, terá como fundamentos a presença de sólida formação básica, com a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino. (Ufal, 2019)

Em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006), todos os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, se

submeteram à reforma de seus projetos. Assim, no curso de Pedagogia do CEDU/UFAL muitas modificações ocorreram. No conjunto dessas modificações se insere a inclusão do Estágio Supervisionado II, em Educação Infantil, como obrigatório, cuja primeira oferta se deu no segundo semestre de 2008.

No que diz respeito à Educação Infantil, com a reforma, seguindo devidamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, algumas disciplinas entraram em vigor: Fundamentos de Educação Infantil e Propostas pedagógicas (80 horas); Saberes e Metodologias da Educação Infantil I e II (60 horas, cada); e Estágio Supervisionado em Educação Infantil (120). Jogos e brincadeiras; artes e literatura infantil também foram acrescentadas ao currículo.

Haddad (2015) nos ajuda a compreender a dimensão histórica da oferta das primeiras experiências do Estágio em Educação Infantil, no contexto do Curso de Pedagogia do CEDU/UFAL. De acordo com a autora, a ideia inicial era que os estudantes do curso escolhessem um tema e elaborassem seus projetos para serem implantados na prática com as crianças das instituições. O intuito primordial constituía-se em colher dados e construir reflexões que culminassem em uma monografia de conclusão de curso.

No entanto, de modo geral, ouve-se relatos de que as experiências oriundas dos estágios, percebidas pelos envolvidos, têm resultado em mudanças significativas na formação dos estudantes quando estes entram em contato com o chão da escola, com as crianças, com os profissionais já atuantes na instituição. Presume-se que sua maturidade profissional é construída progressivamente e sua identidade pessoal e profissional, fortemente afetada. Esse fenômeno não impacta somente a vida do educador em formação, as vidas dos profissionais da instituição que recebem os estagiários também são afetadas.

Retomando meus registros autonarrativos e minhas memórias formativas, durante minha entrada no campo de estágio, recordo que minhas percepções foram capturadas por variados fenômenos que me afetavam o tempo todo. Grosso modo, percebia que os estagiários chegavam ao local de estágio tomados de sentimentos e expectativas muito pessoais. Dedicava-me a refletir sobre as distintas manifestações comportamentais, narrativas, expressões faciais e corporais que pareciam se relacionar aos sentidos e sentimentos que cada um carregava em suas identidades.

Alguns, pareciam amparados à sombra da soberba por já obterem experiências anteriores com a Educação Infantil e pensarem ser apenas mais uma etapa a concluir em sua formação – para o que não parecia necessitar tanto empenho e investimento, parecendo negligenciar, desse modo, viver a nova experiência que estava à sua frente. Outros, sem experiências prévias semelhantes, pareciam tensionados e ansiosos e, tomados pelo receio de correr o risco de deixar passar detalhes propícios às futuras reflexões ou pela euforia de viver os momentos intensamente, pareciam mais ávidos por viverem aquela experiência. Eu, desde então, inquieta, curiosa e desejosa por entender aqueles movimentos e suas relações com as constituições identitárias dos sujeitos envolvidos.

Esses frêmitos comportamentais característicos dos momentos de estágio podem afetar os educadores já atuantes da própria instituição. E, as reflexões em torno desse ponto foram conteúdo importante dessa experiência de estágio. Refletíamos que, no início é comum (não generalizando) perceber, sentir e se afetar com certa resistência por causa das múltiplas ideias inovadoras e questionamentos curiosos por parte dos estagiários, como também o contrário pode acontecer: sentirem-se empolgados a cooperar com a turma curiosa e falante de estagiários estabelecendo trocas riquíssimas onde ambas as partes são beneficiadas.

Com o intuito de inovar e mudar paradigmas, a UFAL conseguiu envolver os estudantes do curso de Pedagogia numa dinâmica de intervenção. Tudo aconteceu, segundo Haddad (2015), democraticamente sem imposições, incentivados apenas pelo desejo de mudanças significativas. Todos os envolvidos, coordenadores e professores das escolas como também os professores universitários interagiam, juntos, de modo a promover reflexões coletivas sobre quais os objetivos gostariam de alcançar e onde queriam chegar tomando como premissa e mola propulsora o interesse das crianças para então definir os processos metodológicos capazes de promoverem mudanças.

Desde 2008 os trabalhos não param:

Cerca de cem alunos da Ufal envolvem-se, por semestre, em oito diferentes CMEIS, nas atividades de estágio obrigatório, sendo supervisionados por quatro ou cinco professores do curso de Pedagogia. Pode-se dizer que é um processo que tem gerado impactos bastante expressivos. (Haddad, 2015, p.224)

E, desse modo, no semestre letivo de 2023, eu e minha turma vivenciamos essa experiência formativa, sob a qual, retomo, aqui, alguns recortes da minha autonarrativa.

Antes de nos dedicarmos ao seu detalhamento, contemplo a experiência do Estágio em Educação Infantil como diz Ostetto (2012, p. 128): “como uma jornada rumo a si mesmo”. Ao entrar em contato com a instituição educativa, o estagiário se depara com um contexto de relações que são em sua natureza complexas por se tratar de relações humanas. Essas experiências acabam dirigindo o estagiário para si mesmo quando em contato com o outro. Nessas relações cada pessoa se vê, desse modo, aprende cada vez mais sobre si mesma. Da mesma maneira acontece como os professores já atuantes na instituição. Ao contemplar as manifestações entusiasmadas dos estagiários manifestadas em suas perguntas, projetos, ideias e observações, eles são convidados a olharem para si, sendo constantemente afetados por aquela experiência.

Esse convite a olhar para si é abrangente. Olham para si como pessoa e como profissionais. Refletem sobre suas práticas, revivem suas primeiras experiências e são incentivadas à reconfiguração, ressignificação, e reconstrução de saberes e fazeres profissionais, quando necessário. Quando visto a partir dessa perspectiva, o estágio supervisionado em Educação Infantil ganha um sentido mais sensível, mais humano, mais encantador!

3.2 Estagiando na Educação Infantil: relato de experiência formativa

O dia 02 de fevereiro de 2023 foi o nosso primeiro dia no campo de estágio. Foi combinado com a turma de estagiárias junto à professora orientadora Andreza Fabrícia, que nos encontrássemos no CMEI – local previamente escolhido para o estágio.

O horário pré-estabelecido foi às 13h30. Ao chegar fomos bem recepcionados pela equipe, logo na entrada. A turma já se encontrava em prontidão com cadernetas/cadernos, canetas e celulares para os muitos registros que precisaríamos realizar, aguardando as coordenadas da nossa orientadora. Dia de muita expectativa e burburinhos mediante o primeiro contato com o chão da instituição, com as crianças, com os profissionais, com o espaço e com tudo que nele habitava.

Devidamente orientadas, nos separamos em grupos de três para dar prosseguimento às atividades próprias do estágio. Eu e mais duas colegas de turma nos juntamos para observar, discutir, registrar e planejar. Realizamos todos os processos em equipe e, resalto o quanto foi importante trabalhar desse modo, pois, possibilitou trocas incríveis: compartilhamos

experiências, observações individuais e cada uma teve papel relevante na elaboração do projeto de intervenção como também na parte escrita, a saber, o relatório final.

O relatório final e os registros dos diários de bordo foram essenciais para trazer a este trabalho as informações necessárias que validam a minha narrativa e olhar reflexivo. É precípuo ressaltar que minhas colegas gentilmente autorizaram as retomadas dos nossos registros de estágio que realizamos juntas. Sempre serei grata por isso.

O programa do curso nos havia sido apresentado previamente e já estávamos cientes de toda a programação que nos aguardava, em uma experiência formativa estruturada em cinco unidades.

A unidade 1 “O Estágio Supervisionado na Educação Infantil e suas especificidades” constituía-se na abertura da disciplina e no preparo para a entrada no campo de estágio. Aquela unidade era organizada em quatro subtópicos, de modo a dar conta das seguintes questões: O Estágio curricular no processo de tornar-se professor/professora da Educação Infantil; O cotidiano da Educação Infantil e a prática de Estágio em creches e pré-escolas; O Estágio e a formação do pesquisador: a ética nas pesquisas etnográficas com bebês e crianças em creches e pré-escolas; A entrada no campo.

A segunda unidade, “A entrada no campo e a pesquisa com crianças em instituições de Educação Infantil”, era destinada às ações de pesquisa *in loco*, delineadas pelas seguintes atividades: Caracterização geral da instituição de Educação Infantil; Caracterização específica (do grupo de bebês e/ou crianças); e, Observações iniciais com registros em diário de campo.

Quando apuramos dados da pesquisa, nos dedicamos à análise reflexiva sobre os mesmos com vistas à ação seguinte, na unidade 3 “A intencionalidade do planejamento”. Nesse momento, retornamos à UFAL para a elaboração dos nossos planos de ação, quando nos dedicamos aos seguintes conteúdos: A pesquisa como ponto de partida para o planejamento pedagógico; e, Elaboração dos projetos de intervenção.

Concluídos os projetos, retornamos à instituição para nos dedicarmos à unidade 4, “A prática pedagógica: execução dos projetos de intervenção”. As ações desse momento se estruturam nas atividades seguintes: Apresentação dos projetos na instituição de Educação Infantil; e, Execução dos projetos de intervenção.

Em último momento, a unidade 5, se dedicou ao “Relatório final”, estruturando-se em duas ações: Elaboração dos relatórios finais; e, Apresentação dos relatórios finais.

O relatório final é importante documento que publiciza a culminância escrita de toda experiência vivida desde os encontros preparatórios no CEDU aos encontros no campo de estágio. Os registros factuais, as reflexões, as falas presenciadas e vivenciadas como também as fotos que tiramos, serviram para compor o nosso relatório e a nossa formação como pessoa e profissional. Assim, recorremos ao mesmo para a retomada dos registros que o têm, por meio da autonarrativa.

A seguir, nos dedicamos a compartilhar a síntese do que julgamos mais relevante, de modo a fazer conhecida ao leitor aquela experiência. Propomos um convite a se manter conosco nessa retomada.

Voltando ao dia 02 de fevereiro de 2023, aquele que referimos ao abrir o presente tópico, demos início às nossas atividades de pesquisa naquele CMEI. A seguir, compartilhamos a síntese dos dados gerados.

3.3 O campo de estágio

O campo de estágio onde obtive experiências enriquecedoras as quais me envolveram na ideia de tornar tais experiências o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que fica situado à Avenida Doutor Francisco Aguirre Camargo, S/N, Barro Duro. As comunidades atendidas pela instituição são oriundas dos bairros circunvizinhos, a exemplo dos seguintes: Ouro Preto, Feitosa, Novo Mundo, Serraria, Barro Duro e São Jorge, dentre outras.

A situação econômica da comunidade atendida é bastante eclética. Os responsáveis pelas crianças, por exemplo, é uma comunidade constituída por pessoas que compõem as classes sociais baixa e média-alta, cidadãos que geralmente exercem funções como, por exemplo, servidores públicos municipais, estaduais e federais, pedreiros, manicures, caixas de supermercado, dentre outras e tendo ainda aqueles que recebem algum tipo de benefício governamental.

As crianças atendidas, portanto, são oriundas de diferentes classes sociais. Desde aquelas que têm materialmente “tudo o que uma criança precisa”, àquelas que não têm seus

direitos básicos à dignidade humana garantidos. Muitas delas são cuidadas, nesse aspecto, pelo próprio CMEI. É nesse contexto que o CMEI se faz um lugar de pluralidades de diferentes realidades e diferentes culturas, evidenciando assim o seu preparo institucional para receber públicos diferentes.

O período de funcionamento e atendimento do CMEI acontece nos turnos matutino e vespertino, sendo de 7h às 11h, no turno da manhã, e, de 13h às 17h, no turno vespertino. As exceções que acontecem esporadicamente se justificam por algumas intercorrências como falta de água ou o não funcionamento de algum equipamento essencial. Em casos assim, as crianças são liberadas mais cedo do que o habitual.

O CMEI, à época do referido estágio, funcionava como anexo à escola de Ensino Fundamental com a qual mantinha vinculação administrativa e predial. Surgiu como um espaço público de educação infantil para atender as necessidades da comunidade e de suas crianças do entorno daquela escola e de outras comunidades circunvizinhas. O CMEI atendia, no ano de 2023, aproximadamente 230 crianças, com idades de 2 a 5 anos.

A instituição anexa foi inaugurada em 2016. Historicamente, registra-se que seu projeto de construção datava 2001, quando foi abandonado e só retomado após luta e voz da comunidade junto à gestora da escola à época. A construção do CMEI foi realizada, visando acolher crianças da região que não tinham oportunidade de escolaridade devido à falta de uma instituição pública que as atendesse. Contudo, do ponto de vista administrativo e gestor, o CMEI manteve sua vinculação à escola até o início do ano de 2024, quando oficialmente passou a ser uma instituição com autonomia pedagógica, gestora e orçamentária. O Decreto Municipal nº 9.732, de 14 de março de 2024, dispõe sobre a criação e denominação do CMEI Albene Clarindo Duarte.

O CMEI também busca construir outras relações de vínculos por meio do processo dialógico entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), comunidade, professores, profissionais e instituições parceiras como a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e de outras faculdades e universidades públicas e privadas, através dos estágios, especialmente do curso de graduação em Pedagogia e de Programas das universidades, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Resiliência Pedagógica

Do ponto de vista estrutural, o CMEI é constituído dos seguintes espaços: 6 salas de referência construídas em uma área ampla; uma secretaria, sala de coordenação, sala de gestão, um espaço que serve como almoxarifado – este que é utilizado para guardar materiais de limpeza – além de um banheiro que serve para funcionários e visitantes, uma sala que funciona como brinquedoteca e *hall* de entrada – este espaço é compartilhado por adultos e crianças em momentos de socialização, como também acomoda a chegada dos estagiários, familiares e visitantes. Há também banheiros feminino e masculino para as crianças, refeitório no qual as mesas possuem altura e tamanho adequados para o público alvo, além de um pátio de proporção espaçosa no qual as crianças ficam à vontade para brincar e usufruir tanto dos brinquedos que o adornam como também na natureza que compõe o ambiente como plantas, terra e lindas minhocas, embuás etc.

Podemos dizer que, do ponto de vista estrutural, é um espaço que garante às crianças experiências de contato com a natureza e com possibilidades diversas de encontros entre crianças, adultos, brinquedos não estruturados, terra, água, plantas e alguns outros seres vivos que o habitam e compõem.

3.4 A sala de referência

A sala de referência onde nossas observações ocorreram de modo mais aproximado, foi a turma do II período, cujas crianças tinham idades de 5 a 6 anos de idade. A partir do relato da professora responsável pela turma, a maioria das crianças vivia com os pais e morava nos bairros próximos à escola: Novo Mundo, Serraria e São Jorge. Essas crianças viviam, em sua maioria, com adultos responsáveis: os pais, um dos pais ou até mesmo avós.

Esses responsáveis, em sua maioria, são de baixa renda, contemplados por programas de assistência governamental, como o Bolsa Família, por exemplo. Há, também, os assalariados, aposentados e os autônomos que trabalham com as mais diversas funções como ajudante de pedreiro, jardineiro, manicure, doméstica, dentre outras ocupações. De acordo com a narrativa da professora, em geral, o grau de escolaridade desses adultos não chega ao Ensino Médio completo. Muitos deles têm apenas o fundamental completo ou incompleto.

A respeito do espaço físico da sala de referência, o ambiente dispõe de janelas amplas que favorecem a ventilação natural e a claridade. A mobília da sala é suficiente para as

propostas de atividades e é adequada à faixa etária e ao tamanho das crianças, de modo que elas explorem o ambiente livremente de acordo com as propostas do dia a dia.

Os materiais que as crianças utilizam ficam guardados em caixotes e armários quando não estão sendo utilizados. Entretanto, as crianças possuem autonomia para utilizá-los de forma livre. Alguns materiais estão danificados, mas as crianças são instruídas a dividirem o uso daquilo que estiver em bom estado. Muitos brinquedos, por exemplo, são frutos de doações, mas refletem a cultura infantil e possuem relevância significativa no desenvolvimento das crianças.

Uma das coisas que mais me chamou a atenção e que era desconhecido para mim, foi a dinâmica do CMEI em relação ao período de adaptação das crianças na instituição. Nesse caso, a rotina é mais voltada para as brincadeiras na área externa e muita exploração nos ambientes que a escola disponibiliza, mas há também as rodas com as contações de histórias que são muito enriquecedoras para as trocas de experiências entre as crianças.

Geralmente, as rotinas são planejadas de forma individual por cada professora, por ocasião do horário de trabalho pedagógico individual (HTPI), mas, uma vez por semana há o planejamento da rotina com todas as professoras e ao final, o *feedback* da coordenadora.

pedagógica em torno do que fora planejado. Existe também um encontro quinzenal chamado de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) que é oferecida pela coordenação da SEMED.

Quanto aos tipos de atividades oferecidas às crianças, também existe uma dinâmica previamente planejada. Há um equilíbrio entre atividades individuais, pequenos grupos, livres e dirigidas, dentro ou fora da sala de referência. As atividades são predominantemente coletivas, em sala de referência e também em formato extramuros.

A professora da turma gentilmente disponibilizou o documento que as professoras costumam utilizar para o planejamento das ações pedagógicas. Trata-se de um documento organizado por período de tempo, contendo os itens: Dia, Dimensão da Proposta Pedagógica, Sessão Proposta, Objetivos da Proposta a serem alcançados pelas crianças, Estratégias e Organização dos grupos, tempo e espaços, Recursos Materiais e por fim, O que e como será observado e registrado. O documento disponibilizado pela professora continha o planejamento de três dias.

Segundo a profissional, não existe uma área que está mais presente que outra e nem uma que recebe maior importância, em detrimento às outras. As linguagens interagem de maneira fluida nas propostas realizadas: brincadeiras, interações, literatura, letramento, matemática, artes, brincadeira, música, movimento etc. Em suma, todos são aspectos amplamente trabalhados e organizados nos planejamentos, de acordo com o relato da professora e com as nossas observações.

3.5 Os docentes, seus saberes e fazeres, suas identidades...

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, o CMEI iniciou suas atividades em outubro de 2016 em situação muito limitante, tanto do ponto de vista estrutural quanto pedagógica. Como potencial humano a instituição, naquele contexto, iniciou com apenas 01 professora assumindo a coordenação pedagógica e mais 04 professoras que assumiram as salas de referências. Destas, três tinham formação em Curso de Pedagogia, e das quais apenas uma tinha experiência em Educação Infantil. Além delas, contavam ainda com uma funcionária terceirizada que acumulava, naquela ocasião, a função de limpeza, portão e cozinha.

Relata-se que, somente em 2017, com ampliação do atendimento para as crianças de 2 a 5 anos é que o quadro de servidores passa a ser aumentado, chegando para compor o grupo 8 professoras das quais 07 tinha formação em Curso de Pedagogia e uma licenciada em História, com curso inicial de Magistério, em nível médio. Deste total, apenas duas possuíam experiência em Educação Infantil.

À época, o CMEI também recebeu três auxiliares de salas efetivas e duas merendeiras, além de mais uma servidora terceirizada para os serviços gerais. Em geral, a ação das auxiliares (que têm formação profissional variada, não necessariamente na área educacional) possui mais ênfase no cuidar e na segurança das crianças, esses profissionais também auxiliam as professoras titulares na execução e organização das atividades, assim como, no manejo das crianças, principalmente nos horários de lanche, banho, atividades no pátio etc. Elas estão sempre por perto para dar assistência às professoras nos espaços de referência como também no pátio, ajudando as crianças que possuem alguma dificuldade e até mesmo as que estão no espectro do autismo e/ou que necessitam de um suporte maior.

Além das auxiliares referidas, a instituição vem recebendo ainda, ao longo desses anos, profissionais auxiliares de sala, aprovadas pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), e, estagiários que são contratados pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). Esses ainda não possuem formação em um curso de ensino superior (pois, em geral, estão cursando suas formações). Ressalte-se que, embora a questão da formação dos profissionais auxiliares de sala venha sendo questionada, sabe-se que pouco ou quase nada se tem avançado. O que se sabe é que todos desempenham as mesmas funções, de apoio, auxílio e suporte às crianças.

Com relação às professoras do CMEI, durante o estágio, conforme levantamento dos dados para composição do quadro funcional de servidores, à época do estágio, onze professoras tinham formação em Pedagogia, uma em História, outra em Letras-Português – ambas com especialização em Educação Infantil.

Sobre a dimensão formativa é importante destacar que, é realizada uma formação continuada onde são reservados dois sábados por mês para o HTPI e HTPC, além das formações oferecidas pela SEMED. A respeito da formação da coordenadora, sabe-se que a mesma tem formação em Pedagogia e Mestrado em Educação e uma experiência profissional com a educação das infâncias somando um tempo de aproximadamente 30 anos.

Agrego valor e considero pertinente enfatizar que foi perceptível durante as muitas conversas que tivemos com a coordenadora do CMEI que as profissionais atuantes da instituição valorizam a formação continuada como possibilidade de ressignificação de saberes/fazeres e de constituição de suas identidades pessoais e coletivas. Percebemos também que elas entendem que a formação é a chave mestra para o êxito do trabalho realizado.

Diante da declaração acima, é coerente afirmar que o estágio é um importante balizador dessas questões. No estágio, provocamos e **afetamos** o tempo todo as profissionais a pensar/refletir/olhar/dimensionar seus fazeres e saberes. Acreditamos que esses afetamentos impliquem mudanças em suas concepções e identidades de maneira mútua entre o fecundo diálogo entre os profissionais já atuantes da instituições e estagiários, como afirma Broering ao escrever em Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores-Luciana Ostetto (2012):

O que se sabe é que os universitários precisam de campos de estágio e as instituições que os oferecem necessitam dessa aproximação com a universidade. É um processo

fecundo e enriquecedor e, tal qual um diálogo, depende de dois lados para existir. [...] a instituição, quando acolhe o estágio, abre-se de certa forma para o encontro com o novo, disposta a ensinar e a aprender, envolvendo adultos e crianças. Esse não é um processo simples, pois convivem na creche diferentes profissionais que, por sua vez, retêm diferentes concepções sobre criança, educação infantil, estágio, papel do educador. (Ostetto, 2012, p.107-108)

Podemos afirmar que as instituições de educação infantil e os profissionais que a compõem, só tem a ganhar quando compreendem o estágio como campo propício e possibilitador de formação profissional. Essas relações que acontecem entre os professores já atuantes, os estagiários e a professora orientadora do estágio, torna-se espaço de inúmeras possibilidades de aprendizagens, sem contar que torna-se também um espaço de reafirmação dos conhecimentos oriundos dos longos anos de dedicação à profissão, às crianças, à instituição.

3.6 Eu estagiária: saberes, fazeres, encontros, afetos, afetar(-se), percepções, identidades, significações

Foi na quarta série do Ensino Fundamental que a minha convicção quanto a ser professora foi embrionada e, seguidamente firmada. Eu admirava uma professora em particular. Marilí o seu nome. Ela despertou em mim o amor pelo ensino, pelo ambiente escolar, por escrever, por criar. Eu a contemplava exercendo o seu trabalho com amor e dedicação e desejava, ainda em tenra idade, fazer o mesmo, um dia. Ela era firme quando precisava, mas, exalava amor diante de uma dúvida genuína concernente ao assunto ao qual estava ministrando. Fui “afetada” a partir de então e desejei – ainda na infância – fazer parte desse seletivo grupo de educadores, que no pleno exercício de suas profissões, “afetam” incontáveis vidas pela maneira a qual conduzem suas práticas (de forma positiva).

Minha própria experiência me conduz a afirmar a importância dessa ilustre profissão quanto ao seu poder de “afetar” vidas. Rubem Alves diz que “ser professor é isto: ensinar a felicidade. ”

Muitas são as técnicas utilizadas na educação para a avaliação da aprendizagem e, conforme a apresentação de seus resultados, classificam alunos. Mas, parece que ninguém se preocupa em avaliar a alegria das crianças até porque não existem métodos para tal ação. A alegria é uma condição interior manifestada nos sentimentos e ações que para ser avaliada é necessário um olhar sensível e experiente por parte do educador.

Geralmente, quando perguntamos a uma pessoa sobre suas experiências de alegria na escola, eles possuem vastos relatos sobre amizades, aventuras e descobertas entre seus pares, mas pouquíssimas as referências atinentes à alegria de estudar e compreender o que aprendeu.

Percebo então que ser educador perpassa as questões meramente formativas. O educador é capaz de alcançar, com sua prática, o que está adormecido ou quieto dentro de cada criança que cruza o seu caminho. Esse educador ideal tem a capacidade de perceber potências que a maioria não consegue observar, como bem declara o poeta inglês William Wordsworth: “As mais fortes mentes muitas vezes são as que este ruidoso mundo menos ouve.” (Tozer, 2019, p. 110).

Muitas crianças, quando consideramos os plurais contextos sociais e econômicos em que estão inseridas, possuem somente a escola como espaço que propicia a manifestação de sua curiosidade e criatividade. Mediante esse fato considerável, se fazem necessárias reflexões mais aprofundadas sobre o papel do educador em casos como estes.

O tido como normal ainda enraizado em nossas práticas é ver as crianças como sujeitos que precisam ser ensinados. São vistos como seres inacabados que só chegarão à formação “idealizada” pelos adultos quando submetidas às inúmeras artimanhas pedagógicas. Esquecem-se de que também precisamos aprender com as crianças.

Existe um poema de autoria de Alberto Caeiro intitulado “*A divina criança*” que corrobora com o que afirmo. Um singelo fragmento do poema diz: “a mim [a criança] ensinou-me tudo. Ensinou-me a olhar para as coisas. Aponta-me todas as coisas que há nas flores. Mostra-me como as pedras são engraçadas [...] olha devagar para elas [...]” (Alves, 2012, p. 63).

As crianças nos convidam constantemente a refinar o olhar. Rubem Alves diz “se toda a vida adulta é uma negação da infância, daí a nossa infelicidade” (Alves, 2012, p. 62). Inteirar-se do mundo das crianças e das plurais origens de suas alegrias se constitui em um processo de crescimento bilateral onde ambas as partes saem ganhando.

Ao chegar na fase adulta não tive dúvidas quanto a cursar Pedagogia. Não foi uma escolha impensada na qual se encaixa o jargão “por falta de opção...” Não!! Eu sempre quis. Ao chegar à universidade, ler os textos cuidadosamente selecionados pelos professores,

conhecer docentes devidamente qualificados para estarem em seus postos, não tive dúvidas. Fui genuinamente capturada e, dia a dia afetada!

Nas muitas discussões realizadas em sala de aula a partir das leituras dos textos, nos seminários apresentados, resumos solicitados de textos lidos e nas muitas leituras de diversos teóricos, crescia a curiosidade de estar em sala de aula para viver na prática o que lia, pois, se tratando do meu caso particular, nunca tinha tido experiência em escolas, como professora.

Foi no sétimo período do curso que tive a oportunidade de cursar o Estágio em Educação Infantil. Não escondi minha empolgação com a expectativa. Havia certo encantamento que superava qualquer ideia de possível frustração. Em momento algum me vi abalada por receios oriundos do medo, pois, agarrei-me com as palavras de Parmênides (S.D.) um filósofo grego que disse “não precisa ter tanto medo de arriscar algo novo na vida. Se der certo, você vence. Se der errado, você aprende.”

E assim me preparei para o estágio. A professora orientadora do estágio foi a minha querida orientadora do TCC- Trabalho de Conclusão de Curso, Andreza Fabrícia. Me permiti envolver-me na experiência, afetar-me por ela. Também procurei criar relações de afetos e afetamentos, em todos os dias que precisei estar na instituição que nos abriu as portas.

Lembro-me da professora Andreza vez ou outra, ao passar pelo grupo de estagiárias ansiosas em tentar captar e perceber tudo à volta, sempre falar-nos “atentem aos detalhes; atentem-se às falas das crianças. Não permitam que os entusiasmos as façam passar despercebidas dos detalhes.” Guardei aquelas palavras e pude perceber detalhes enriquecedores para a minha formação e capazes de fomentar inquietações que não havia tido na sala de aula, na Universidade.

O chão da escola, aquele espaço objetivo e subjetivo me afetou pelas cores, pelos aromas, pelos sons, pelo dito explicitamente e, sobretudo, pelo que não se explicitava. As crianças, os adultos, os espaços, as propostas, o narrado, o brincado, o vivido... tudo aquilo me afetara de modo muito significativo. Era uma atmosfera diferente daquela que os textos lidos nos falavam... Era muito mais rico em detalhes e subjetividades.

O ato de escrever o vivido me proporcionou reflexões nunca obtidas anteriormente. Registrar, no estágio, não pressupõe observar apenas as crianças, mas observar a si mesmo. Quando eu relia os meus registros conseguia perceber minhas inquietações, meus erros,

acertos e no que eu podia melhorar. Era um constante olhar para mim mesma. Esse constante processo me fez entrar em contato com o melhor de mim. Sem arrogância, sem soberba e assim pude buscar melhorar como pessoa e conseqüentemente como profissional, nessa aventura singular de aprender e de afetar-me.

Considero necessário ressaltar que é uma estrênuo tarefa desenvolver o olhar e o observar diante de crianças reais uma vez que, enquanto discentes ainda em formação estávamos habituados com as crianças dos livros e manuais de Pedagogia. Na vida real, há muito mais riqueza. A riqueza do inusitado, da curiosidade, da inventividade, do imprevisível que as crianças carregam em si, nos afeta o tempo todo.

Além de ser um importante processo formativo, o estágio é uma aventura pessoal pelo potencial inegável de nos conduzir às viagens interiores e exteriores.

Numa quinta-feira à noite após sair da universidade, dentro do ônibus voltando para casa, abri meu caderno no intuito de ler os meus diários de estágio. Mediante meus registros me perguntei “que professora desejo ser? ” fiz uma autoanálise. Considerei meus valores, minha história, afetividades, convicções e as experiências que vinha construindo durante a formação em curso.

Esse autoexame foi de uma importância muito particular e por isso, profundo. Me fez enxergar a profissional que desejo ser. Me reportou às reminiscências das aulas da professora Marilí e me trouxe à memória o quanto posso impactar e afetar vidas, assim como ela impactou e afetou a minha. Foi com essa autoanálise que me lembrei das palavras de Ostetto (2012): “à medida que eu me vejo, posso melhor ver e compreender o outro. ”

4. BORBOLETAR(-ME/-SE): METAMORFOSEAR: IDENTITÁRIO A PARTIR DE QUESTÕES E AFETAMENTOS PROVOCADOS PELA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO.

Para iniciar este tópico julgo precípua retificar a importância do estágio supervisionado seja ele em qualquer curso acadêmico, tendo em vista os positivos resultados oriundos dos diálogos entre teoria e prática experienciados pelos estudantes que buscam firmar suas identidades profissionais como também alargar suas concepções subjetivas mediante as plurais realidades presentes na prática.

Silva e Gaspar (2018) foram muito assertivas ao se apropriarem de Buriolla (1999) para definir o estágio como o *locus* onde a identidade profissional é, em geral, construída e referida no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação.

O estágio supervisionado, no contexto do curso de Pedagogia, faz-se ferramenta imprescindível e indispensável para a formação qualificada do futuro profissional da educação. Assim, compreendemos o estágio na formação dos pedagogos como “uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar” (Silva; Gaspar, 2018, p. 207).

Mencionamos anteriormente neste trabalho a importância do estágio nas diversas áreas do conhecimento, mas, ao se referir ao curso de Pedagogia, parece ganhar um toque especial, não por ser tema preponderante deste trabalho, mas porque o estágio, principalmente em Educação Infantil, lida diretamente com as crianças em fase inicial do desenvolvimento e que são, em sua natureza, seres dotados de uma grande capacidade de curiar (SILVA, 2022), cheios de expectativas e gestos afetuosos com quem decide permitir-lhes viver experiências encantadoras, a saber, os profissionais da educação.

Não é qualquer público, é um público com peculiaridades muito demarcadas e, por esse motivo, a necessidade de profissionais qualificados para lhes atenderem como merecem, como a lei exige e que, essencialmente tenham construído saberes que correspondam e contemplem as especificidades da educação para a primeira infância. Essas especificidades são tratadas como essenciais para a definição e o entendimento no que é peculiar, específico e identitário da Educação Infantil e que, portanto, a distinguem das demais etapas da Educação Básica, segundo Silva (2022).

A autora elege alguns delineamentos que se materializam como um convite a pensarmos no que é peculiar e específico na/da EI, no que lhe é identitário e que, portanto, a distingue das demais etapas da Educação Básica, e nesse caso, mais especificamente do Ensino Fundamental. São delineamentos inerentes a tais especificidades, a saber: as especificidades da Educação Infantil; a especificidade das concepções de crianças, infâncias e Educação Infantil; a especificidade do direito à oferta da Educação Infantil; a especificidade dos princípios da Educação Infantil; a especificidade da finalidade e das funções da Educação

Infantil; a especificidade curricular da Educação Infantil; a especificidade formativa das/dos profissionais da Educação Infantil e suas relações com os saberes e fazeres na Educação Infantil; a especificidade das propostas e das práticas pedagógicas na Educação Infantil: intencionalidade e planejamento; organização do cotidiano e dos espaços, tempos e rotinas; avaliação, registro e documentação (Silva, 2022).

Embora consideremos importante cada um desses delineamentos, do que nos interessa aqui e agora, elegemos como essencial a especificidade formativa das/dos profissionais da Educação Infantil e suas relações com a construção dos saberes e fazeres na Educação Infantil. E, nessa dimensão formativa, consideramos premente a importância dada às vivências formativas em âmbito prático, sendo, em nossa compreensão, os Estágios Supervisionados em Educação Infantil, basilares à construção desses saberes/fazeres.

O Estágio é um espaço de aprendizagem propício para a construção da identidade profissional. Não se resume a uma etapa obrigatória onde o discente precisa focar apenas em elaborar um projeto de intervenção. É um espaço que permite investigação, envolve reflexão e intervenção. Pimenta e Lima (2008) afirmam que o estágio possibilita ensinar a aprender a profissão docente, não deixando de fora os professores formadores, pois os convidam a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender.

Ser professor é algo que vai além da compreensão teórica. Sua formação também acontece através do fenômeno denominado “Saberes experiencias” como conceitua Tardiff (2012, p. 48-49):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da praticada profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

As práticas cotidianas são fundamentais na formação desse profissional pois o coloca em confronto com as condições da profissão, favorece o desenvolvimento pessoal, o coloca diante dos saberes de seus pares incorporando-as à sua prática, ou seja, as experiências o provocam a olhar para si, se transformar-se e transformar o seu redor, além de aproximar os discentes da realidade que irão atuar (Buriolla, 1999).

É no estágio onde são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional. Por isso é inquestionável, reitero, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, como também a devida acolhida por todas as partes envolvidas no processo de estágio: desde a(o) professor(a) orientador(a) à professora mais antiga da instituição receptora do estágio. É no estágio que o educador ainda em formação experimenta e compreende a realidade.

Ostetto (2008, p. 87) destaca:

O estágio não apresenta um caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidado das crianças de zero a seis anos. Ao contrário, abre-se como possibilidade, para as educadoras em formação, de exercitar o olhar e experimentar ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil, para além de um programa de atividades e organização de rotinas, o plano de ação pedagógica constitui-se numa dinâmica permanente de sistemáticas intervenções e reproposições pautadas num contínuo processo de investigação da educação infantil.

Nessa direção compreende-se que o estágio se torna um importante marco da formação identitária do pedagogo, especialmente para o exercício da docência porque vai além das demandas obrigatórias exigidas pela própria disciplina como parte integrante do currículo. O estágio afeta em plurais sentidos. Há, nesses afetamentos, constantes trocas, reflexões, ressignificações formando, desse modo, o docente não apenas para a prática, mas amplia essa formação com o exercício da reflexão sobre sua prática.

Ostetto (2008) elucida o processo de se tornar professor de Educação Infantil a partir das contribuições do estágio curricular, afirmando que a formação do professor ultrapassa a racionalidade teórica e constitui-se também uma aventura pessoal, que possibilita escolhas, enfatizando a necessidade de construir um olhar para entender o outro e afirmando a importância de se perceber, principalmente, na relação do processo de se tornar professor. Eis a importância substancial do estágio supervisionado: forma, afeta, inquieta, ressignifica olhares e possibilita o “olhar para dentro”.

E, nesse olhar para dentro, me permitir dedicar-me a reviver aquela experiência formativa. O estágio me proporcionou vivências incríveis. Esse fato sempre fará parte do meu discurso em todas as vezes que precisar mencioná-lo. Me deixei envolver por completo. Ao entrar no campo de estágio, tudo e qualquer comportamento passaram a ser meus objetos de estudo. Busquei viver aventuras que ordinariamente nos escapam. Aprendi que o estágio é ir além do hábito de pensar e fazer.

No processo de ser afetada por toda essa experiência nova para mim, percebi que a presença das estagiárias, de algum modo, também afeta as professoras já atuantes na instituição, bem como as crianças, e, por que não dizer, a instituição? Isso me fez franzir o cenho a ponto de duvidar das minhas próprias percepções porque eram, à princípio, curiosas e tidas por mim como “normais”. Afinal, pessoas diferentes no ambiente causam, à princípio, certa resistência.

Na posição de estagiária, percebi que a turma, assim como eu, também gerou certa expectativa na instituição e, à revelia do nosso desejo, provavelmente de modo inconsciente, de alguns profissionais que deixaram de se portar como essa referência de sujeito que teria, indubitavelmente e potencialmente grande possibilidade de contribuir para a nossa formação, de nos afetar positivamente. No entanto, pareceu notória a criação de uma “barreira” subjetiva e velada entre estagiários e alguns profissionais – poucos – profissionais já atuantes, o que deixou de favorecer o processo de formação em muitos momentos que seriam, sem dúvidas, agregador. Isso também nos afetou profundamente.

Aquela experiência formativa evocou marcas e memórias afetivas que já haviam contornado o desenho identitário de quem sou hoje. A minha identidade profissional não começou a ser construída agora. Vem sendo entretecida desde muito cedo, quando iniciei minhas experiências institucionais na pré-escola com a professora Janaína. Porém, o marco referencial afetivo aconteceu na quarta série do ensino fundamental com a professora Marilí. Então busco ser uma professora a partir dos meus referenciais da infância, ou seja, tenho referências de afetamentos desde sempre.

Minhas expectativas ao imaginar vivendo o estágio eram de acolhimento porque esse é o referencial de educador que tenho. No entanto, alguns desafios me foram postos e, mesmo diante dos mesmos, as adversidades não me foram impeditivas e negativas. Antes, positivas, porque me provocaram um turbilhão de reflexões na busca de entender o porquê dessas identidades profissionais serem tão diversas umas das outras. Acerca disso, a atitude particular de uma professora, afetou muito nossa experiência formativa – aqui, faço referência à terceira pessoa do plural porque, de fato, sua atitude ecoou em nosso um afetamento muito negativo.

Por algumas vezes proferiu falas que denotavam um possível entristecimento com sua atividade laboral, ao ponto de se referir ao grupo de estagiárias como “coitadas! Tão lindas e

tão jovens, inventando de serem professoras! ” Se reportando à nossa orientadora, chegou a sugerir à nossa professora supervisora nos aconselhar a desistir da docência, especialmente na Educação Infantil. Os sentidos e os sentimentos daquela docente se materializavam em suas falas, olhares, recusa e nos afetava muito negativamente.

professoras! ”Enquanto notava uma tímida resistência por parte de algumas delas, também percebia manifestações de saudosismo de suas próprias experiências como estagiárias. Havia um certo tipo de entusiasmo “renovado” influenciado por nossa presença no local também. Achei todas essas percepções deveras interessantes. As diferentes posturas das professoras afetavam o tempo todo as estagiárias e vice e versa.

No intuito de entender um pouco mais desse fenômeno que merece um olhar mais aprofundado, foram necessárias a elaboração de alguns questionamentos para nortear a nossa compreensão e guiar-nos às pertinentes reflexões. As perguntas foram sendo respondidas à medida que iam acontecendo os momentos de encontros, nas produções dos projetos de intervenção e nos diálogos ricos e profícuos particulares com a coordenadora pedagógica, atualmente gestora da instituição.

O desenvolvimento da breve pesquisa dar-se-á nas linhas seguintes.

Considero pertinente ressaltar que este trabalho revela, essencialmente, as vivências de uma educadora em formação em busca de trilhar o seu caminho e torná-lo significativo a partir das experiências adquiridas. Experiências que estão marcadas em meu coração, no tempo, nos diários que ainda guardo com apreço e em minhas memórias.

Ostetto (2012) diz que construir relações é colocar-se em relações, é abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado individual e coletivo. Durante minha experiência não optei em apenas observar à parte e buscar indiferentemente cumprir os deveres que o estágio demanda. Busquei me envolver, fazer parte, olhar de dentro, perceber, curiar, afetar(me/se).

Durante esse processo, não compunha nosso roteiro de dados a serem investigados, mas algumas questões foram surgindo no curso da experiência do estágio, tais como: Como as professoras se veem no estágio? Como as professoras veem os estagiários? Como as professoras veem o estágio? Como as professoras se veem na relação formativa, no estágio?

Durante o processo de escrita do TCC, em uma visita casual ao CMEI novamente conversei com a diretora da instituição, que houvera sido coordenadora à época do estágio.

Ela compartilhou uma experiência de acolhimento aos estagiários, quando presenciou uma experiência e como tal experiência a afetou.

Em suas muitas observações que competem à gestão pedagógica, a profissional relatou ter se deparado, um dia, com três dedicadas estagiárias que estavam envolvidas em uma atividade produzidas por elas mesmas, numa turma de 4 a 5 anos que consistiam em as crianças reconhecerem as figuras geométricas através de algumas cores. As crianças por sua vez estavam eufóricas com todo o ambiente ao qual estavam expostas, embora frequentassem o lugar cotidianamente. O contexto cotidiano daquelas crianças, entretanto, consistia no contato corriqueiro com a natureza, com a cultura social-relação entre seus pares e profissionais, a cultura da literatura, da linguagem, do movimento e da inter-relação e da interação. De repente, encontravam-se paradas ao comando das estagiárias, sendo subestimadas a se guiarem por cores as quais elas já conheciam muito bem.

Ao contemplar toda aquela cena, a profissional relata ter sido afetada e provocada a reflexões que passaram a inquietá-la a pensar na importância da prática docente e das referências docentes aos estagiários em formação. No momento de afetamento, decidiu não interpelar a atividade na hora em que acontecia, mas, após o ocorrido, ela achou pertinente, considerando sua experiência no campo e capacidade de orientação, nortear aquelas estagiárias para as atividades futuras. Ela provocou as estagiárias a pensar que aquela atividade subestimava a capacidade das crianças e as orientou que antes de planejar qualquer atividade, é precípua levar em consideração suas experiências, saberes, repertórios e conhecimentos prévios.

Após as orientações, imersa em reflexões resultantes da experiência daquelas estagiárias, a coordenadora relata ter percebido que o estágio não afeta apenas as estagiárias e as crianças, mas todos os profissionais que estão atentos ao que acontece enquanto as ações do estágio são executadas. Todo o ocorrido serviu de dados para reflexão sobre práticas docentes dessa natureza com as crianças pequenas e serviu de pauta para uma das formações continuadas dos profissionais da instituição, de acordo com o relato da gestora. Por isso, não é redundante ratificar que o estágio afeta a instituição, ao tempo em que também é por ela afetado.

Ainda de acordo com a profissional, o estágio é uma via de mão dupla porque impacta e impacta-se, ele interfere e é interferido, afeta e também é afetado. Ela levou o ocorrido para a roda de formação continuada e afirmou que quando não conhecemos as possibilidades e dificuldades das crianças de compreender o que elas já possuem de repertório e saberes construídos nas relações com o mundo, costumamos levar atividades que confrontam os conhecimentos prévios das crianças. Elas ficam como meros espectadores do que o adulto quer delas, pois não respeitam as crianças como sujeitos ativos, como sujeitos do processo de curiar o mundo.

Essa observação rendeu em muitas reflexões sobre as práticas docentes com crianças. Constituiu-se em uma formação que compreendeu muitos aspectos como quem são as crianças, o que elas já sabem, como elas sabem, como pensam, o que elas desejam saber. Quando não se respeita o que as crianças desejam saber e um recorte etário que não há autonomia nem repertório que defina o que é importante para as crianças, como é que o educador pode desrespeitar o sujeito nesse processo de trazer atividades prontas que subestimam a capacidade de aprendizagem? Em que essas atividades podem agregar no desenvolvimento intelectual? É certo afirmar que o estágio afeta não só os estagiários, mas todos os profissionais já atuantes na instituição conforme relato da profissional gestora, por exemplo.

Ela foi afetada e intencionou afetar sua equipe com o exemplo que presenciou. Nunca mais aqueles profissionais foram os mesmos após a profunda reflexão trazida por ela durante uma reunião de formação, o que foi resultado de uma experiência de afetamentos múltiplos, a partir do que havia sido proposto naquele estágio.

Diante dessa experiência quem ganha com tudo isso? Certamente, todos! Mas, particularmente a criança! Sim, as crianças são as mais beneficiadas com reflexões dessa natureza e proporção. A gestão da instituição afirma com entusiasmo que as portas daquele CMEI estarão com os portões sempre abertos para os estagiários, pois eles, segundo ela, mesmo sem perceber, afetam e são afetados. As tiram da zona de conforto, do lugar comum. Ela exalta a importância do estágio pois, ao longo de sua jornada profissional, pode afirmar que a formação não se dá unilateralmente, mas de forma bilateral, como mencionado em linhas anteriores: uma benéfica via de mão dupla. Todos os envolvidos saem ganhando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevo este tópico com gratidão. Poderia considerá-lo como parte mais difícil do trabalho escrito por estar ansiosa com o prazo de apresentação e por pensar na possibilidade de não fornecer respostas suficientemente consolidadas mediante o exposto elucidado em linhas anteriores. No entanto, cada um responde de forma muito subjetiva. Para outro indivíduo, a descrição da experiência poderia ser totalmente diferente. Para mim é um fim que não considero terminado e sim aberto a continuidades.

Diante do que foi discutido é possível observar a urgência premente de discussões atinentes ao tema proposto para a nossa reflexão que dá tema a este trabalho, nas salas de aula da academia. Estamos acostumados com literaturas que enfatizam aspectos de aprendizagem, do desenvolvimento, do currículo, da importância do brincar enquanto aprende, entre tantos outros também importantes para a formação acadêmica e pouco sobre o ponto de vista do lado de cá, do vivenciado pelo discente durante suas experiências de estágio.

Urge ponderar a eminente necessidade de produções literárias que abordem esse tema para expansão da compreensão e preparo do estagiário em Educação Infantil para atuar em campo. A pouca produção literária principalmente em nível nacional foi a mola propulsora desta pesquisa de natureza reflexiva.

Este trabalho também objetivou dar visibilidade aos percursos de uma pesquisa construída e trilhada no movimento constante da escuta. Fenômeno esse capaz de nos levar a compreender o outro com disposição e sensibilidade possibilitando afetar-se, acolher, ser acolhido, ser provocado.

Tínhamos o objetivo de retomar os relatórios e refletir sobre como as experiências do Estágio em Educação Infantil podem afetar os sujeitos envolvidos e, de modo mais preciso, seus processos formativos e identitários e, ao retomar tais registros, pude perceber que o estágio nos afeta em plurais sentidos. Há, nesses afetamentos, constantes trocas, reflexões e ressignificações formando, desse modo, o docente não apenas para a prática, mas amplia essa formação com o exercício da reflexão sobre sua prática.

Pude concluir que a experiência no chão do estágio é apenas uma parte do “afetamento” que o estagiário vive. Ao analisar as narrativas e autonarrativas que compõem o relatório do estágio é possível compreender como as experiências ali vivenciadas puderam e podem afetar a constituição identitária dos docentes e dos discentes estagiários. É interessante

como a visita aos registros dá vozes às memórias e estas, por sua vez, às reflexões oriundas de tais experiências. É como se pudéssemos estar à parte daquilo que se viveu e assim ter uma visão mais completa, mais abrangente e mais polida. Esse fenômeno, assim me atrevo chamar, me lembra as palavras de José Saramago (S.D.): “É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.” A reflexão sobre como somos afetados pelos registros da experiência quando os revisitamos também faz parte da formação. Por isso exalto a importância do registro e sua estimulação durante o processo.

Muitas das narrativas e reflexões expostas foram concebidas dos diálogos entre Universidade, instituição do estágio e Educação Infantil pública. Os convites às reflexões aqui registradas resultam também do exercício da observação, do olhar sensível, explorador e curioso projetados das ações educativas, do cotidiano, das inquietações sobre porquês, da vida das crianças, dos comportamentos, dos olhares, das palavras ditas.

Com as minhas memórias lembrei, registrei e contei. Compreendi minha experiência como ferramenta de reflexão e qualificação da minha formação. Ao consultar minhas memórias por vezes obscurecidas pelo cansaço e ânsia em escrever, pude rememorar partes marcantes da minha trajetória, exposta sobre um novo contexto agora repleto de ressignificações. Foram possíveis diálogos entre múltiplas narrativas: as minhas, as de algumas educadoras, da coordenadora da instituição, da professora orientadora e de algumas crianças.

Ressalto e sempre farei quando for propício que o registro é fundamental durante a experiência do estágio porque esse ato contribui e muito para uma autoanálise de nossas práticas além de conhecimento mais profundo sobre os sujeitos observados. Escrever minha narrativa que foi marcada por sentimentos muito subjetivos, descobertas, aprendizados, erros e acertos, contribuiu em grande escala para o desenvolvimento desta pesquisa. Me permiti dar vozes às minhas lembranças não com o objetivo primeiro de buscar respostas para as minhas inúmeras indagações, mas com o intuito de fazer um reconhecimento do processo vivido.

Reviver os momentos e movimentos de afetamentos que contribuíram em minha formação docente e que também provocaram inquietações para outros enredos, foi uma experiência ímpar.

Ao refletir sobre o vivido pudemos compreender que Educação Infantil é corpo a corpo, olho no olho, é estar junto, é afetar e afetar-se o tempo todo. É dar liberdade à fantasia vivendo a realidade. É acolher não só as crianças, mas os profissionais já atuantes na instituição, mas para isso, é precípuo abordar todos esses aspectos durante a formação acadêmica. Esses sujeitos miúdos que trazem alegria ao ambiente são seres curiosos que demandam planejamento adequado dos adultos para lidar com todos os aspectos gerais do desenvolvimento humano. Para atuar na educação infantil é preciso acreditar no potencial das crianças e da educação (Ostetto, 2017).

O estágio proporcionou-me um olhar investigativo, de pesquisadora numa estrada de via dupla: observar e interagir, estar à parte e estar dentro, propor e executar propostas construindo uma experiência cheia de ousadia.

Foi possível entender que não há limites para aprender nem mesmo com as adversidades e que os afetamentos possibilitam a abertura de muitas portas para compreender a importância do trabalho em equipe, além de desenvolver a confiança e consolidação da identidade profissional.

Por fim, mas não menos importante, ratificamos que o estágio curricular deve ser encarado para além de uma etapa formativa como também uma jornada rumo a si (Ostetto, 2012). Porque quando um estagiário se depara com a instituição designada como campo de estágio, à sua frente abre-se um leque de relações complexas e específicas que a fazem, como num ato de empurrar para si, um despertar além-realidade por sua capacidade de alcançar o eu interior. Em contato com o outro aprendemos mais sobre nós mesmos e durante esse processo é possível trilhar um caminho de aprendizagem que amplia o olhar à medida que me vejo.

Ao revisitar os registros contidos em meus diários de estágio, obtive a possibilidade de ressignificar o vivido, fato esse que embasou toda a minha escrita. Nesse percurso, devo dizer: fui fortemente afetada pelos registros feitos outrora. Eles evocaram memórias, me levaram a ressignificar sentidos e percepções!

Toda a estrutura do estágio nos possibilita a exercer a investigação pelas provocações ali recebidas e vivenciadas, como também corrobora para que coloquemos em prática tudo o que aprendemos na academia quando elaboramos os planos de ação prática, ou seja, somos

provocados a todo momento não só pelas atividades, como também pelas reflexões oriundas de tais atividades pelo(a) professor(a) orientador(a).

Como este tema, à minha percepção diante das literaturas já produzidas, se classifica como assunto pouco trazido às rodas de discussões na academia, resolvi ousar com muita cautela, escrever sobre, ainda que não tanto como gostaria.

Que esta pesquisa seja um convite não só às reflexões, mas a (re)começos sobre tantas questões aqui levantadas. Julgo, com ousadia e cautela, que esse terreno ainda precisa ser mais explorado por carecer de mais investigações. Que as reflexões aqui contidas toquem e afetem outros discentes, professores e pesquisadores. A criança sempre será o centro de nossas ações, mas dessa vez, te convido a olhar o processo em que essas ações se dão que é no campo de estágio, lugar que forma, inquieta, provoca e afeta. Mas, aprendemos nesse percurso que também precisamos aprender a ser afetados! Nesse sentido, ser afetado é também uma aprendizagem. Por isso, o estágio é um momento singular de aprender a ser afetado!

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. H. **Formação docente para educação infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia**. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna. 2006.
- ARCE, Alessandra. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas/SP: Alínea, 2011.
- BARBOSA, Andreza Gonçalves et al. Evolução das funções dos periódicos científicos e suas aplicações no contexto atual. **Múltiplos olhares em ciência da informação**, v. 3, n.1, p.1-10, mar., 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., Belo Horizonte, 2010. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 3, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE n.1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BURIOLLA, M. A. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

CONNELY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e Investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

GAI, E. T. P. Narrativas e conhecimento. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 2, p. 137-144, jul./dez., 2009.

HADDAD, Lenira. A educação infantil entre velhas e novas premissas. In: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 30-76.

TOZER, A. W. **Homem**: o local onde Deus habita. Trad.: José Fernando Cristófal. São Paulo: Hagnos, 2019.

KIEHN, M. H. de A. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KRAMER, Sônia et al. Grupos de pesquisa na educação infantil: contextos e trajetórias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1382-1403, jul./dez., 2021.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lander. Políticas públicas para a Educação Infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância**: história e política. Niterói: Editora da UFF, 2011, p. 133-163.

MAURICE, Tardif. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MEIHY, José Carlos Sabe Dom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiência de estágio**. Campinas SP: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; ROCHA, Heloisa Acires Candal. O estágio na formação universitária de professores de educação Infantil. In: **PRÁTICAS pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

PEREIRA, M. Z. C. Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. In: **GLOBALIZAÇÃO e (des)igualdades: desafios contemporâneos**. Portugal: Ed. Porto, 2007. p.325-332.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloísa A. C. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/SP, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da educação infantil na ANPEd: caminhos da pesquisa. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p. 52-65, jan./jul., 2008.

SILVA, Andreza Fabrícia Pinheiro da. **Ciências na educação infantil: uma análise da produção acadêmica a partir dos periódicos CAPES**. 2025. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. **El fenómeno humano**. Madrid: Taurus, 1974.

Disponível em:

<https://ciudadanoaustral.org/biblioteca/05.-Teilhard-De-Chardin-El-feno%23U0301meno-humano.pdf> Acesso em: 20/02/2025.

WARSHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZEICHNER, K. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. **International Journal of Educational Research**, v. 11, n. 5, p. 565-75, 1987. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ374451> Acesso em: 27/02/2025
