

## ANAIIS DO III SIMPÓSIO TEMÁTICO DO NUFOP/FE/UFG: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO

| AUTORES                                                                                                                | ARTIGOS                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anna Carolyna Ribeiro Cardoso; Francielly Silveira Alencar; Gesiele Guimarães Xavier; Kelly Cristina Arantes Giannetto | Vivências na educação infantil: a experiência de estágio IV na FE.....02 - 11                                                                            |
| Isabela Neris Batista; Jasmine Borges Oliveira; Mendes; Nathália Campos Silva                                          | Expectativas e realidades do estudante de pedagogia no ingresso no campo de estágio.....12 - 21                                                          |
| Maria do Rosário Teles de Farias                                                                                       | O estágio curricular obrigatório e seus fundamentos legais.....22-33                                                                                     |
| Bruna Lorrany da Silva                                                                                                 | A formação inicial de professores e a educação de jovens e adultos: um olhar a partir do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG .....34 – 45 |
| Elzimar Pereira Nascimento Ferraz; NilmaFernandes do Amaral Santos                                                     | Registros elaborados por estagiários do curso de Pedagogia - UFG: leituras e releituras.....46 - 55                                                      |
| Luciana Ponce Bellido Giraldi                                                                                          | Experiências no campo de estágio: educação infantil.....56 - 64                                                                                          |
| Ana Paula Btedini Brandão; Mariana do Vale Moura; Luciana Ponce Bellido Giraldi                                        | Experiências e desafios do estágio obrigatório em educação infantil.....65 – 78                                                                          |
| Mikaelly Ferraz de Oliveira; Elzimar Pereira Nascimento Ferraz                                                         | Registros teóricos-práticos de estagiários na educação infantil: olhar reflexivo sobre a formação docente.....79 - 90                                    |
| Críncia Mirsse Lima Silva Pinheiro; Elzimar Pereira Nascimento Ferraz                                                  | Diferentes Sujeitos e Diálogos na Intertextualidade do Estágio Supervisionado em Educação Infantil.....91 - 105                                          |
| Fernanda Souza da Silva; Isabella Kethuly Spindola Firmino; Tiago Mota da Silva                                        | Caixa de Perguntas: Recurso pedagógico para promover a participação em sala de aula.....106 - 120                                                        |

# VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO IV NA FE

Anna Carolyna Ribeiro Cardoso<sup>1</sup>

Francielly Silveira Alencar<sup>2</sup>

Gesiele Guimarães Xavier<sup>3</sup>

Kelly Cristina Arantes Giannetto<sup>4</sup>

## RESUMO

A Educação Infantil tem certas características que a diferenciam do Ensino Fundamental e demais etapas da educação formal. Além de atender a crianças de zero a seis anos, o educador infantil precisa estar sempre atento aos interesses de seus alunos, de modo a garantir-lhes jogos, brincadeiras e conteúdos pedagógicos por meio de metodologias agradáveis. O choro, o riso e a dramatização estão sempre presentes em uma instituição de Educação Infantil, que deve levar em consideração o nível global de desenvolvimento das crianças atendidas. Os estágios III e IV do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) são destinados à Educação Infantil. As estagiárias tem a possibilidade de observar e reger as crianças na instituição de educação infantil sob a supervisão de um professor orientador. Este trabalho tem por objetivo apresentar e analisar algumas das vivências de três estagiárias durante seu estágio IV, no Centro Municipal de Educação Infantil Viver a Infância (CMEI) em Goiânia, Goiás. A pesquisa tem cunho qualitativo e se baseia em dados obtidos no CMEI por meio da técnica de observação participante. O referencial teórico utilizado no trabalho engloba o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2006, que determina as Diretrizes Nacionais para os cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil. As estagiárias puderam notar, a partir de seus protocolos e diários de campo, que a Educação Infantil exige inúmeras habilidades do pedagogo, tais como a criatividade, imaginação e afeto em relação às crianças e ao trabalho com elas desenvolvidos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio IV; Faculdade de Educação; CMEI.

## INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia é geralmente associado à formação de professores para crianças em fase de alfabetização, ou seja, crianças entre seis e doze anos de idade. No entanto, o pedagogo pode cumprir inúmeros outros papéis em instituições escolares. Entre estes está o de profissional da Educação Infantil, que atende crianças de zero a seis anos. Tanto a Educação Infantil quanto a licenciatura em Pedagogia foram contempladas de forma mais completa na lei brasileira apenas a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A Educação Infantil, antes considerada apenas como assistencialista, fornecedora de cuidados à criança, passa a envolver aspectos conteudísticos e pedagógicos a partir da LDB. Já em 2006, a Resolução CNE/CP Nº 1 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Estas determinam que os alunos da licenciatura devem ter

---

<sup>1</sup> Professora substituta de Estágio da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.  
karolrc26@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.  
gesyguimaraes@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.  
francrista1997@gmail.com

<sup>4</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.  
kelly-giannetto@hotmail.com

condições de 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” (BRASIL, 2006, p. 2).

O trabalho prático com a Educação Infantil torna-se, portanto obrigatório nos cursos de Pedagogia brasileiros. Em conformidade com a Resolução CNE/CP Nº 1 e também conforme a Resolução CNE/CP n.º 2, de 2015, nas Resoluções Cepec n.º631/2003, 766/2005, 731/2005 e 880/2008, no Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Resolução Cepec n.º 1.122/2012, o curso de Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás destina dois de seus quatro estágios obrigatórios à Educação Infantil.

Espera-se que nessas duas disciplinas o aluno seja capaz de contextualizar e problematizar a realidade da Educação Infantil, assim como desenvolver um projeto de ensino-aprendizagem durante o estágio, produzindo relatórios acerca das experiências por ele vivenciadas em avaliação contínua junto a um professor orientador. Tanto o estágio na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental caracterizam-se, segundo o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da UFG, como “um espaço de estudo, pesquisa e reflexão com vistas à construção de conhecimentos da profissão docente a partir de uma determinada realidade da educação” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 29).

A Educação Infantil se diferencia da educação do Ensino Fundamental por ser onde o uso do lúdico, da brincadeira e do jogo, assim como de metodologias agradáveis é uma constante. Para Regina Célia Cavalcante Maia, Adriana Benevides Soares e Mara Sizino da Victoria em *Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral* (2009), a Educação Infantil requer habilidades específicas dos pedagogos, já que estes têm de estar atentos, muito mais do que no Ensino Fundamental, à faixa etária das crianças, seus interesses e níveis globais de desenvolvimento.

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de três alunas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG no estágio de Educação Infantil durante o ano de 2018 na cidade de Goiânia. As alunas tiveram a oportunidade de observar as crianças em sala de aula na instituição de Educação Infantil e também puderam dar aulas a essas crianças durante seis regências no segundo semestre letivo. Portanto, os dados da pesquisa foram coletados por meio de observação participante e dos protocolos escritos pelas alunas depois de cada regência.

A pesquisa desenvolvida contribui para o campo de formação de professores da Educação Infantil, assim como proporciona o olhar das estagiárias a respeito das diferenças entre o estágio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, embasando-se nos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

(2006), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Resolução CNE/CP Nº1 (2006) e no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (2015), entre outros.

## A METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida pelas estagiárias tem cunho qualitativo e utilizou a técnica de observação participante. Segundo Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe em *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador* (2008), a observação participante “possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo” (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 201).

As estagiárias estiveram presentes na instituição de Educação Infantil, chamada Centro Municipal de Educação Infantil Viver a Infância (CMEI), e, durante o primeiro semestre de 2018, apenas observaram as crianças dos agrupamentos de dois e três anos sob a supervisão da profa. Dra. Dalva Eterna Gonçalves Rosa. Elas também escreveram protocolos de registro, ou diários de campo, acerca de suas observações. Foram feitas seis observações.

Durante o segundo semestre, baseando-se em suas observações, as estagiárias desenvolveram projetos de ensino-aprendizagem nesses agrupamentos, onde elas regeram as atividades. Os planos de aula dos projetos foram desenvolvidos durante as aulas de estágio da professora Dalva. No segundo semestre de 2018, foram feitas seis regências sob a supervisão da professora substituta Anna Carolyna Ribeiro Cardoso. Essas regências foram realizadas às terças-feiras, das 07h às 11h, durante os meses de agosto a outubro. Depois de cada regência, as estagiárias também escreveram protocolos de registro. Além dos diários, as estagiárias também registraram os momentos vividos no CMEI por meio de fotos e atividades feitas pelas crianças, envolvendo pintura, massinha, desenho e máscaras.

## O CMEI

O Centro Municipal de Educação Infantil Viver a Infância está situado na 5ª Avenida, nº 270 - Leste Vila Nova, Goiânia - GO, 74643-030. Esta Instituição oferece a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, atendendo em período parcial, crianças de dois a cinco anos, consideradas pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, de creche (2 e 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). Atualmente a Diretora da instituição se chama Maria Cristina Pires da Silva (Gestão 2017/2019) e coordenadoras pedagógicas Sheila Cristini Fernandes dos Santos, Meire Helen Ferreira Silva e Ana Flávia Fulgêncio Taveira Rocha.

Segundo informações da equipe gestora, em 2018 foram matriculadas 445 crianças, sendo 120 com idade de 02 a 03 anos e onze meses no período matutino e 100 no vespertino. São 100 crianças com idade de 04 a 5 anos e onze meses no matutino e 125 no período vespertino.

O espaço físico do CMEI Viver a Infância é organizado com uma cozinha com depósito de gêneros alimentícios, um depósito, uma sala de coordenação, uma sala para os professores,

uma secretaria, uma sala para a dirigente, cinco banheiros, sendo dois infantis (com três box de banheiros femininos e três masculinos), dois para adultos (masculino e feminino) e um banheiro acessível. O CMEI tem dez salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de recursos multifuncionais (AEE), um depósito para as fantasias construídas ao longo do ano para apresentações culturais, uma mini quadra de futebol, um parquinho, um pequeno refeitório e mais três pátios sem cobertura, onde podem ser realizadas atividades diversas.

As salas de aula são bem iluminadas, contendo amplas janelas. Quase todas se localizam em frente ao pátio principal, coberto parcialmente por uma tenda. Os outros pátios não possuem coberturas, mas são espaços amplos, alguns com árvores que também proporcionam sombra e o contato com a natureza. O parquinho possui grama sintética em toda sua extensão e brinquedos como: balanços, escorregadores, rodinha, gangorra, prédio de ferro, playground em madeira com diversas opções de brincadeiras.

#### AGRUPAMENTO DE 3 ANOS, SALA 7 (FRANCIELLY)

No primeiro semestre de 2018 foi feito um sorteio para a divisão das salas em que cada dupla ficaria responsável pela observação e posteriormente pelas regências. A regente Francielly junto com sua dupla ficou com a turma do agrupamento de 3 anos, a sala sete do CMEI Viver a Infância. Esse agrupamento era composto por 20 crianças, sendo essas com faixa etária de três anos, a predominância da sala era de meninas. Duas das crianças da turma tinham Transtorno do Espectro Autista (TEA) uma com grau leve e uma com grau mais severo com implicações de restrições para andar e também uma saúde muito frágil. Essa última faltava muito às aulas. A outra criança tinha uma dificuldade na fala. A professora regente da sala era Márcia Maria Fuly Santos Campos, que tinha a ajuda da auxiliar Sheila Melo e somente no primeiro semestre havia mais uma pessoa em sala com elas, que era a cuidadora Adriana Pereira Marques. Como seu contrato venceu, ela teve que sair da instituição. As estagiárias foram muito bem recebidas pelas crianças e pela professora, auxiliar e cuidadora, trazendo assim um aprendizado rico de experiências para a formação de futuras professoras em sala de aula.

#### O AGRUPAMENTO DE 2 ANOS (GESIELE)

No primeiro semestre, a estagiária Gesiele fez suas observações no CMEI, no turno vespertino, no agrupamento da sala 5 com 20 crianças com idades de 3 anos e 11 meses, acompanhada pela professora regente Juciara Jorge de Albuquerque Siva e pela auxiliar Denise Candine de Brito. No segundo semestre, por razões de trabalho, foi necessário que a estagiária trocasse seu turno das regências do vespertino para o matutino. Foi desafiador para ela, pois havia construído o projeto de desenvolvimento e aprendizagem com foco em crianças de 3 anos as quais teve oportunidade de conhecer antes de desenvolver o projeto. Nessa segunda etapa de atividades do estágio, a estagiária atuou como regente no agrupamento da sala 2 com 20 crianças de dois anos e 11 meses, onde não conhecia previamente as crianças e que tinha como

supervisora a professora Shirley e auxiliar Doris. Apesar dessa troca, a estagiária foi muito bem recebida em ambas as salas tanto a do turno vespertino quanto do turno matutino.

#### O AGRUPAMENTO DE TRÊS ANOS, SALA 5 (KELLY)

No primeiro semestre foram feitas as observações pela estagiária Kelly no CMEI Viver a Infância, no turno matutino. As observações foram realizadas na sala 5 com 20 crianças matriculadas, porém, a estimativa de crianças presentes era de 17. A sala era composta pela professora regente Marta, sua auxiliar Joelma e a Wanessa, apoio para o aluno com autismo. No segundo semestre, foram executadas as regências. A estagiária já teve algumas experiências na Educação Infantil em uma escola da rede privada, mas relata que esse estágio supervisionado foi um diferencial pela liberdade que teve em sala de aula. A professora Marta deu toda a autonomia para que a aluna pudesse desenvolver o projeto de ensino-aprendizagem baseado nas observações que foram feitas no primeiro semestre. As crianças foram muito receptivas e ela se sentiu muito bem recebida, já que aquelas esperavam ansiosamente para o dia que ela estaria na escola.

#### AS ESTAGIÁRIAS

As três estagiárias, quando o estágio no CMEI Viver a Infância foi desenvolvido, estavam no último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás.

A estagiária Francielly estava com 21 anos e cursava o último ano de graduação em Pedagogia. Por anteriormente ter tido uma experiência em estágio não obrigatório com a Educação Infantil, estava muito ansiosa por esse estágio. Como a experiência foi boa, esperava o mesmo dos estágios obrigatórios III e IV. Ela acredita que o estágio é de suma importância para a formação dos estudantes, bem como para a formação de futuros docentes e pela qualidade dessa prática. A Pedagogia, para ela, é mais que uma profissão, é uma missão de vida enquanto formadora de indivíduos críticos, reflexivos e criativos, dando a esses todo o seu direito de ter uma educação de formação integral.

A estagiária Gesiele estava com 32 anos e finalizava essa etapa com boas perspectivas em relação à educação infantil. Segundo ela, o que lhe fazia bem era poder trabalhar com o ensino de crianças dessa faixa etária. Gesiele considera que estava terminando o período de formação, mas começando uma nova jornada de muito aprendizado e muita dedicação, querendo muito contribuir com o que aprendeu, sabendo que há muito que aprender, pois considera que a tarefa de ensinar não é somente advinda da teoria, mas de experiências adquiridas com o saber fazer.

Já a estagiária Kelly estava com 41 anos e conta que a experiência dos estágios III e IV foi marcante para sua formação durante o 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, pois lhe proporcionou muito êxito em desenvolver um projeto voltado para o interesse das crianças. Este momento de escolha sobre o tema foi de grande expectativa para ela,

já que não sabia ao certo o que aconteceria, se suas propostas de ensino seriam bem aceitas pelas professoras e pelas crianças. Sua expectativa era de desenvolver um projeto que aliasse o lúdico com o cotidiano das crianças para que elas pudessem aprender brincando. A estagiária ficou muito feliz e que suas expectativas foram superadas, já que as crianças se envolveram em todas as atividades. Ao final, Kelly e sua parceira notaram que o conhecimento sobre as regências, cores e medidas foi assimilado pelas crianças.

#### AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Para a elaboração do projeto no CMEI, Francielly e sua parceira idealizaram atividades que contemplassem toda a formação das crianças. Assim as atividades objetivaram o desenvolvimento cognitivo, a fala oral, a criatividade, a sensibilidade, e motricidade e desenvolver a relação dos alunos com o conhecimento dos animais por meio da ludicidade.

A escolha do projeto por um viés no ensino das ciências surgiu a partir das observações em sala de aula. Como as crianças demonstravam grande interesse em conhecer os animais. Segundo RODRIGUES (2016), as estagiárias optaram por ir nesse caminho, valorizando a curiosidade da criança, sendo ela centro da aprendizagem.

Toda criança, em qualquer fase, incluindo a Educação Infantil, carrega consigo conhecimentos prévios, adquiridos em seu dia a dia, por meio da sua cultura e meio familiar. O professor em seu trabalho de docência, jamais deve isolar esses conhecimentos, mas sim trabalhar partindo de tais experiências.

Uma das atividades que foi proposta no dia da regência dos mamíferos foi uma releitura artística feita pelas crianças de uma música, trazendo-a em forma de expressão artística das crianças. Elas pintaram uma onça de acordo com sua criatividade. A música tem um papel muito importante na formação da criança, por isso, na maioria das regências colocávamos alguma música para contribuir no desenvolvimento da temática do dia. Segundo MENDONÇA(2011):

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Outras atividades que Francielly e sua parceira desenvolveram que foi muito importante para o desenvolvimento do projeto foi a questão da contação de histórias com as crianças por meio de palitoques e fantoches. As crianças prestavam muita atenção no momento da contação de histórias. Para sair do modo de contação tradicional, as estagiárias objetivaram contar de um modo em que aflorasse nas crianças a sua criatividade e ludicidade. Desse modo, fizeram a contação com palitoques e também incluindo a todo momento as crianças na história. A contação de histórias na educação infantil contribui de forma significativa na formação da criança, desenvolvendo a imaginação, favorecendo novos vocabulários, e criatividade, a leitura,

sendo assim, durante o desenvolvimento do projeto colocamos histórias para contribuir na compreensão da temática do projeto. Segundo ALMEIDA:

O trabalho com literatura infantil nas escolas pode desembocar perspectivas de amplo desenvolvimento na aprendizagem das crianças. Através de contos retratados nos mais diversos gêneros, o texto literário não apenas desperta o imaginário das crianças, mas as conduzem para as habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Além de estimulá-las, desde cedo, ao desenvolvimento futuro das habilidades de leitura. Contudo, quando se trata de trabalhar com crianças ainda não alfabetizadas, há uma relutância em atribuir a importância adequada aos textos literários (p. 2).

Todo o projeto foi idealizado para que as crianças pudessem sair da rotina da semana normal, sendo assim interagindo com aquele momento para contribuir na formação integral do mesmo.

A elaboração do projeto o qual a estagiária Gesiele regeu não foi realizado por ela, tendo em vista que a mesma não atuou como observadora no primeiro semestre no agrupamento de 2 anos. Embora não tenha participado da produção do projeto, ela acredita que contribuiu nas regências do segundo semestre com o objetivo geral do trabalho de criar condições para o desenvolvimento das crianças através das brincadeiras, contação de histórias e outras atividades.

Um das questões fundamentais na educação infantil é o desenvolvimento da linguagem e Gesiele acredita que a todo instante ela e sua parceira atuavam com essa intencionalidade. Para Rojo,

A linguagem oral, o diálogo e a interação entre professores e alunos é o componente principal do cotidiano das salas de aula. Assim, entender como funcionam essas trocas comunicativas e como, nelas, as crianças vão construindo sua linguagem e seu conhecimento linguístico. (ROJO, 2006. p. 7).

Diante desse embasamento teórico, Gesiele e sua parceira entenderam a importância de se trabalhar com as crianças os diversos tipos de linguagens: oral, escrita, corporal, musical e artística. Realizaram atividades que envolviam a contação de histórias por meio de palitoques e com a leitura de livro, brincadeiras e atividades diversificadas tais como pinturas, produção de massinhas, além de cantar músicas e rodas de conversa.

É preciso salientar que as linguagens – compreendidas tanto como mediação das relações, como os conhecimentos – abarcam em seus sistemas simbólicos diferentes expressões e possibilidades de se objetivar, devendo ser entendidas de maneiras distintas, porém integradas. Portanto, temos que destacar a impossibilidade de trabalhar com apenas uma determinada linguagem, uma vez que a ação pedagógica pressupõe um trabalho interdisciplinar, visto que os modos de expressão das crianças são múltiplos. (SME, 2014, p.67).

Uma das preocupações da colega de Gesiele era inserir na rotina das crianças a roda da conversa, pois, conforme observado por ela, as crianças deste agrupamento não tinham esse momento que consideramos tão importantes no desenvolvimento crítico reflexivo na vida das pessoas. A intencionalidade na proposta da roda da conversa não é deixar que o diálogo seja centrado apenas no professor, mas permitir que as crianças desenvolvam entre si a linguagem oral nesse ambiente tão propício para os diversos tipos de desenvolvimento. Gradualmente as crianças compreenderam que, após o momento do lanche, as estagiárias realizaram a roda da conversa e essa atividade estava se tornando um hábito para elas.

Outra questão pensada foi o desenvolvimento da consciência corporal das crianças. Em um dos encontros, Gesiele e sua colega trabalharam através da música. Inicialmente a atividade consistiu em perguntar onde se encontram as partes do corpo (cabeça, ombro, joelho, pé, olhos, ouvidos, boca e nariz), como também dizer as principais funções desenvolvidas pelos mesmos. Depois, foi possível mostrar para as crianças a música correspondente à atividade. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil

[...]no plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade (RCNEI. 1998. p. 23).

Gesiele também trabalhou com noções matemáticas. O objetivo era apresentar a sequência numérica (1 até 10), por meio da música Galinha do Vizinho. E, para trazer algo mais significativo para as crianças, a estagiária e sua parceira contaram a quantidade de crianças que estavam presentes. Depois realizamos uma atividade de pintura dos ovos da galinha em um desenho em folha A4.

As estagiárias apresentaram o livro *Romeu e Julieta* da autora Ruth Rocha para mostrar as cores para as crianças. Começaram a exploração do livro pela capa, por suas cores, desenhos e sobre quem produziu a obra. O trabalho permeado pela literatura possibilita à criança, além do aprendizado e desenvolvimento da linguagem, o interesse pela leitura. Segundo Martinez “uma das formas de aproximar a criança do livro e posteriormente do gosto pela leitura, é por meio do contar histórias infantis, desde os primeiros anos de vida escolar” (MARTINEZ *apud* SALOMÃO; MARTINI; JORDÃO, 2007, p. 9).

As crianças demonstraram interesse nas atividades e a todo momento estavam interagidas, mesmo com aquelas crianças mais agitadas e com maior facilidade de dispersão foi possível realizar o que havíamos proposto.

O projeto desenvolvido por Kelly e sua parceira foi pensado analisando os fatores sociais dentro de sala de aula. Um fator importante a ser considerado foi a presença de várias crianças com especificidades variadas. Para atender a todas essas crianças, Kelly e sua parceira entenderam que:

[...] as interações sociais ocupam centralidade neste processo de construção da linguagem e do pensamento, temos o importante papel de selecionar e propiciar ricas e significativas experiências relativas às múltiplas linguagens num currículo de Educação Infantil (SALES; FARIA, 2012, p.04).

Assim, o tema abordado pelas estagiárias foi a “Diversidade”, mais especificamente a diversidade de cores e seres vivos. Um dos motivos que justifica a escolha desse tema é que, para crianças dessa faixa etária, é importante reconhecer as cores e os seres vivos, diferenciando-os. Por meio desse tema pode-se trabalhar diferentes linguagens (artística, corporal, oral e escrita) e áreas de conhecimento (ciências naturais e noções lógico-matemática).

Outro motivo é que muitas crianças da sala possuíam necessidades educativas específicas, dentre elas o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para que fosse alcançada a inclusão dessa criança, as estagiárias observaram que é necessário trazer para o agrupamento questionamentos e demonstrar que os seres humanos possuem características diferentes uns dos outros, sejam elas emocionais, comportamentais, físicas, psicológicas ou sociais. A partir dessa consciência pode-se desenvolver o respeito entre as crianças, pois sabe-se que cada uma delas carrega em si experiências e vivências que são trazidas de casa.

Tendo em vista que a sociedade apresenta dificuldades em lidar com a diversidade em vários âmbitos é imprescindível trabalhar com as crianças que estão em formação o respeito às diferenças para que elas aprendam a lidar com essas diferenças precisam se familiarizar com a diversidade do contexto escolar e social. Sobre a construção de valores éticos na educação infantil Sales e Faria (2012) afirmam que:

Nas relações que estabelecem com os outros, além de ampliar os laços afetivos e sociais, as crianças vão se apropriando de valores e formas éticas de se relacionar, desenvolvendo possibilidades de refletir e agir. Constroem, assim, progressivamente, sua autonomia moral, na perspectiva da conquista gradativa da capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos de forma crítica, ativa, questionadora e reflexiva. Este conjunto de posturas é norteado pela consciência do agir (SALES; FARIA, 2012, p.03).

Sendo assim, é de fundamental importância que durante a educação infantil seja proporcionada à criança relações que sejam capazes de auxiliá-las na construção da autonomia moral a partir de reflexões sobre o cotidiano. Buscando essa articulação entre o dia a dia das crianças e a prática pedagógica, Kelly trabalhou a diversidade de cores e seres vivos, que

cercavam o cotidiano das crianças e, para isso, utilizou a literatura infantil, pois segundo Kaercher (2010, p.137):

[...] qualquer ação pedagógica que envolva a Literatura Infantil está lidando com a cultura infantil: o que a criança vê e como ela interpreta só faz sentido dentro de um determinado repertório de significações possíveis, constituídas dentro de uma determinada cultura (familiar, escolar, religiosa, nacional, etária e etc.). Logo, ao propormos atividades de contação de histórias para as crianças, necessariamente, estaremos lidando com as possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança desenvolve, a partir da cultura em que está inserida.

A partir da literatura infantil as crianças fizeram ligações da leitura com a cultura em que estão inseridas, desenvolvendo a capacidade de criar sentidos, significações e interpretações por meio da literatura. As atividades foram muito bem aceitas pelas crianças e a estagiária Kelly ficou muito satisfeita com os objetivos alcançados. Para ela, o tempo em que ela permaneceu na escola foi muito curto: a faculdade poderia disponibilizar mais tempo para que os estagiários, de forma geral, pudessem desenvolver um projeto maior, com mais atividades pois isso seria muito bom para sua formação.

#### A EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A expectativa de Francielly Desde o início da graduação a estagiária já tinha uma vontade de já adquirir experiência em sala de aula. No 4º período teve a oportunidade de trabalhar em um estágio não obrigatório em variadas turmas e faixa etárias, sendo uma delas a Educação infantil. Assim já tinha em sua bagagem a experiência de sala para poder contribuir com sua prática nos estágios III e IV.

Para esse momento era muito grande, porém o nervosismo também. Ao chegar em sala de aula, ela se deparei com uma experiência diferente: não era a mesma coisa ser auxiliar. Ali, seria professora regente, então o medo de não conseguir era grande. E como previsto, as dificuldades ainda permearam sua prática, apesar da experiência prévia na educação infantil. A maior dificuldade da estagiária foi justamente se colocar como professora regente, como autoridade em sala de aula para ter o domínio da classe, já que as crianças ficavam muito dispersas e conversavam muito. Apesar disso, ela considera que foi uma experiência que contribui para apontar algumas coisas que ainda precisa melhorar e ter experiência como pedagoga.

Na expectativa da Gesiele Devido à falta de experiência em trabalhar com crianças, a estagiária ficou um pouco receosa, mas, trabalhando em parceria com alguém mais experiente e com a supervisão da professora regente, esse processo aos poucos se tornou mais tranquilo para

ela. Durante a execução dos planos de aulas foi necessário, em alguns momentos, fazer pequenas modificações. No dia da contação de estória, por exemplo, as estagiárias pensaram em utilizar o livro *Flictz*, mas devido à dificuldade de encontrar esse livro, elas tiveram que mudar para o livro *Romeu e Julieta* da Ruth Rocha. De qualquer forma essa mudança foi positiva, pois o segundo livro é mais indicado para a idade de dois anos e garante melhor aproveitamento para crianças dessa faixa etária. De forma geral as atividades foram proveitosas tanto para as crianças quanto para as estagiárias.

A estagiária Kelly já tinha vivenciado a Educação Infantil por meio de um estágio não obrigatório realizado nos semestres anteriores do curso de Pedagogia. Por ter convivido com crianças, ela não tinha medo em relação à lide com os pequenos, mas estava ansiosa para atuar como professora regente dentro de uma sala de aula do CMEI durante os estágios III e IV. As observações e regências durante o ano de 2018 foram bem sucedidas e a parceira da aluna também contribuiu para manter a harmonia dentro e fora da sala de aula, uma vez que as duas tinham pensamentos similares e elaboraram as atividades a ser desenvolvidas com as crianças em conjunto. De forma geral, a experiência prévia com a Educação Infantil ajudou a estagiária no domínio da sala e a respeitar o tempo e a subjetividade de cada criança, o que foi de encontro ao tema de seu projeto, a diversidade.

#### AS DIFERENÇAS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Na educação infantil o ensino é permeado por várias atividades lúdicas que visam o desenvolvimento cognitivo, os aspectos sensório-motores e a socialização das crianças. O objetivo nas instituições que atendem essa demanda é educar e cuidar. O processo de avaliação é realizado pelo professor com base em suas observações e registros do progresso das crianças. Na educação do ensino fundamental, as crianças e seus professores ainda realizam atividades lúdicas, mas não de forma prioritária. Prevalece o ensino de conteúdos formativos e sistematizados e o processo de avaliação se dá por meio de um processo padronizado de verificação de aprendizagem em que as próprias crianças realizam essa avaliação individualmente por meio de testes e provas.

As estagiárias consideram que, por tratarem a forma de ensinar diferente em cada faixa etária e em cada momento da formação do indivíduo, cada estágio teve suas dificuldades singulares, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil se leva em conta muito essa questão do cuidado com a crianças, com sua higiene, alimentação, e trazer todos seus aspectos da infância para dentro de um meio educacional sem tirá-la da essência da infância, que é o brincar, o criar, o carinho, o movimento constante do corpo, o riso, a imaginação e o lúdico. As crianças nessa primeira fase são muito dependentes do adulto para se formarem. Tudo isso faz parte de inserir a criança no conhecimento com a suas características de ser criança para que ela se desenvolva no seu tempo

e espaço. O olhar do professor aqui deve ser mais cuidadoso, cauteloso, tem muito de afeto para que a criança se sinta bem no ambiente escolar.

Na educação do Ensino Fundamental, as crianças já têm a sua própria voz para se expressarem, já têm suas perguntas, sua identidade está em formação, não dependem tanto do cuidado do(a) professor(a) e são mais ativos. O processo de avaliação é diferente: nessa fase o importante é trazer para as crianças um pensamento crítico e inseri-las no meio social para que ela possa compreender as relações que estão acontecendo no mundo lá fora. Faz-se necessário encontrar uma forma em que esse sujeito se sinta atraído pelo conhecimento, deixando sempre a posição de autoridade e amizade equilibradas para haver harmonia em sala de aula e na relação entre professor e aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos possíveis campos de atuação do pedagogo é como professor regente da modalidade de Educação Infantil. Por isso, a experiência de estágio em instituições de Educação Infantil tais como os CMEIs tem valor indispensável durante os cursos de Pedagogia. Não é diferente com o curso oferecido pela Faculdade da Educação da UFG, cujos documentos oficiais e o Projeto Pedagógico preveem a realização dos estágios III e IV nessa modalidade de ensino. Por meio de um equilíbrio entre o cuidar e o educar os estagiários aprendem a lidar com as crianças em sala de aula e suas peculiaridades, tais como o choro, o riso e o carinho.

As vivências na Educação Infantil durante o ano de 2018 no CMEI Viver a Infância, na cidade de Goiânia, durante o turno matutino foram parte importante da formação das estagiárias Francielly Silveira Alencar, Gesiele Guimarães Xavier e Kelly Cristina Arantes Giannetto. Ao regerem os agrupamentos de dois e três anos as alunas puderam perceber o quanto a Educação Infantil tem especificidades que a diferenciam do Ensino Fundamental mesmo nos seus anos iniciais. Elas tiveram de conviver com o nervosismo de nunca terem entrado em sala de aula como professoras, o tempo muito curto para a realização das regências e também a subjetividade das crianças de uma mesma faixa etária que fazia com que estas fossem seres humanos únicos.

As atividades desenvolvidas pelas estagiárias partiram de um processo de observação dos agrupamentos e, com base nas necessidades específicas daquele grupo, elas foram capazes de buscar recursos, brincadeiras e tarefas para desenvolver projetos com cores, animais, formas e músicas. Como as próprias estagiárias relataram, a experiência com a Educação Infantil é uma que vão levar para toda a vida, o que faz dela um momento especial na formação das alunas como pedagogas, profissionais da educação críticas e dispostas a inovar sua prática em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucielton Tavares de. *A literatura e a educação infantil na Serra de João do Vale*. Rio Grande do Norte, 2016, p. 1-12.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2006. 1 volume.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volume – conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB nº. 20/2009, 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CALLEFE, L. G.; MOREIRA, H. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Goiânia, UFG, 2015. Disponível em: <  
[https://fe.ufg.br/up/2/o/2018PPC\\_Pedagogia\\_%281%29.pdf?1518023839](https://fe.ufg.br/up/2/o/2018PPC_Pedagogia_%281%29.pdf?1518023839)> Acessado em 07 de dezembro de 2018.

GOIÂNIA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação Infantil para o município de Goiânia*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

MAIA, R.C.C.; SOARES, A. B.; VICTORIA M. S. da. Um estudo com professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre suas habilidades sociais e inteligência geral. In: Estudos de pesquisa em psicologia v.9 n.2. Rio de Janeiro, setembro de 2009. Disponível em: <  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812009000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200013)> Acessado em 07 de dezembro de 2018.

MENDONÇA, L. *A importância da música na educação infantil*. São Paulo: Portal da educação e tecnologia educacional. 2011. Disponível em<  
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importancia-da-musica-na-educacao-infantil/56023>>. Acesso em: set./2018

SALOMÃO, Hérica; Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine; JORDÃO, Ana Paula Martinez. *A Importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. 2007

## EXPECTATIVAS E REALIDADES DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NO INGRESSO NO CAMPO DE ESTÁGIO

Isabela Neris Batista<sup>1</sup>  
Jasmine Borges de Oliveira Mendes<sup>2</sup>  
Nathália Campos Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho objetiva discorrer sobre a expectativa e realidade do graduando (a) de pedagogia mediante o estágio, trazendo relatos vividos pelas autoras, com enfoque no campo do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE - UFG), ao longo de 2018. A iniciativa deste trabalho surgiu a partir das dificuldades e angústias vividas pelos estagiários quando se deparam com o estágio, parte fundamental da formação acadêmica. Ao considerar os estudantes de pedagogia, observam-se os conflitos frente às regências, momento em que se vive, de fato, a profissão. Apesar do suporte teórico, é comum as inseguranças com o exercício profissional, e as dificuldades em fazer relações entre teoria e prática. Durante a graduação, é muito estudada a indissociabilidade entre teoria e prática. Entretanto, quando os alunos se encontram com a real atuação pedagógica, se vêm frustrados com as complicações advindas das expectativas que, muitas vezes, não condizem com a realidade. Por esse motivo, o estágio se faz tão valorizado durante o curso, pois, é o momento no qual o estudante pode estabelecer essa relação dos conteúdos com as vivências, experimentando como pedagogo e não somente como aluno de graduação. Por conseguinte, têm-se esse trabalho como contribuição para o entendimento do que é vivenciado pelo aluno durante o estágio, suas emoções, expectativas, quebras de paradigmas, mobilização dos saberes teóricos em situações práticas, que, em conjunto, constituem o ser pedagogo.

Palavras-chave: formação profissional, vivência no campo de estágio, práticas pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Durante a graduação, o estágio é um momento muito esperado pelo estudante, por ser o período em que o aluno visa colocar todos os seus conhecimentos teóricos em prática. Sendo assim, é comum se ter uma grande expectativa sobre como será e quais aprendizagens irá se obter nesse percurso. Juntamente com as expectativas, vem os anseios, as incertezas acerca da ação docente, as dificuldades em fazer um trabalho de qualidade, contemplando as características de um bom professor. Assim, levando em consideração as disciplinas estudadas

---

<sup>1</sup> Graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, belaneris@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduanda de pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, mine.borge.jb@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, nathaaliacaampos@hotmail.com

antes do ingresso no estágio, o aluno tem uma visão apenas do ponto de vista teórico, sem o alcance empírico. Dessa forma, é rotineiro o estagiário, frente a realidade de uma sala de aula, encontrar-se diante um rompimento de paradigmas.

Por conseguinte, após o ingresso do estudante no campo de estágio, é possível ao aluno a experiência empírica, na qual se depara com frustrações, angústias e dificuldades. Contudo, é nesse emaranhado de emoções que o aluno começa a enxergar a necessidade de um preparo teórico para a docência. Então, a vivência do estágio vem como um embate para confirmar a indissociabilidade entre teoria e prática, não sendo uma relação fácil de se fazer, mas necessária. Por isso, o campo proporciona situações para que o estagiário compreenda não só as leituras, mas a aplicabilidade de seus estudos na realidade, variando desde a mediação do conhecimento científico até o controle de sala de aula. “Partimos da ideia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente.” (TARDIF, p.234). Por isso, o estágio se faz tão importante, pois é o momento inicial da construção e edificação do saber do estudante.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção deste trabalho não foi só a revisão bibliográfica, buscando estudiosos e teóricos estudados durante a graduação, mas também a partir de relatos de experiência, nos quais, através de experiências sentidas pelas autoras durante o ingresso no campo de estágio, foi possível acentuar a intrínseca relação entre a teoria e a prática.

## ANSEIOS, MEDOS E EXPECTATIVAS

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG possui quatro anos, e é somente a partir do 5º período que o estudante possui a oportunidade de realizar a disciplina de estágio, quando seguida a matriz curricular regularmente. Por isso, durante dois anos, a relação com a teoria fica mais evidente do que com a prática. Para as autoras, que já possuíam contato com a sala de aula por conta do estágio não obrigatório, não era uma grande novidade ir para uma escola. Entretanto, esse contato não foi suficiente para suprir todos os questionamentos e expectativas, vez que, dentro de sala, a nomenclatura é de auxiliares, não professoras regentes, ou seja, não se participa do planejamento, desenvolvimento de atividades e reuniões pedagógicas envolvidas com a parte burocrática.

Assim, diante do estágio obrigatório, viu-se que, apesar de se obter uma breve experiência, ainda existiam diversos anseios e dúvidas. Então, no primeiro semestre de 2018, 5º período de curso, as referências com alguns alunos veteranos fez-se necessária, e foram tecidos elogios significantes ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE e a professora responsável por esse campo, Dra. Vanessa Gabassa.

Ao iniciar as aulas, o grupo se encontrava desorientado, pensando que o contato com a instituição escolhida seria imediato. Todavia, a professora orientadora, fazendo jus a sua boa fama, realizou um preparo extremamente necessário e atencioso, no qual foram trabalhados diversos textos, incluindo o de Maurice Tardif e Danielle Raymond, “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério”. Além disso, leis, bases e diretrizes foram utilizadas para que pudessemos nos situar mediante o contexto escolar. Essas aulas antecedentes a ida ao campo foram de extrema significância, pois, apesar de durante o curso ter-se bastante acesso a inúmeras teorias, durante esse primeiro momento o conteúdo estudado foi totalmente relacionado à prática que seria exercida em campo. Assim, de acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 212) “É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.[...]”.

Sendo assim, durante esse percurso, começou-se a entender a significância do estágio, e a importância do contato com a prática. Pois, como supracitado, a todo tempo, expectativas, boas ou ruins, foram criadas e seria o campo que seria capaz de trazer a tona a verdade das proposições imaginadas. Por esse motivo o texto de Tardif e Raymond foi tão marcante, vez que promoveu uma maior quietude ao estudar-se que a aprendizagem é feita também durante o exercício do trabalho e que ninguém está completamente pronto, quebrando uma das maiores angústias existentes.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar”. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar (TARDIF; RAYMOND, p. 210)

Após essa primeira imersão, chegou a hora da ida ao campo. Foi programado pela professora um rodízio em que os grupos de alunos passariam por diversas salas para conhecerem um pouco das diferentes turmas e professores. Essa dinâmica foi extremamente importante para que pudesse ser feita uma reflexão sobre a atuação do professor dentro da sala de aula e os diferentes modos de ensino que cada um possui. Foi nesse momento, inclusive, que foram percebidos todos os comentários positivos que soaram sobre a instituição e os professores. Ali, naquele campo de estágio, foi possível observar um exemplo real de um professor competente como cita Lucia Moysés:

[...] competente é o professor que, sentindo-se politicamente comprometido com seu aluno, conhece e utiliza adequadamente os recursos capazes de lhe propiciar uma aprendizagem real e plena de sentido. Competente é o professor que tudo faz para tornar seu aluno um cidadão crítico e bem informado, em condições de compreender e atuar no mundo em que vive. (MOYSÉS, 2012, p. 15)

Então, o primeiro semestre de estágio foi constituído de observações e discussões sobre o que era visto dentro de sala de aula. Iniciou-se, também, o projeto contendo a contextualização

do ensino e do campo, sendo a base para a continuação do trabalho no 2º período de estágio, no qual aconteceria o desenvolvimento do plano de ensino e as tão esperadas regências. Assim, foi a fase em que não só foi sendo construído e acumulado mais conhecimento, como também foi-se aumentando as expectativas e anseios. Ao findar o semestre, persistiu a dúvida se, de fato, seria possível alcançar a qualidade do trabalho feito pelos professores observados.

#### 1. ENFRENTAMENTO COM A REALIDADE

No 6º período da faculdade, 2º semestre de 2018, foi o momento em que foi colocado, de fato, os conhecimentos aprendidos em prática. De início, foram observadas algumas aulas da professora supervisora, como no final do primeiro semestre de 2018, enquanto o tema do projeto era discutido para com a turma. Nesse momento, percebeu-se a importância da primeira imersão feita no CEPAE/UFG, pois, foi a partir de observações das aulas e dos alunos que pensou-se no projeto inicial. Foram feitas entrevistas com todos os alunos, trabalho esse que foi essencial para pensar o que seria projetado para a turma durante as regências.

Sendo assim, o tema do trabalho foi escolhido através de um comentário feito por uma criança, ainda no 1º semestre, sobre produzir um gibi. A ideia foi acatada, e o grupo resolveu apresentar a história do gibi. Deu-se início, então, ao desenvolvimento do plano de ensino, sendo esse um dos momentos mais desafiadores, mesmo com o tema escolhido, haviam todas as expectativas e anseios, de que queríamos cumprir. Além de todos os percalços, existia também a responsabilidade de executar um trabalho de excelência, devido a desenvoltura da escola que, mesmo com suas dificuldades, praticava uma verdadeira educação emancipadora.

Durante a construção do plano e das regências pôde-se perceber a importância dos momentos antes da aula. Pois, é nesse momento como estuda João Luiz Gasparin (2007) que o professor pensa e prepara sua aula, organiza os conteúdos, realiza estudos e pesquisas para a elaboração de material. E assim foi feito, pensando na turma agitada que o grupo iria trabalhar, buscou-se os materiais e artifícios necessários para que fosse preparada uma boa aula, de modo que atraísse a atenção dos alunos.

Pensar a aula foi de extrema relevância para compreender que o professor não só é somente o que apresenta dentro de sala de aula, mas há todo um processo constitutivo desse ser profissional.

Com o projeto desenvolvido, a angústia recorrente era maior acerca de como seria a desenvoltura em sala de aula. Foi, então, durante as regências, que lidou-se com todos as emoções. De acordo com Wallon (1995, p. 164) “em todo arrebatamento emotivo, o indivíduo extravasa de certa forma a sua sensibilidade. Suas reações emotivas estabelecem entre eu e o outro uma espécie de ressonância e de participação afetivas”.

Dentre todos os aspectos, foi notada a importância de o professor manter uma boa postura em sala de aula. O contágio das emoções, muitas vezes, repercute de forma negativa

para o controle da turma, vez que já é delicado lidar com as adversidades que uma sala repleta de crianças pode trazer. Logo, ocorreu a primeira frustração, o sentimento de incapacidade e medo, o questionamento sobre o trabalho que estava sendo realizado ali.

Por isso, o momento de conversa e discussão com as professoras, supervisora e orientadora, foram tão importantes, pois, auxiliou para que as tomadas de decisões futuras fossem as melhores possíveis. E assim, durante as regências, chegou a maior das expectativas: a conciliação entre teoria e prática.

No que tange aos enfrentamentos, lidamos com inúmeros obstáculos teóricos e práticos, tendo que relacioná-los diariamente, não somente nas regências ou observações de sala de aula, mas também nas atividades que temos que realizar como alunos de estágio. São relatórios de controle semanais, leituras acompanhadas de seminários de exposição do entendimento, um relatório contendo o estudo completo de um ano de estágio e depois que se iniciam as regências, tem os planos de aula e relatórios pós-aula.

Sobre as regências, logo após fecharmos sobre qual seria o projeto pedagógico trabalhado com a turma, tivemos que fechar os planos de aula, que foi um desafio, pois, o grupo ainda não havia lidado com a parte burocrática do ser professor.

Além de lidar com os trabalhos, aprender a expor os conteúdos para as crianças também se torna algo complicado quando tentamos aplicar isso, pois, não basta saber sobre o que se pretende falar e dominar esse material, precisa-se ter domínio de sala, de modo que a turma compreenda o que está sendo exposto e se interesse pela aula, trazendo participações contundentes.

Dentro desse fator de domínio de sala, outro ponto persiste em amedrontar: a aceitação que os alunos terão com os estagiários. Tratando desse aspecto, não pode-se tomá-lo como uma frustração, pois, em nossa particular experiência, fomos muito bem aceitas pela turma, então, o obstáculo veio a partir do momento em que estivemos preocupadas com as aulas, antes de um contato direto.

Sendo assim, são grandes os enfrentamentos tomados no percurso do estágio, porém, são constitutivos da formação do professor de modo integral e que contribua para a carreira de um professor competente. Então, ultrapassar esses obstáculos faz parte da nossa formação enquanto alunos e futuros professores.

## 2. TEORIA x PRÁTICA?

No que tange aos percalços objetificados no campo de estágio, construir uma ponte de comunicação entre a teoria e prática é um dos pontos mais delicados que envolvem o estagiário. Ao considerar que no âmbito acadêmico existem dois grupos, um que posiciona a teoria sobre a prática e outro que acredita ser exatamente o oposto.

No campo de estágio, com a atuação docente, no entanto, é possível enxergar que não há uma relação ambivalente, pois, a teoria e a prática se comunicam perfeitamente, de maneira que se complementam. O âmbito escolar é o local onde estão postas em jogo todas as cartas pedagógicas necessárias para o fortalecimento de uma boa aprendizagem, e dessa forma, faz-se necessária a utilização das diversas teorias aprendidas durante o curso de graduação.

Não há como dissociar as duas coisas, e seria presunçoso dizer que a relação é perfeitamente estável em todos os momentos, pois, existem características conflitantes que ressurgem no decorrer da ação do professor. As várias fontes teóricas se estranham em determinados pontos de encontro, e essa relação é totalmente saudável para a constituição da prática, pois, tratando da educação, ramo que lida com pessoas de diversas ramificações da sociedade, não é algo homogêneo e nem se deve buscar isso.

Enfim, a discussão apresentada aqui é: como esse conflito promove uma inquietude tão significativa no ingresso do aluno no campo do estágio?

De certa forma, o graduando romantiza a teoria, colocando-a de modo incompatível com a realidade e isso gera uma angústia, pois, há uma vontade de aplicar o conceito na prática docente como se estivesse utilizando uma fórmula matemática, quando na verdade, as teorizações, críticas e debates promovidos na Universidade servem apenas de apoio para ancorar as variadas decisões que deverão ser tomadas no decorrer da profissão.

O anseio provocado pela incerteza da capacidade do aluno de conceber um ensino emancipador, veta as amplas possibilidades de tentativas afim de se alcançar o êxito. O estagiário chega no campo esperando que sua prática alcance a perfeição, ou que siga exatamente o modelo do professor competente de Lucia Moysés, e aqui surge a primeira frustração.

Na experiência particular das autoras deste texto, o estágio também serviu para que pudesse ser enxergada a necessidade da relação entre a teoria e prática, colocando-as em jugo igual, sem menosprezar nenhuma das partes, compreendendo que são partes complementares do processo educacional e profissional. A partir do campo de estágio, pôde-se perceber que é possível visualizar a teoria estudada, na prática aplicada em sala de aula. Não se faz uma relação perfeitamente estável, mas necessária e complementar.

Sendo assim, tratando de teoria, não deve ser usada como regra absoluta, elas servem para contextualizar-nos historicamente e trazer à luz os caminhos da prática, proporcionando diálogos diretos do professor (no caso, do estagiário) com a realidade vivenciada no meio escolar, além de mostrar uma amplitude de perspectivas no que tange às vertentes que podem ser seguidas em sala de aula. Ou seja, existe um elo de completude, de igual significância e de intrínseca relevância entre a teoria e a prática.

### 3. RESULTADOS FINAIS

Destarte percebe-se que durante a graduação é comum o estudante criar grandes expectativas sobre a futura profissão, sejam elas negativas ou positivas. Por isso, é necessário que em algum momento do curso, o aluno se coloque mediante a prática docente, para que realize, de fato, um enfrentamento de seus próprios anseios com a realidade.

A formação, não só de um estudante de Pedagogia, mas de qualquer licenciatura, não é completa sem a realização de um estágio, vez que é um momento experiencial de se viver o futuro. Pode-se dizer ser uma prévia do virá depois. No entanto, o mais importante é que esse momento ocorra ainda na graduação, pois há o espaço para a discussão de atitudes, desenvolvimentos e erros, antecipando frustrações futuras que seriam pensadas e resolvidas, talvez, de uma forma não tão aberta e desvolta como no espaço universitário, de sala de aula.

Sendo assim, o estágio proporciona uma experiência de contato direto com o campo de trabalho, de modo supervisionado, possibilitando grandes aprendizagens, das quais possibilitam promover um aprimoramento profissional antes mesmo do seu contato verdadeiro com a profissão.

Durante todo o texto, foi discutido as expectativas e sentimentos angustiantes que permeiam o processo do ingresso do aluno no campo de estágio. Por isso, se faz extremamente válido refletir: se durante a experiência de estágio várias angústias são constituídas, como seria o enfrentamento de um profissional com a prática docente, recém-formado, que não teve, durante a graduação, nenhum contato prévio com a realidade?

Olhando por nossa perspectiva particular, mesmo obtendo um breve conhecimento sobre o processo escolar (estágio não obrigatório), e contato com a prática docente (estágio obrigatório) ainda enfrentamos variadas dificuldades quando nos vemos postas a assumir uma sala de aula. O aluno que não possui essa experiência teria que vivenciar todos os conflitos sem a mediação de um professor orientador capacitado para nortear o aluno de sua perspectiva acadêmica para uma observação profissional.

As frustrações e angústias são constitutivas do indivíduo, enquanto pessoal e profissional, e as expectativas instigam o desejo pelo conhecimento, da descoberta e a busca pelo novo, ou então, a contestação ou confirmação das dúvidas frequentes. Sendo assim, essas emoções modificam o indivíduo, fazendo-o provar outros limites e observar por outras lentes, isso constitui o “ser professor”.

Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona para eles custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que eles podem encarar esses custos e suportá-los. Ora, é claro que esse processo modela a sua identidade pessoal e profissional, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238)

Sendo assim, deve-se levar em conta, ainda, que a formação de um professor nunca, de fato, acaba. Por isso, é impossível que o profissional esteja pronto para enfrentar qualquer desafio dentro de sala de aula. Assim, o estágio se torna ainda mais significativo por ser um momento ao mesmo tempo problematizador, criador de situações, lugar de discussão e conhecimento.

A relação entre o saber do professor e sua atividade não é uma relação de transparência perfeita nem de domínio completo: a ação cotidiana constitui sempre um momento de alteridade para a consciência do professor. Não fazemos tudo aquilo que dizemos e queremos; não agimos necessariamente como acreditamos e queremos agir. Em suma, a consciência do professor é necessariamente limitada e seu conhecimento discursivo da ação, parcial. Agir nunca é agir perfeitamente e em plena consciência, com uma consciência clara dos objetivos e conseqüências da ação, das motivações afetivas subjacentes, etc. (TARDIF, 2000, p. 212)

Tendo como base todos os momentos vivenciados no estágio, umas das grandes aprendizagens é saber relacionar e visualizar a possibilidade da teoria e a prática juntas. Ao nosso primeiro contato com a prática docente, pensamos ser impossível fazer a relação teoria e prática, foi como se os floreios da teoria não pudessem ser pintados na realidade de uma sala de aula. Pois, na faculdade, dentro de uma sala de aula, há apenas a imaginação do aluno colocando a teoria estudada em prática, justamente por isso quando se depara com o campo real não consegue estreitar o que imaginou dentro da realidade. Sendo assim, por não ter experienciado a prática docente, não consegue aplicar a teoria a situações reais.

O papel do professor se faz até mesmo em como agir dentro de sala de aula visto que se deve pensar no modo em como agir com seus alunos de forma que saiba controlar a turma, assim como afirma TARDIF (2000, p.38) “Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Por isso, o ingresso no campo de estágio capacita o estudante um conhecimento prévio de situações que poderá enfrentar em sua prática profissional, vez que é como uma vivência pré mercado de trabalho.

Assim, para nós autoras o estágio é um momento necessário durante o curso, vez que se faz uma situação de enfrentamento necessária para que o aluno consiga lidar com suas emoções, sentimentos, expectativas e frustrações dentro da sala de aula. É uma imersão na profissão, mesmo que rápida, mostrando não só uma parte do todo, mas uma ampla e profunda visão de como é o cotidiano de uma sala de aula.

Portanto, as expectativas são, também, necessárias para que sejam quebradas, frustradas ou relevadas no momento da prática, tornando fonte de conhecimento e aprendizagem, desenvolvendo o estudante não somente intelectualmente, mas também emocionalmente,

psicologicamente e socialmente. Como experiência pessoas das autoras, pode-se afirmar que o modo como ingressamos no estágio, não é o mesmo de como saímos. O ambiente é enriquecer assim como as atividades desenvolvidas, as situações vividas, o contato realizado, as discussões feitas, as observações realizadas. O estágio é necessário e enriquece, pois é enfrentamento.

## REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MAHONEY, A. A., ALMEIDA, L. R. (orgs.) (2000/2003). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem in: **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, p. 13-24.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

# O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E SEUS FUNDAMENTOS LEGAIS

Maria do Rosário Teles de Farias<sup>1</sup>

## RESUMO

A pesquisa em questão visa socializar algumas reflexões concernentes às investigações realizadas durante o estágio com duas turmas do curso de Pedagogia/UFG, em que a orientadora e os estagiários se depararam com o desconhecimento legal de duas instituições concedentes quanto à formação de futuros educadores. Neste sentido, dentre outros aspectos, a pesquisa visou elucidar para os professores em formação inicial e contínua as competências que eram de responsabilidade de cada um conforme a legislação em vigor. Para além da pesquisa bibliográfica que norteou os trabalhos desenvolvidos durante o estágio, na parte documental, utilizou-se a lei de estágio nº 11.788 de 2008, o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás (2016 - RGCG/UFG), aprovado pela Resolução CEPEC nº 1557 (2017) e, o Regulamento de estágio do curso de Pedagogia/UFG. Num primeiro momento, no início do semestre de 2018, antes de começarmos as observações no campo, foi solicitada a leitura dos documentos citados para o desenvolvimento do diálogo e esclarecimentos de possíveis dúvidas. Todavia, devido à demonstração de não compreensão do que seriam as atribuições que competia a cada um dos professores em formação inicial e contínua e, também à incompreensão dos gestores das instituições envolvidas, solicitou-se nova leitura e diálogo sobre o tema no começo do segundo semestre de 2018. Aspecto não resolvido conforme será elucidado nesta pesquisa. Com base no que foi exposto, considera-se que o registro e a divulgação dessas pesquisas de campo colaboram para o entendimento de que o estágio é permeado por embasamentos tanto científicos quanto legais que contribuem para a formação humana, investigativa, crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Estágio; Pedagogia; Legislação.

## INTRODUÇÃO

Falar sobre educação no Brasil é algo ainda permeado por muitas nuances devido ao modo como ainda se entende educação, lugar de um praticismo bastante recorrente. Assim, a atual pesquisa discorre sobre a relação existente entre as leis que regem a formação dos profissionais docentes e alguns modos de se fazer educação. Pretende discorrer, principalmente, sobre o estágio supervisionado obrigatório que deve ser desenvolvido em alguma instituição de ensino pelos educandos em formação para que tenham conhecimentos teóricos e práticos acerca da futura atuação como docentes.

O estágio obrigatório é o momento em que o docente em formação inicial se depara com situações de junção entre a teoria e a prática. Para isso, devem conciliar as idas às instituições de Educação Básica, para a vivência nos espaços escolares e, vindas à Faculdade de Educação/UFG para estudos teóricos, bem como análises/reflexões/socializações concernentes ao estágio. Nesse sentido, necessita-se articular estas experiências dos campos de estágio curricular obrigatório com as teorias e leis que as fundamentam. Com base nessa compreensão, considera-

---

<sup>1</sup> Professora em atuação na área de estágio, didática e formação de professores pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – e-mail: rosaryyya@gmail.com

se que a pesquisa contribui para a elucidação dos aspectos legais que sustentam o exercício do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás.

Visando maior clareza sobre os procedimentos que foram adotados, cabe dizer que se realizaram leituras sobre a relação entre teoria e a prática; estudo das leis de estágio que fundamentam o estágio do curso de Pedagogia; vindas às aulas teóricas na FE/UFG e idas ao campo de estágio para o (re)conhecimento da instituição; observações que poderiam ser participativas; regências; confecção de relatórios de campo descritivo-analíticos; etc.

Dentre os aspectos da pesquisa quanto às compreensões sobre o estágio, havia o questionamento e a resistência por parte dos estagiários quanto à frequência e a apreensão do campo de estágio. No caso dos professores supervisores de estágio das escolas campo, o estágio, por vezes, foi visto hora como momento de folga e em outros momentos com certa irresponsabilidade docente pelas aprendizagens dos alunos da turma, deixando-a a cargo dos estagiários. Além do entendimento de que não era necessária a sua presença em sala de aula quando os estagiários estivessem presentes.

Ante a essas compreensões sobre o que seria o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, a professora orientadora pautou-se pelo diálogo entre as partes envolvidas, buscando a mediação dos saberes, a orientação teórica sobre as teorias que fundamentam o estágio e os aspectos legais que o regem.

Esta pesquisa se pautou pelas legislações que regem o estágio, sobretudo, voltadas para o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFG, com o olhar acerca da compreensão de instituições concedentes de estágio quanto ao que pode ser vivenciado pelo estagiário nas escolas que contribui com a sua formação e também quais as atribuições que os sujeitos envolvidos nesse processo devem desempenhar.

Partindo desse princípio, a pesquisa busca explicar sobre os embasamentos legais que resguardam o estágio na área da educação, tendo em vista que as instituições de ensino superior são obrigadas a ofertar e a possibilitar ao estagiário esse momento de vivência do que seja a ação-reflexão-ação docente para a licenciatura escolhida a cursar.

Convém salientar que há várias pesquisas sobre a relação entre a teoria e a prática voltadas para o estágio curricular obrigatório, contudo, não se vê de modo muito claro pesquisas na área da educação em relação aos aspectos legais que fundamentam essa formação acadêmica. Destarte, este trabalho busca diálogo com esses documentos legais e também com a relação que vem sendo feita entre as teorias e algumas práticas do estágio curricular obrigatório.

## O QUE É O ESTÁGIO?

O estágio é o momento pelo qual os estudantes das diversas licenciaturas têm a oportunidade de estabelecer o diálogo entre as teorias de fundamento estudadas no decorrer do

curso e os modos pelos quais podem pautar sua prática docente. No estágio, o aluno (a) vai vivenciar como é o funcionamento de uma escola, sua estrutura física, os profissionais que fazem parte desse espaço, os cargos que são ocupados e quem pode ocupá-los, a função que cada profissional exerce, quem é o seu alunado, quais modalidades de educação são ofertadas, etc.

Dessa forma, quando o (a) estudante começa a cursar a disciplina de estágio curricular obrigatório necessita-se que ele compreenda quais são as teorias que fundamentam o estágio e também quais são os documentos legais que o regem. Para tal compreensão, um dos documentos iniciais ao qual os alunos têm acesso é a lei de estágio número 11.788 de 2008.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º 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. Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. § 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (BRASIL, 2008, p.01).

Com foco na compreensão da relação entre a teoria e a prática, é salutar que o (a) estudante vivencie o estágio como o lugar da pesquisa investigativa e reflexiva. O estágio é compreendido como espaço de estudo, pesquisa e construção de conhecimento da profissão do docente em que o educando vivencia o ambiente escolar e tem a possibilidade da construção e da reconstrução das práticas pedagógicas, sendo uma oportunidade de vivenciar e refletir sobre os processos educativos no cenário educacional. Tem por intuito compreender o trabalho docente em suas dimensões (teoria e prática), observando, descrevendo e analisando o cotidiano educacional.

Com base nesse entendimento, o estágio é compreendido como espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e locus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas (ROSA & SOUSA, PRELO, p.2).

A observação no estágio possui caráter científico, ou seja, é uma observação sistematizada e orientada pelo professor orientador de estágio, que define o foco e o objetivo da observação. O objetivo é compreender a realidade sem se dispor de conclusões apressadas e

superficiais, por meio de leituras que possibilitem melhor interpretação e análise da realidade educacional. Compreender o estágio como pesquisa é entender que o aluno estagiário é um pesquisador capaz de fundamentar teoricamente suas observações e depois suas regências, expondo-as a partir de uma metodologia científica. De acordo com o texto “Estágio como pesquisa”, de Evandro Ghedin:

Os procedimentos adotados pelos orientadores garantiram a aprendizagem metodológica da pesquisa em educação, de tal modo que conseguiram explicitar o significado dos elementos metodológicos e as suas distinções, evidenciando o conhecimento adquirido no transcorrer do processo que visava legitimá-los como professores pesquisadores (GHEDIN, ALMEIDA, OLIVEIRA, 2015, p. 8).

Nesse sentido, compreendemos o ensino como pesquisa, como atitude investigativa que visa à elaboração de um trabalho com fundamentação metodológica e teórica a partir da análise do campo de pesquisa. Pensar o ensino como pesquisa visa à preparação teórica, tendo como pressuposto os conhecimentos básicos de pesquisa, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do campo educacional, tendo como objetivo o desenvolvimento de atitudes investigativas e didáticas, como problematizar, debater e analisar o ambiente educacional.

O objetivo do estágio como pesquisa é formar o professor pesquisador a partir da análise sistematizada dos dados coletados em campo, da descrição a partir da metodologia de pesquisa e da problematização dos dados, objetivando o desenvolvimento de uma visão crítica e fundamentada acerca do cenário educacional. Dessa forma, o estágio não é compreendido como mera observação e registro da prática, mas como atitude investigativa e científica.

Conforme o regulamento de estágio do curso de Pedagogia da UFG (2016, p.03):

O estágio curricular é um componente teórico-prático da formação acadêmica e não se constitui trabalho profissional, mas procedimento pedagógico-didático e pressupõe parceria estabelecida, por meio de instrumento jurídico, entre as instituições formadoras, conforme determina a legislação vigente. Tem como objetivo principal proporcionar aos estudantes a aproximação com o mundo do trabalho, visando ao desenvolvimento e aperfeiçoamento/ampliação de sua formação política, técnica, cultural, científica e pedagógica. O estágio, portanto, se caracteriza como um espaço de estudo, pesquisa e reflexão, com vistas à construção de conhecimentos da profissão docente a partir de uma determinada realidade educacional, especificamente na educação infantil e no ensino fundamental, em contextos escolares e não escolares.

Nessa perspectiva, o estágio deve dispor de momentos de discussões e reflexões sobre o fazer docente e também criar condições para o estudante vivenciar momentos de pesquisa e ensino em instituições educacionais ou outros espaços desde que previamente aprovados. Deve-se também observar o campo de estágio, elaborar projetos de trabalhos educativos, desenvolvê-los e avaliar o que pode ser melhorado, desenvolvendo modos de fazer o trabalho docente com

foco na construção do conhecimento, ampliando suas habilidades e atuações concernentes à profissão.

Assim, considera-se que o estágio nas escolas campo de estágio além do contato direto com espaços de formação humana, propicia também o desenvolvimento de posturas que contribuem para a constante formação do pedagogo. Esteja ele em formação inicial ou continuada. Com esse propósito, utiliza-se a pesquisa como princípio educativo em que os estagiários exercem uma postura investigativa para a compreensão da realidade escolar que envolve a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, fazendo parte do ensino fundamental o atendimento a crianças de 06 a 10 anos de idade e alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) (GOÂNIA, 2016).

## ATRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS DOCUMENTOS LEGAIS

- Na Lei de estágio nº 11.788/2008:

- ❖ Ao Estagiário:

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares (p.04).

- ❖ Ao Supervisor de estágio e Orientador de estágio:

Capítulo II, artigo 4º “§ 1º O estágio, como ato educativo supervisionado, deverá ser acompanhado efetivamente pelo professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios de que trata o art. 9º, VII, desta Orientação Normativa e por menção de aprovação final” (p.07).

- No Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás (2016 - RGCG/UFG):

- ❖ Ao Estagiário:

Artigo 87 “§ 1º Nos componentes curriculares de estágio obrigatório, a frequência exigida será de 100% (cem por cento) e o coordenador de curso, orientador e/ou coordenador de estágio deverá oferecer formas de reposição para compensação das faltas justificadas, a fim de cumprimento de carga horária em sua totalidade” (p.25).

- ❖ Ao Supervisor de estágio:

Artigo 17 “§ 2º O estágio curricular obrigatório será planejado, orientado, acompanhado e avaliado pelos professores da UFG, em conformidade com o PPC, regulamento de estágio de cada curso e plano de ensino, devendo contar com apoio do supervisor ou preceptor do local em que está sendo realizado” (p.06).

❖ Ao Orientador de estágio:

Artigo 26 “I auxiliar o estudante na escolha dos locais de estágio, em conjunto com o coordenador de estágio; II- planejar, acompanhar, orientar e avaliar as atividades de estágio, juntamente com o estagiário e o supervisor, preceptor ou profissional colaborador do local do estágio; III- assinar o plano de atividades de estágios e relatórios” (p.09).

• No Regulamento de estágio do curso de Pedagogia/UFG - 2016:

❖ Ao Estagiário:

Artigo 18 “IV – Ao estagiário: Frequentar o estágio com assiduidade, pontualidade e compromisso ético-moral; Participar do planejamento e desenvolvimento das atividades e do processo de avaliação de seu desempenho; Elaborar e entregar projeto de ensino e aprendizagem e relatório de estágio, na forma e no prazo solicitados” (p.10).

Artigo 19 “§ único: De acordo com o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás, Resolução - CEPEC Nº 1122 (art.83), a carga horária do estágio curricular obrigatório, definida no PPC de cada curso, deverá ser cumprida em sua totalidade” (p.11).

❖ Ao Supervisor de estágio:

Das atribuições, artigo 18 “III - Ao professor supervisor de estágio - Conhecer a proposta de estágio do curso de Pedagogia; Assinar a documentação referente ao estágio e aos estagiários que for acompanhar ao longo do semestre; Receber os estagiários e apresentá-los à instituição-campo, favorecendo a aproximação destes com o universo da instituição; Reconhecer e se dispor a discutir o papel do estagiário e do professor supervisor do campo no estágio; Acompanhar o estagiário, quando for o caso, na observação e participação na sala de aula e na realização de regências; § único – Cabe ao professor supervisor responder formalmente pelo estágio junto à UFG e a outras instâncias competentes. A supervisão nos campos de estágio poderá ser exercida pelo professor de sala de aula, pelo diretor ou pelo coordenador pedagógico, conforme decisão da instituição-campo.” (p.10).

❖ Ao Orientador de estágio:

Das atribuições, artigo 18 “Planejar, acompanhar, orientar e avaliar as atividades de estágio juntamente com os estagiários e os professores supervisores das instituições-campo” (p.10).

## O ESTÁGIO DE DUAS TURMAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

A pesquisa contou com a participação de 26 estagiários do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG no primeiro semestre do ano de 2018. No segundo semestre, foram 25 porque uma aluna pediu mudança de turma em detrimento da necessidade de cursar a disciplina de arte e educação II que só era ofertada pela faculdade, neste segundo semestre, às terças feiras, no mesmo horário das aulas do estágio.

Também houve a participação de duas escolas concedentes, uma que nos possibilitou o estágio com alunos do ensino fundamental de 06 a 10 anos de idade e a outra com educandos da

Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Na primeira escola, o atendimento era por ciclos de desenvolvimento e formação humana, já a segunda, apesar de fazer parte da mesma Rede de ensino, seu atendimento era por segmento porque atendia ao público de alunos que não tiveram acesso à educação no tempo regular estabelecido por lei.

Assim, na primeira escola, trabalhamos com alunos das turmas A até a turma E, e na segunda, com alunos do primeiro segmento que envolveu turmas de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental.

Ainda participaram da pesquisa 3 diretoras das escolas, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 coordenadora de turno, 09 professoras e 01 professor atuando como supervisores do estágio com os quais dialogávamos sobre o andamento dos trabalhos, definíamos todo trabalho pedagógico a ser desenvolvido, além de nas salas de aula dos professores supervisores, os estagiários fazermem, num primeiro momento, as observações e depois desenvolverem as regências.

Ao chegarmos às escolas, os estagiários fizeram observações seguidas de análises da estrutura física, material e buscaram conhecer os profissionais que faziam parte da instituição, desenvolvemos diálogos com as coordenadoras pedagógicas das duas instituições buscando compreender como eram os seus atendimentos educacionais, também foram desenvolvidas entrevistas na tentativa de compreender sobre os aspectos pedagógicos, econômicos, de gestão e de demandas com os quais a escola lida. Para além desses momentos, foram construídos os relatórios de todas as idas aos campos de estágio, projetos de ensino-aprendizagem, planos de aula, material pedagógico para a realização das regências, etc. No decorrer de todo ano, foram feitas 17 idas a cada escola campo de estágio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto, considera-se que o registro e a divulgação dessas pesquisas de campo sobre o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia é de suma relevância para desconstruir incompreensões, por exemplo, no sentido de, ao contrário do que muitos pensam, as pesquisas em estágio não são realizadas por meio de um *laissez faire*, mas são permeadas por embasamentos científicos e legais que contribuem para a formação docente humana, investigativa, crítica e reflexiva tanto do docente em formação quanto do educador que já é formado e carece de uma formação continuada.

Também observou-se durante o VIII seminário de estágio do curso de Pedagogia, que ocorreu dos dias 04 a 07 de dezembro de 2018, pelos depoimentos dos estagiários de outras turmas como faz diferença na formação dos docentes em formação inicial irem para campos de estágio em que, principalmente, o professor supervisor compreenda quais são as suas atribuições como professor e que contribui não somente com a formação de seus alunos, mas também de futuros educadores para o nosso país. Neste evento haviam falas como “a professora supervisora

nos dava todo suporte”, “além do apoio em sala, o professor supervisor sempre deixava um tempo após as aulas/regências para dialogar conosco sobre o que acertamos e o que era salutar melhorarmos”, “a professora supervisora era excelente”, “a professora supervisora tinha tanto compromisso com a educação que na sala dela tinha tudo e os seus alunos do 1º ano ensino fundamental já sabiam sobre tudo que queríamos trabalhar, pois ela antecipava a ministração do conteúdo para eles. Não sabemos como ela dava conta”.

Por outro lado, tiveram falas que também demonstraram o quão difícil pode ser o desenvolvimento do estágio pelos estagiários quando o professor supervisor (a) não está aberto para esta experiência formativa “A minha professora supervisora não nos queria na escola e devido a isso foi muito complicado fazermos o estágio”, “além da dificuldade com a professora supervisora que não compreendeu a proposta do estágio curricular obrigatório ainda tive uma colega que não contribuía em nada com os trabalhos que precisavam ser desenvolvidos. Por causa disso, preferi mudar de campo de estágio. Onde estou está bem melhor”, “Na escola em que estava fazendo estágio era péssimo começando pela direção, coordenação e a sala de aula. Nem sei como aquela escola ainda está funcionando porque é tudo uma bagunça”.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008.

DRUMOND, Viviane. *O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias*. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4266.pdf>. Acesso em: 15/03/2018.

FERNANDES, Claudia. Ensino fundamental. In: FERREIRA, João de Oliveira (Orgs.). *Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018, p. 10-14.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. O estágio com pesquisa: a experiência dos estagiários. In: *Estágio com Pesquisa*. Editora: Cortez, p.215-226.

GOIÂNIA. *Regulamento de Estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás*. 2016a.

\_\_\_\_\_. *Resolução Cepec nº 1122 que aprova o regulamento geral dos cursos de graduação da UFG*. 2012.

\_\_\_\_\_. *Resolução Cepec nº 1557 que aprova o regulamento geral dos cursos de graduação da UFG*. 2017.

\_\_\_\_\_, Secretaria Municipal de. Os ciclos de formação e desenvolvimento humano: fundamentos e princípios. In: *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, por meio da Resolução CME nº 128, de 21 de dezembro de 2016b.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola* - Teoria e Prática – 6. Ed – revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MOYSÉS, Lúcia. *O desafio de saber ensinar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira. Os anos iniciais do ensino fundamental no panorama educacional brasileiro e no novo plano nacional de educação. In: SILVA, Carlos Cardoso e ROSA, Sandra Valéria Limonta. *Anos iniciais do ensino fundamental – política, gestão, formação de professores e ensino*. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2015.

PARO, V.H. *Por dentro da escola pública*. 3. Ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido<sup>1</sup> LIMA; Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: *Estágio e Docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. - (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUSA, Luciana Freire Ernesto C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira (Org). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa* (PRELO).

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG

Bruna Lorrany da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa relaciona a Educação de Jovens e Adultos - EJA às práticas ligadas especificamente à formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. A temática constitui-se como objeto de estudo uma vez que durante minha trajetória acadêmica pesquisei sobre a EJA no âmbito dos Exames e cursos que visavam à certificação por meio dos estudos. Tem como objetivo geral analisar para compreender como a modalidade de EJA é apresentada aos discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, considerando que os pedagogos são formados para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que inclui a modalidade EJA na primeira etapa do Ensino Fundamental. Tem como objetivos específicos analisar e compreender o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás, bem como a modalidade de EJA está inserida no curso superior de Pedagogia, como também descrever e analisar o estágio supervisionado para esta modalidade, levando em consideração o trabalho realizado nas escolas campo que recebem o estágio do curso de Pedagogia da FE/UFG na modalidade de EJA. Busca responder às seguintes questões: Quais os desafios da formação inicial para os futuros professores de EJA? De que modo a modalidade EJA comparece em ações formativas (currículo, estágio, etc.) da licenciatura em Pedagogia? Dessa forma o estágio – espaço que congrega os saberes da formação com a educação escolar, possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual, o acesso a saberes diversificados. Assim, esta pesquisa relaciona a EJA às praticas ligadas especificamente à formação inicial de professores em cursos de Pedagogia com o foco no estágio supervisionado, o acompanhamento do estágio pelo professor da universidade, assim como a supervisão do professor da escola não é regra.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial. Estágio Supervisionado.

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de pedagogos voltada para a prática docente na modalidade de EJA compõe o tema desta pesquisa, que tem por objetivo analisar para compreender como o curso de Pedagogia apresenta a EJA em sua grade curricular bem como, de que maneira esta modalidade é proposta para os discentes do curso de Pedagogia, especificamente, considerando que os pedagogos são formados para atuarem nas series iniciais do Ensino Fundamental, o que inclui a modalidade EJA na primeira etapa do Ensino Fundamental.

O presente texto corresponde a um recorte da minha pesquisa de mestrado sobre a Educação de Jovens e Adultos em Goiás e a perspectiva da formação de pedagogos para atuarem nesta modalidade. O problema da pesquisa surge de indagações tais como se forma o educador, professor? Que papel ocupa a experiência na formação do educador?

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás, [bls2909@gmail.com](mailto:bls2909@gmail.com)

Segundo Pimenta e Lima (2007), o estágio é o eixo de formação de docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. O estágio se constitui como um campo de conhecimento. A importância do estágio é valorizar as trocas de experiências contribuindo para a formação de futuros professores que poderão atuar numa sala repleta por pessoas que trazem a história de vida carregada de vivência e experiência com o mundo. Um mundo iletrado, mas que através daquela sala de aula ocupada por professores comprometidos que também carregam consigo histórias e trajetórias de vida que fizeram com que se tornassem professores na EJA se transformará em mundo capaz de ver melhor a partir das letras, da formação de sentido para diversas coisas que passavam em vão e que foram levadas pelo tempo que não tiveram na escola, por motivos de sobrevivência, pois a maioria das pessoas que compõem a EJA são aquelas que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa.

O formato atual da Educação de Jovens e Adultos - EJA é parte de uma conquista construída de continuidades e rupturas. Aqui se propõe compreender, de que modo, o estágio parte da formação inicial do futuro professor - lida com a modalidade da EJA. Ressalta-se que o estágio é relevante no decorrer da formação universitária e que norteia o processo ensino-aprendizagem e os saberes que fundamentam a formação do professor, neste caso, o interesse é a formação inicial do pedagogo, tendo em vista sua atuação na EJA. A partir do referencial teórico estudado, compreende-se que o Estágio Supervisionado integra as disciplinas que compõem o currículo acadêmico, com caráter formador, crítico-analítico, que se constroem pontes de conhecimentos elaborados durante o curso, pois propicia a complementação do ensino-aprendizagem a serem planejados, acompanhados e avaliados, seguindo os instrumentos curriculares, calendários escolares, e outros. Dessa forma, o estágio

– espaço que congrega os saberes da formação com a educação escolar, possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual, o acesso a saberes diversificados.

Atrelado ao direito à educação está a formação de professores que tem a responsabilidade de educação de qualidade aos educandos que a buscam, em qualquer etapa

da vida. Assim, esta pesquisa relaciona a EJA às práticas ligadas especificamente à formação inicial de professores em cursos de Pedagogia com o foco no estágio supervisionado, o acompanhamento do estágio pelo professor da universidade, assim como a supervisão do professor da escola não é regra.

A partir de leituras sobre a formação de professores percebi a importância de investigar e pesquisar este tema, uma vez que a formação inicial conduzirá o futuro professor à sua profissão. De acordo com os dois últimos censos escolares realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira nos anos de 2016 e 2017, o número de matrículas na modalidade de EJA nas escolas municipais de Goiânia aumentou, sendo que no ano de 2016 foram 20.893 alunos matriculados na modalidade de EJA presencial – ensino fundamental no município de Goiânia. Já no ano de 2017 foram 21.438, um aumento de 2,60%. Considerando que, na rede municipal de Goiânia, 59 instituições ofertam EJA na etapa do ensino fundamental, além de 38 turmas de extensão que ofertam a modalidade em ambientes alternativos<sup>10</sup>, torna-se relevante a investigação proposta nesta pesquisa. Apesar do número de pessoas matriculadas, pois cada escola poderia ter 350 alunos matriculados na modalidade EJA, esta pesquisa torna-se relevante tendo em vista a grande evasão, pois muitos alunos se matriculam na EJA, mas não encontram uma proposta pedagógica condizente com o seu perfil. Outro ponto importante é que a pesquisa contribuirá para análises e reflexões da formação inicial dos pedagogos com vistas à atuação nos anos iniciais da escolarização de jovens e adultos.

O tema central deste estudo é a formação inicial de pedagogos voltada para a prática docente na modalidade de EJA a partir da análise e compreensão do estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG na modalidade de EJA. O trabalho está sendo desenvolvido desde o ano de 2017, é vinculado à linha de pesquisa “Estado, Políticas e História da Educação”, Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE/FE/UFG. O estudo também integra a pesquisa “Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia” realizada no âmbito do Núcleo de Formação de Professores – NUFOP.

## DESENVOLVIMENTO

O percurso metodológico desta pesquisa leva em conta o contexto da construção do conhecimento, uma vez que de acordo com Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica

---

<sup>10</sup> Dados retirados do portal do fórum goiano de EJA:

<[http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/escolas\\_eja\\_sme\\_goiania\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/escolas_eja_sme_goiania_0.pdf)> acesso em 23/07/2018.

implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (p. 38). Para que a pesquisa seja caracterizada como qualitativa, é preciso que ocorram processos durante a realização da mesma. Assim se faz necessário delimitar critérios para os procedimentos metodológicos que permitem definir um estudo como sendo bibliográfico. Para tanto, ainda de acordo Mynaio (1994) a pesquisa é entendida como um processo, no qual o pesquisador tem

[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23).

Desta forma, a presente pesquisa foi realizada por meio de buscas que relacionassem o objeto de pesquisa a dados e análises que foram feitas por pesquisadores da área da educação, cujos trabalhos analisados na primeira etapa da pesquisa estão disponíveis em meio eletrônico (Internet). Foram encontrados 40 trabalhos, entre teses e dissertações que dizem sobre a formação inicial de professores para a EJA. A partir da leitura e análise dos trabalhos, foram selecionados 8 para comporem a bibliografia da pesquisa. Para chegar a este número foram feitas análises das palavras-chave e resumos dos trabalhos lidos, como também o Estado do país no qual a pesquisa estava relacionada.

Minha pesquisa investiga a modalidade de EJA em Goiás, optei por excluir os trabalhos que não tratavam deste Estado. Desenvolve-se também uma investigação documental, em que são analisadas: as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, de 15 de maio de 2016; o Parecer 11/2000 que dista sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG de 2003; o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Pedagogia; a Lei do estágio nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, bem como o estudo e a análise os Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas do município de Goiânia que recebem os estagiários do curso de Pedagogia da F/UFG.

Quanto aos documentos utilizados para esta pesquisa, vale ressaltar que o uso destes deve ser apreciado e valorizado, pois segundo Cellard (2008), o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa o pesquisador. (p. 295). Permitindo assim, acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social. Ludke e Andre (1986) nos dizem que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse.” (p.38). Desta forma a pesquisa ainda conta com o estudo dos resumos

acadêmicos elaborados pelos alunos do curso de Pedagogia visando participação no seminário anual de estágio; questionários propostos a professores supervisores de estágio (EJA) e alunos do curso durante o estágio supervisionado no curso de Pedagogia e relatórios finais de estágio dos respectivos estudantes de Pedagogia da FE no período de 2010 a 2014. Estes documentos auxiliarão na análise para compreensão da presença da modalidade de EJA no curso de Pedagogia da FE/UFG. Sendo assim, este trabalho possui três frentes que se articulam, sendo: formação de professores, EJA e estágio voltado para formação docente na EJA (1ª. fase do Ensino Fundamental).

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio é o eixo de formação de docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. O estágio se constitui como um campo de conhecimento. A importância do estágio é valorizar as trocas de experiências contribuindo para a formação de futuros professores que poderão atuar numa sala repleta por pessoas que trazem a história de vida repleta de experiências.

O formato atual da Educação de Jovens e Adultos - EJA é parte de uma conquista construída de continuidades e rupturas. Aqui se propõe compreender, de que modo, o estágio – parte da formação inicial do futuro professor - lida com a modalidade da EJA. Ressalta-se que o estágio é relevante no decorrer da formação universitária e que norteia o processo ensino-aprendizagem e os saberes que fundamentam a formação do professor, neste caso, o interesse é a formação inicial do pedagogo, tendo em vista sua atuação na EJA. A partir do referencial teórico estudado, compreende-se que o Estágio Supervisionado integra as disciplinas que compõe o currículo acadêmico, com caráter formador, crítico-analítico, que se constroem pontes de conhecimentos elaborados durante o curso, pois propicia a complementação do ensino-aprendizagem a serem planejados, acompanhados e avaliados, seguindo os instrumentos curriculares, calendários escolares, e outros.

A partir desta compreensão de organização do trabalho, o primeiro capítulo se constitui pela trajetória da formação de professores no Brasil, uma vez que de acordo com Scheibe (2008), em seu texto sobre a História da Formação de Professores no Brasil, publicado na revista Retratos da Escola, ela nos diz que o estabelecimento da república no país é o marco para a compreensão da formação do professor, considerada como estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento. (p. 41). Ainda de acordo com Scheibe (2008), a identidade do professor, pelo seu potencial na produção de uma determinada moral individual o que é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se um alvo efetivo por parte do estado.

O documento “Projeto de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental” do curso de Pedagogia da FE/UFG, assim como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (2003), compreende o ensino-aprendizagem profissional no campo de trabalho, sob a supervisão de um professor da instituição formadora e a participação dos profissionais do campo de estágio. Prevê o estágio em todas as modalidades de ensino, inclusive na EJA. Tornando claro o direito subjetivo que todos têm de requerer a volta aos estudos em qualquer etapa da vida. O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. (Resolução CNE/CP, nº 1, 2006, p. 4).

Em relação à formação de professores para atuarem na EJA, Soares (2008), expõe que a profissionalização do educador de EJA tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas quanto nos fóruns de debate. (p.2). Com base na ação do voluntariado, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947, passou a ser sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Foi somente nas últimas décadas que o problema da formação de educadores para EJA ganhou dimensão mais ampla. Nesse sentido, segundo Soares (2008), a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.

Entretanto, não se pode desconsiderar os diversos aspectos que têm influência sobre o trabalho do professor. As próprias condições socioeconômicas e culturais em que o professor é formado, e ainda, nas quais ele atuará enquanto profissional, são elementos que serão determinantes no processo educativo, têm forte influência sobre ele, e mais, sobre o próprio andamento da realidade escolar. O professor na sua prática precisa considerar e respeitar os saberes prévios dos educandos e ter consciência de que o ato de ensinar não é uma transferência de saberes, mas uma troca de conhecimentos que possibilita novas aprendizagens – é um fazer juntos. (AMIGUES, 2004, p.47). Neste sentido, todos os elementos que constituem o trabalho do professor da EJA, por exemplo, impactam na prática pedagógica.

As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas, considerando que a EJA tem ocupado espaço relevante nos debates educacionais. Trabalhos acadêmicos analisados por Machado (2000) alertam que a formação

recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender às demandas da Educação de Jovens e Adultos. A autora afirma que "há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação e extensão" (MACHADO, 2000, p. 16). Nesse sentido, a autora conclui que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, é necessário uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada.

Com a análise da tabulação dos questionários, dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que ofertam EJA esperamos aprofundar na questão da problemática que envolve a formação do pedagogo no âmbito da formação inicial. Esperamos também evoluir no diálogo entre as instituições envolvidas na formação dos professores (universidade e secretaria), tendo como principal ator o professor supervisor, uma vez que este acolhe futuros pedagogos em seu ambiente de trabalho auxiliando também em sua formação profissional.

A EJA precisa de um espaço definido na escola em relação à formação de professores que possam lidar com essa modalidade da educação básica, uma vez que os professores são formados para atuarem na educação básica, mas uma educação para crianças e adolescentes, um público diferente tanto na idade como na maturidade de ideias e posicionamentos. Trabalhar na EJA é defrontar com especificidades que implicam diretamente no trabalho de ensino do professor levando-os a criar e recriar alternativas para enfrentar essa realidade no cotidiano da escola. É preciso entender a Educação de Jovens e Adultos constituída como um campo pedagógico próprio e analisá-la na perspectiva da formação de seus professores. Para compreender a formação de professores para a EJA é necessário que se faça um recuo na história da formação de professores no Brasil para analisar a presença ou não da necessidade de ter em cursos de formação de professores e o modo como estes contemplam que abranjam a modalidade da EJA.

## CONSIDERAÇÕES

Os sujeitos desta pesquisa estão diretamente ligados ao curso de Pedagogia o qual os prepara para atuarem como pedagogos na Educação Infantil anos Iniciais do Ensino Fundamental como também em áreas que requer conhecimento e possui campo para o

pedagogo. Tendo como princípio norteador<sup>1</sup> de sua formação o trabalho docente nos contextos escolares e não escolares. Segundo Libâneo (2002, (p.38).), o curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos.

Para esta pesquisa, foram analisadas as respostas dadas ao questionário<sup>2</sup> de um projeto de pesquisa sobre os sujeitos do estágio, em que alunos do último período do curso de Pedagogia 2014-2017 do turno matutino e noturno responderam a questões fechadas e abertas sobre aspectos da formação inicial e prática na perspectiva do estágio na formação docente. As questões do questionário seguiram uma estrutura, na qual inicialmente foram tratadas questões de cunho pessoal dos respondentes como faixa etária, sexo e rotina. Inicialmente a análise trata das questões de cunho pessoal dos alunos julgadas pertinentes para a pesquisa.

Com as análises realizadas é possível perceber que os alunos possuem dificuldades quanto a atuação, metodologias, pouco tempo de estágio e para a preparação das regências, falta de aprofundamento nas modalidades de EJA, Educação Infantil e Educação Inclusiva. Nesse sentido é necessário que se entenda que em toda sala de aula haverá diferentes formas de o professor apresentar o conteúdo que está proposto em uma determinada ementa de uma disciplina. Assim para que se possa ultrapassar a superficialidade do ensino, é preciso entender que, de acordo com Coêlho (p.118-119), a sala de aula não será jamais o espaço da rotina, da mera repetição do que os outros disseram, mesmo que estes sejam autores “famosos”, clássicos. Pensando sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FE/UFG, é importante enfatizar que um projeto de formação precisa abranger condições que garantam a dinâmica do conhecimento por meio de um constante repensar a realidade.

É importante também que se considere as respostas dadas pelos alunos do curso de Pedagogia sobre a proposta curricular, pois é analisando como os alunos percebem e recebem o conhecimento em sala de aula que se pode até reestruturar as ementas das

---

<sup>1</sup> A reformulação curricular busca assegurar, pois, a concretização dos seguintes princípios norteadores da formação do pedagogo: O processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural; O trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares; Uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura; A unidade entre a teoria e prática; A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação; A pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica do licenciado, na esfera da compreensão e produção do saber; A autonomia dos trabalhos docente e discente; A interdisciplinaridade na organização curricular.

<sup>2</sup> Este questionário constitui-se como um dos instrumentos da pesquisa “Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia, fazendo parte especificamente do Eixo: Sujeitos do Estágio”. Compõe-se de 32 questões (questões de múltipla escolha e descritivas). Elaborado a partir das discussões realizadas no grupo de estudos do NUFOP. Os questionários compõem o banco de dados do NUFOP, portanto de acesso a membros do núcleo.

disciplinas ministradas. Gatti (2009) adverte que é vasta a complexidade curricular exigida para o curso de Pedagogia. Notando-se, pelas orientações da Resolução nº 1 de 15/05/2006, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso, sua carga horária e a formação que deverá propiciar. Praticando o exercício da autonomia, a Universidade, em geral, constrói a proposta curricular de um curso coletivamente, com base teórica e fundamentação no contexto de sua intencionalidade formativa.

Na análise de uma proposta pedagógica Gatti (2010, p.136), ressalta a necessidade de analisar se os documentos curriculares contemplam “[...] a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”. O futuro pedagogo precisa aliar a base teórica apreendida em seu curso superior às práticas pedagógicas na escola ou em outros campos que poderá atuar.

Por outro lado, é preciso que a proposta pedagógica esteja organizada de forma “integrada”. Ludke & Andre (1986) consideram que ao analisar documentos se tem uma fonte natural de informações contextualizadas que surgiram num determinado tempo histórico e, por isso, fornecem dados específicos deste contexto no qual foram criadas. Assim, no processo de conhecimento, é imprescindível a inter-relação entre teoria e prática nas diferentes áreas, levando as disciplinas a se “interatuarem” como partes de um todo que se completam. A produção do conhecimento será o resultado obtido deste processo formativo. Compreender os problemas encontrados na formação docente e os atuais desafios da educação básica é necessário que perpassem, de acordo com Veiga, (2002, p.70), [...] por questões de ordem conceitual sobre a formação, objetivos, a lógica norteadora do processo, núcleo orientador, concepção de professor e as relações entre a teoria e prática, ensino/aprendizagem, ensino/pesquisa. Veiga (2002, p. 82) ainda afirma que o referencial para as propostas de formação dos professores visa a construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

Formar professores para atuarem nas diversas modalidades é muito importante, uma vez que cada modalidade possui especificidades e particularidades fazendo com que a atuação docente seja pensada de diferentes maneiras, bem como sua prática em sala de aula. Discutir sobre a formação dos profissionais da área da educação nos remete a debates entre os próprios profissionais e estudiosos da área, a qualidade do ensino ministrada nas diversas modalidades. É preciso que os cursos de formação de professores se sustentem por projetos pedagógicos comprometidos com a qualidade desse processo de formação. A profissão

professor implica em uma variada natureza dos conhecimentos, englobando teoria e prática e a vivência destes profissionais em seu campo de atuação, as salas de aulas das escolas que fazem parte do campo de atuação dos professores. Dessa forma, a presente pesquisa buscou analisar como o estágio obrigatório do curso de pedagogia da FE/UFG é considerado pelos alunos que o cursam, especificamente aqueles alunos/estagiários que cursam o estágio em escolas campo que ofertam EJA.

A análise documental demonstrou-nos o quanto é necessário ouvir o aluno enquanto estagiário e ao longo de seu curso superior. Ouvindo suas proposições, experiências, anseios e críticas, será possível repensar ou sistematizar a proposta pedagógica dos cursos de licenciatura (pedagogia) objeto de estudo deste trabalho. Apresentamos, com o resultado das análises, tanto da tabulação quanto dos gráficos, apontamentos feitos pelos alunos quanto ao curso de pedagogia da FE/UFG e ao estágio supervisionado ofertado no curso. Os professores supervisores, parte importante na formação de novos pedagogos também participaram da presente pesquisa, mostrando que a parceria Universidade e Escola Campo é fundamental para uma formação concreta embasa na teoria e prática que a pedagogia exige. A análise dos dados das respostas obtidas relacionadas aos professores supervisores será o próximo passo da escrita deste trabalho.

O que objetivamos neste trabalho foi apresentar a EJA no curso de Pedagogia, de que maneira é abordada. Percebemos que falta aprofundamento para esta modalidade, uma vez que a maioria dos alunos tem contato com a EJA ou no estágio supervisionado, no turno noturno, ou em alguma disciplina de núcleo livre, e também se ingressarem em algum grupo de pesquisa que envolva a temática desta modalidade. A partir do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG que traz à docência como base da identidade do curso de pedagogia, surgem questionamentos de como a docência em sua concepção está abarcando todas as disciplinas/conteúdos para a formação de novos pedagogos? Esta concepção visa a formação dos professores nas diversas modalidades de ensino? Se tratando especificamente deste objeto de pesquisa, a docência como base da identidade do curso de pedagogia aborda questões que nos levam a compreender e repensar o currículo para os cursos superiores em licenciatura?

Para a continuidade a escrita deste trabalho pretende-se analisar as ementas das disciplinas reformuladas a partir do Projeto Político do curso de pedagogia da FE/UFG 2003, com vistas a perceber a EJA, se está presente ou não nos conteúdos ministrados nas diversas disciplinas da grade curricular do curso. Uma vez que a EJA como modalidade de ensino

deveria estar presente em todas as disciplinas. Bem como prosseguir nas análises dos questionários, trazendo teóricos para endossar a discussão sobre o estágio supervisionado, os estagiários e professores supervisores das escolas campo que recebem os alunos/estagiários do curso de pedagogia da FE/UFG na modalidade EJA. Este processo de pesquisa é sempre dinâmico, uma vez que não se esgota aqui, pois faz parte da Instituição discutir frequentemente sobre a grade curricular do curso e as melhores maneiras de apresentar todas as disciplinas as quais auxiliarão o pedagogo em sua prática diária em sala de aula ou em ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: *o ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. (org.) Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel, 2004.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: no 5.692/71. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: no 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB/CNE 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: *Reunião anual da ANPED*, 23, 2000, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000. (Edição eletrônica).

PIMENTA, Selma. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Leôncio. *O educador de Jovens e Adultos e sua formação*. Minas Gerais, 2008. Educ. rev. no.47 Belo Horizonte June 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005)> Acesso: 25/07/2018.

SCHEIBE, Leda. *Formação de Professores no Brasil: a herança histórica*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

## REGISTROS ELABORADOS POR ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA - UFG: LEITURAS E RELEITURAS

Elzimar Pereira Nascimento Ferraz<sup>1</sup>

Nilma Fernandes do Amaral Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta dados parciais da pesquisa, em andamento, intitulada: “Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia”. Em um de seus eixos, a pesquisa pretende realizar a análise de três documentos. O primeiro refere-se ao projeto de estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, identificando concepções e fundamentos teórico-práticos sobre a formação do pedagogo. O segundo documento a ser estudado refere-se aos relatórios finais de estágio, cujos instrumentos para leitura estão em fase de construção. O terceiro documento, cujo estudo inicial é o foco deste texto, é composto por resumos produzidos pelos estagiários sobre o Estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da FE/UFG, contemplando o período de 2010 a 2015. Estes trabalhos foram apresentados por estudantes em eventos realizados anualmente intitulados *Seminário de Estágio de Pedagogia* e estão disponíveis no *link* do *site* do curso. Nestes eventos, os estudantes sistematizam e expõem experiências desenvolvidas nos campos de estágio. Foi elaborado um instrumento para guiar a leitura de 231 resumos, e a pesquisa encontra-se na fase de releituras dos resultados encontrados pelas primeiras leituras dos resumos, as quais serão apresentadas neste texto. Esta pesquisa objetiva, principalmente, compreender pistas acerca dos sentidos atribuídos à formação docente na perspectiva de estagiários.

Palavras-chave: Estagiários, Escola-Campo, Formação Docente.

### INTRODUÇÃO

Nas pesquisas sobre formação de professores, entre elas as de André et. al (2009) e Nóvoa (2009), há o aceno para importância de pensarmos o trabalho docente no momento de sua formação inicial. Nesse momento, os futuros professores se demoram no seu campo de atuação, acompanhados e supervisionados por professores mais experientes, o que indica tratar a formação entre os pares, na relação entre a universidade e a escola. Quando discute esse aspecto, Nóvoa esclarece que: “Não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores dos professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (p.17). Do exposto, podemos entender que estudos acerca do estágio supervisionado poderão trazer à tona questões problematizadoras e orientadoras da formação e atuação docente.

No livro *Estágio e Docência* (PIMENTA; LIMA, 2012) as autoras abordam, de maneira ampla, o percurso das concepções de estágio curricular na formação de professores,

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação-UFG. E-mail: elzimarufg@gmail.com

<sup>2</sup> UEG- Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: nilmaamaral20@hotmail.com

apresentando uma crítica à perspectiva dicotômica da relação entre teoria e prática, e defendendo o estágio como um espaço de investigação da prática pedagógica na realidade escolar e da própria formação universitária, atribuindo a ele um lugar de evidência na formação docente.

Contribuindo com os estudos sobre o estágio, Calderano (2013), em uma pesquisa com 429 colaboradores, sendo supervisores e gestores da escola, estagiários e orientadores da universidade, buscou analisar diferentes percepções destes sujeitos sobre o estágio. Dentre as considerações sobre as respostas dadas, aponta que o diálogo entre os sujeitos envolvidos é um imperativo para melhor compreender e propor novas formas de acontecer o estágio supervisionado.

Embora se visualizem ações importantes no contexto, resumidamente esboçado, preocupa-nos a distância entre a visão apresentada pelos integrantes da universidade e da escola, fazendo supor que a linguagem do diálogo ainda carece de um longo percurso e que um projeto institucional relativo ao estágio curricular precisa ser constituído e/ou aprimorado (CALDERANO, 2013, p. 13).

Neste direcionamento, esta pesquisa intenta dar visibilidade ao desenvolvimento do estágio na perspectiva dos estudantes ao fazer o exercício de ouvi-los através de suas escritas. Buscamos compreender a organização e o desenvolvimento do estágio na visão de estagiários. Neste texto relatamos dados parciais resultantes de leituras dos resumos elaborados pelos alunos<sup>1</sup> apresentados nos seminários de estágio do Curso de Pedagogia (2010-2015)<sup>2</sup>. Com o objetivo maior de Discutir acerca da formação e da atuação do estudante de Pedagogia da FE a partir do estudo dos resumos elaborados individualmente, em duplas ou em pequenos grupos pelos estagiários, para serem apresentados nos seminários de estágio realizados entre 2010 e 2015 e disponíveis no endereço: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/>.

A equipe de pesquisa<sup>3</sup> elaborou um instrumento, para leitura e análise dos mesmos, composto por variáveis pensadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior

<sup>1</sup> Os estagiários são orientados para escolherem o direcionamento da escrita do resumo. Podem relatar o desenvolvimento do estágio no ano em curso, considerando os dois semestres, ou optar por focalizar uma temática pertinente que seja de seu interesse.

<sup>2</sup> O primeiro *Seminário de Estágio do Curso de Pedagogia da FE/UFG* ocorreu no ano de 2010. A partir de então, as edições do evento têm sido anuais.

<sup>3</sup>A pesquisa, sob a coordenação geral da professora doutora Valdeniza da Barra, envolve sete professores da Faculdade de Educação-FE/UFG, três alunas bolsistas Ivoneide Santos de Oliveira, Beatriz de Paula Ferreira Silva, Lohany Simão Gonçalves do Curso de Pedagogia e uma professora da Universidade Estadual de Goiás/UEG. Está organizada em quatro eixos: *Política de Estágio* (professoras Dalva Rosa, Maria do Rosário Teles); *Sujeitos do Estágio* (professores Carlos Cardoso, Nilma Amaral e Elzimar Nascimento); *Projeto de Estágio e Pedagogia da FE* (professoras Carime R. Elias, Elzimar Nascimento e Nilma Amaral) e *Docência Stricto Sensu* (professoras Marilza Suanno e Vanessa Gabassa).

(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Tais variáveis são: a) Supervisão (professor do campo) e gestão: quando o texto menciona o professor do campo ou refere-se a alguma atividade de gestão/administração, como por exemplo, reuniões do Conselho Escolar; b) Reflexões sobre Formação: quando o texto evidencia algum aspecto da própria formação do estagiário; c) Atuação: o texto faz referência a conteúdos ensinados nas regências - neste caso, foram relacionados as áreas de conhecimento/tema/conteúdo; d) As motivações ou justificativas para a escolha dos temas desenvolvidos: quando há explicações para a escolha do tema a ser desenvolvido no projeto de ensino e aprendizagem; e) Ações docentes: quando os resumos mencionam ações desenvolvidas pelos estagiários nas regências; f) Ações discentes: casos em que os resumos referem-se a ações dos alunos e, nestes casos, foram selecionados os verbos empregados na descrição das ações discentes, por exemplo: falar, ler, ouvir, pintar; g) Temas ausentes e temas pouco recorrentes: referência a temas que, ainda que pertencentes ao universo pedagógico escolar, foram mencionados apenas em alguns resumos ou não foram mencionados pelos estagiários, como, por exemplo, ações fora da “sala de aula”, inclusão, reunião de pais, ações colegiadas na escola) e h) Referências bibliográficas: com a indicação das obras mais empregadas neste período de tempo. O quadro a seguir quantifica os resumos lidos e analisados para esse texto:

**Quadro 1.** Quantidade de resumos por ano

| Ano   | Trabalhos inscritos           |
|-------|-------------------------------|
| 2010  | Aguardando coleta de arquivos |
| 2011  | 27                            |
| 2012  | 42                            |
| 2013  | 63                            |
| 2014  | 99                            |
| TOTAL | 231                           |

Fonte: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/>

Como resultados preliminares a pesquisa evidenciou que em todos os anos estavam presentes resumos sobre Estágio em Educação Infantil, Anos iniciais do ensino fundamental, anos iniciais do ensino fundamental em Educação de Jovens e Adultos-EJA<sup>1</sup>, conforme exposto na tabela 1:

**Tabela 01** – Quantidade de trabalhos inscritos nos *Seminário de Estágio da Pedagogia* por modalidades/etapas da Educação Básica no período 2010 a 2014

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que, em seis (06) trabalhos, não havia identificação da modalidade ou etapa de escolarização.

| ANO   | TRABALHOS INSCRITOS | MODALIDADES/ETAPAS DA EB |                   |                      |               |
|-------|---------------------|--------------------------|-------------------|----------------------|---------------|
|       |                     | Educação Infantil        | Anos iniciais E.F | Anos Iniciais EF/EJA | Não há menção |
| 2010  | -                   | -                        | -                 | -                    | -             |
| 2011  | 27                  | 7                        | 15                | 2                    | 3             |
| 2012  | 42                  | 17                       | 19                | 7                    | 0             |
| 2013  | 63                  | 33                       | 21                | 8                    | 1             |
| 2014  | 99                  | 56                       | 26                | 15                   | 2             |
| TOTAL | 231<br>100%         | 113<br>49%               | 81<br>35%         | 32<br>13,9%          | 6<br>2,5%     |

Fonte: Tabela construída pelas autoras a partir dos dados obtidos endereço: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/>

Do ponto de vista da quantidade de resumos produzidos para o *Seminário de Estágio de Pedagogia* no período em estudo, observamos que tais produções aumentaram progressivamente em todas as etapas e modalidade. Destacamos que 49% dos trabalhos lidos foram desenvolvidos na Educação Infantil ou pensando a formação para essa etapa da Educação Básica.

### **Leituras de registros dos estagiários**

Conforme as leituras da equipe, o tema Supervisão (relativo ao professor do campo/escola) tem uma presença tímida nos resumos dos estagiários. No entanto, quando comparece, qualifica o processo ocorrendo em geral durante a fase da “observação participativa” da estagiária, ou seja, no momento em que os estagiários estão colhendo os dados para o desenvolvimento do projeto de ensino e aprendizagem.

Sobre esse processo de supervisão dos estagiários, feito pelas professoras das escolas, Alarcão e Tavares (2003, p. 16) o definem como

[...] processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem um lugar num tempo continuado [...] tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-lhe também *de orientação da prática pedagógica* (Grifos do original).

Com uma presença também tímida, a temática da gestão comparece quando estagiários mencionam o princípio da gestão presente no Projeto Político Pedagógico da instituição na qual realizaram seu estágio ou quando indicam participação em reuniões de professores, por exemplo:

Participamos do conselho de classe, observando, o trabalho das docentes e a coordenação: as professoras utilizavam para identificar e analisar os

educandos, anotações pessoais e um documento interno com a foto de cada aluno e alguns dados pessoais. Uma a uma elas emitiam suas opiniões a respeito deles (RESUMO nº 35, 2012).

No que se refere à gestão, vale esclarecer que esse olhar foi ressaltado durante a leitura dos resumos, pois, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o egresso do curso deve estar apto a participar da gestão das instituições, sendo esse um aspecto central em sua formação: “III – a participação na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006). A gestão é também mencionada no projeto do curso de Pedagogia da FE, definindo-a como campo de atuação e conhecimento do pedagogo, além do magistério da Educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (GOIÂNIA, 2015).

Durante a leitura do material mencionado, percebemos que as temáticas abordadas ora relatavam reflexões acerca da formação do professor, ora apresentavam relatos da atuação do estagiário. Sobre a compreensão de docência convém destacar a concepção apresentada pelo documento Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015):

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Quando os trabalhos relatam a própria formação, apresentam reflexões sobre a docência a partir de diferentes aspectos como: presença masculina na educação infantil; experiências vividas no berçário pela prática da professora regente (estagiária); questão de autoridade e autoritarismo; produção de relatórios e suas devolutivas; discussão sobre o que é a escola pública; sobre o desafio de favorecer o aprendizado sem impor às crianças os moldes da escola tradicional; estudos teóricos sobre o erro; reflexões sobre o planejamento do trabalho pedagógico.

Dentre os temas relatados sobre a variável “atuação”, há referências a conteúdos ensinados nas regências. Sobre esse aspecto é interessante antecipar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia pontuam que o egresso do curso deverá estar apto a “VI- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do

desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006). A esse respeito é possível identificar, nos resumos, conteúdos de diversas áreas do conhecimento.

Entre outros temas, aparecem conteúdos como: justiça, igualdade e respeito; ética e pluralidade cultural; alimentação saudável e educação ambiental; ética e escola; lixo; parlendas com música, roda e dança; lixo e reciclagem; interação; violência; importância da água. Além disso, são apresentados conteúdos que desenvolvem a linguagem oral e escrita e corporal em diferentes áreas do conhecimento, como: de transporte; desenho; animais; cidades; literatura infantil; desenvolvimento das plantas; escrita e oralidade; lúdico; autonomia; brincadeiras; histórias em quadrinhos; chocolate; psicomotricidade; coordenação motora; memória e atenção; movimento. Algumas das motivações ou justificativas para a escolha dos temas desenvolvidos nos projetos de ensino e aprendizagem pelos estagiários foram organizadas em três blocos, sendo os principais motivos:

**Quadro 3.** Motivações/justificativas de estagiários para escolhas de conteúdos:

| Motivações na área da sociabilidade e cultura                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Motivações na área da linguagem oral e escrita                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Motivações na área do desenvolvimento cognitivo e comportamento humano                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- observações de dificuldades das crianças quanto à forma como as mesmas lidavam com os jogos e as brincadeiras; sala de aula muito agitada;</li> <li>- escolha de interesse particular da turma; busca por autoridade; através da música, propiciar conhecimento cultural de onde vivem; trabalhar regras de convivência, combinados; cidadania no convívio escolar; gosto pela música.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalhar o lúdico na educação infantil com o uso de livros literários infantis; pela observação na turma, viu-se que as crianças tinham um grande interesse pelos livros, por histórias; para desenvolver a capacidade de ler e escrever dos educandos; um diagnóstico sobre o nível de leitura e escrita dos alunos para elaborar atividades; produção de texto, buscando a qualidade dos textos; diálogo entre literatura e ciências; literatura infantil.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a necessidade de mediação para o desenvolvimento da autonomia; necessidade de discutir o ouvir na educação infantil; proposta de desenvolver a criatividade, imaginação, sensibilidade, curiosidade; trabalho visando ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores para estabelecer mediações por meio de instrumentos e signos com crianças da APAE; desenvolver o raciocínio lógico; ampliar conhecimento das crianças; desenvolvimento corporal; para formação do senso crítico e de atitudes em relação ao meio ambiente focando em seu contexto social, econômico e cultural, dentre outros; a percepção, a atenção, a memória e a linguagem foram destacadas como necessárias para promover avanços no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças; higiene bucal; identificar níveis de aprendizagem.</li> </ul> |

Fonte: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/>

Cabe destacar que, em um dos resumos, a escolha da temática foi justificada pelos estagiários devido a uma suposta falta de proposta específica de trabalho com determinado

conteúdo na escola. Em outros trabalhos, as motivações incidiram no sentido de atender a demandas de temáticas emergentes como: evitar *bullying*; pluralidade cultural; conscientização sobre a importância da água; crítica quanto à formação dos homens para o capital; pela importância de se preservar o meio ambiente e a biodiversidade; o estudo dos temas transversais considerado como uma importante estratégia pedagógica; discutir o fazer pedagógico no ensino de crianças com deficiências; prevenção contra a dengue, dentre outros.

Além das motivações expostas acima, foram apresentadas também, apesar de poucas, motivações na área de matemática, as quais incluem o interesse das crianças pela simulação de compra e venda e discutir o ensino de matemática.

No que diz respeito às ações docentes desenvolvidas pelos estudantes de Pedagogia no decorrer do estágio, foram mencionadas: planejamento de aulas; elaboração de atividades com destaque para aspectos como “prática docente, em condições objetivas, o que implica pensar heterogeneidade da turma”; “a organização disciplinar, tempo da aula, as atividades, como instrumentalizar e quais recursos utilizar”; dramatização; “instigar a imaginação, a criatividade e a curiosidade das crianças”; “estabelecer um ambiente de respeito e harmonia com as crianças”; “realizando rodas de conversa”; leitura e análise textual; “promover momentos de brincadeiras”; observar o desenvolvimento e participação dos alunos; “análises documentais e diálogos estabelecidos pelas estagiárias”; “levamos as crianças ao planetário da UFG em nossa última regência”. Os fragmentos citados aqui e retirados dos próprios resumos, apontam para uma intencionalidade do trabalho docente, para a necessidade de planejamento e de tempo de estudo, isso por ser considerado uma atividade intelectual.

Poucas ações docentes foram desenvolvidas fora do ambiente da sala de aula. A esse respeito, podemos questionar: Por que a sala de aula ainda é considerada o melhor espaço para construção de conhecimento? Quais aspectos dificultam que a aula ocorra em espaços menos convencionais, ou fora das quatro paredes de uma sala? O estudante é convidado a opinar sobre uso de outros espaços físicos durante as aulas?

Quanto às ações discentes<sup>1</sup> mencionadas nos resumos, são expressas aqui a partir de verbos no infinitivo, como: brincar; participar no movimento e nas interações; comer; desenvolver a oralidade/discurso; interagir e socializar; falar; explorar o próprio corpo; ouvir, desenhar; falar/ouvir/participar das rodas de conversas; experimentar contextos físicos e simbólicos; ampliar linguagens, dramatizar com fantoches; refletir sobre as operações

---

<sup>1</sup> Os discentes são estudantes das instituições campo de estágio, ou seja, alunos da Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade EJA.

matemáticas; produzir textos; perguntar; correr, pular, saltar; solucionar cálculos; pensar sobre suas ações; debater; refletir; degustar; montar tabelas e gráficos; apreender noções geométricas no cotidiano; pesquisar na sala de informática; confeccionar “lixeiras de reciclagem”; participar significativamente nos encaminhamentos do projeto ainda em processo de construção; participar da oficina de produção de brinquedos com materiais recicláveis; desenvolver conceitos relativos à temática e formação do senso crítico e de atitudes em relação ao meio ambiente.

Ainda sobre as ações foi registrado que os estagiários, durante as regências, deveriam promover/oportunizar às crianças o desenvolvimento de habilidades e atitudes voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora, da percepção, da atenção, da capacidade de expressar emoções e desenvolver a organização do espaço e do tempo; ler e escrever de forma reflexiva; envolver-se nas produções e nas atividades propostas de interação entre grupos; assistir a vídeos, ver imagens; fazer mapas conceituais, cantar músicas, jogar e produzir cartazes; criar poesias, memorizar poemas, transcrever poemas; jogar e produzir textos; ter voz e vez. Ademais as crianças deveriam apresentar liberdade de agir a partir de princípios de cooperação; responsabilizar-se pelos pertences individuais e coletivos; participar nos diálogos e nas atividades de leitura e escrita.

Pelo exposto, as ações desenvolvidas pelos discentes pressupõem o estudante como sujeito de aprendizagem e, para tal, devem pensar sobre o que aprendem, envolvidos em ações físicas, sociais, intelectuais, estéticas, éticas e que considerem suas diferentes fases do desenvolvimento.

Com relação aos temas ausentes, não identificamos, nos resumos, referências feitas pelos estagiários às disciplinas cursadas na graduação em Pedagogia. Colaborando com a discussão, Santos (2004) acredita no estágio como momento integrador das disciplinas do curso. Seguindo esta linha de pensamento, seria interessante perceber como os estagiários realizam a contextualização dos saberes teórico-práticos aprendidos durante o curso. Segundo a autora, o conhecimento deve configurar uma “rede de significados onde os conteúdos sejam interpretados de uma forma contextualizada, centrados em situações significativas, numa perspectiva interdisciplinar” (p. 28). A autora compreende por interdisciplinar a articulação dos “conhecimentos construídos a partir das diversas disciplinas do curso” (p. 44).

Outros aspectos pouco recorrentes nos resumos foram: a avaliação dos alunos acerca do estágio/ sua aprendizagem e outros aspectos; educação inclusiva; passeios feitos com alunos por áreas externa à escola.

No que se refere aos teóricos mais presentes nos resumos evidenciamos: Lev Semenovich Vygotsky (1984, 1998, 1994, 2000, 2003, 2004, 2008); Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2000, 2008, 2011); Lúcia Moysés (1994, 2001, 2007, 2012); Paulo Freire (1982, 1998, 2003, 2004, 2005) e o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

### **Para (não) finalizar...**

O subtítulo acima foi escolhido para indicar o que foi possível apresentar nesse trabalho considerando tratar-se de uma pesquisa ampla cuja análise de dados ainda encontra-se em fase inicial. Para a continuidade do trabalho, mesmo neste eixo de estudos, prevê-se a realização de novas leituras do corpus investigado, continuidade das análises do conjunto dos dados que, provavelmente, levarão a outras sistematizações, e compreensões do processo. Todavia, alguns apontamentos são possíveis neste momento, como: a supervisão é importante no processo de orientação dos estagiários e merece melhor compreensão dos motivos que ainda a tornam pouco presente nos resumos de estágios. A respeito da pouca recorrência à gestão, vale considerar que, na formação de pedagogos, esta é entendida como um dos objetivos centrais (BRASIL, 2006) e portanto precisa ter lugar/espço na realização dos estágios.

Sem finalizar e mesmo tendo apenas resultados parciais de pesquisa, as leituras apontam para a possibilidade de fazer do estágio um momento que integre as disciplinas do curso, contribuindo para elaborações teórico-práticas, considerando, além das situações de sucesso, também as de conflitos e contradições.

### **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina, 2003.

ANDRÉ, M. et.al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e sociedade*, ano XX, nº 68, dez. 1999. p. 301-309.

CALDERANO, Maria da Assunção. *Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular*. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia*. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf)

GOIÂNIA. *Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia*. Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação. 2015

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, H. M. dos. O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. In: Reunião anual da ANPEd: Novo governo. Novas políticas? 2004, Poços de Caldas. *Anais eletrônicos*. Poços de Caldas. ANPEd, 2003. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> Capturado em 15 de nov. de 2012.

## EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DE ESTÁGIO: EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Ponce Bellido Giraldi<sup>1</sup>

### RESUMO

Este texto pretende reconhecer e discutir as experiências de estudantes que participaram do estágio junto a Educação Infantil, curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG. Parte-se da noção de que experiências podem ser compreendidas como um modo de habitar no mundo, próprio de cada sujeito, como apresentado por Jorge Larrosa (2018). Diante disso, questionou-se: haveria experiências comuns a oito estudantes do curso de Pedagogia que foram ao mesmo campo de Estágio na Educação Infantil? Quais seriam estas experiências? Este estudo foi estruturado a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa. Partiu de um registro escrito das alunas fomentado pela leitura de dois trechos do livro de Larrosa (2018), o primeiro destacou a experiência como algo que não se pode conceituar, mas como um “acontecimento” e o segundo relacionou a atribuição de sentido próprio às experiências, para que somente assim elas possam ser “transmitidas”. Posteriormente, foram feitas duas questões: “Como foi o seu modo de habitar o mundo estágio na Educação Infantil?”, “O que mais marcou a sua experiência de estágio?” Foi possível perceber que as alunas que participaram deste estudo destacaram aspectos particulares de suas experiências, suscitando reflexões muito próprias de cada uma delas. Dentre outros, foi perpassado a ruptura de um olhar romantizado para o espaço da Educação Infantil, inexperiência e insegurança para lidar com os grupos de crianças, resistência de alguns professores/auxiliares no campo, dificuldades para planejar o projeto e reconhecidos problemas pessoais ocorridos em concomitância com a prática de estágio. Por outro lado, mostra-se importante sinalizar que foi comum a todos os textos, referências aos suportes estabelecidos no campo a partir das relações com os sujeitos: professores supervisores, direção e alunos. Esperou-se que, ao escrever sobre as experiências vivenciadas junto a Educação Infantil, fosse possível atribuir um sentido próprio ao vivido, sendo assim viável distinguir sobre as experiências daquele momento, em um processo de atribuição de significado num contexto individual e coletivo, relacionado a conjuntura ampliada em que foi constituído.

Palavras-chave: Experiências. Estágio na Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia são compostos pelo estudo do campo de atuação profissional, a partir de um projeto pedagógico, que se preocupa com o significado deste no âmbito social, histórico, humano, cultural, por meio da práxis, ao buscar não segmentar a teoria da prática.

Recorrentemente se ouve que o estágio tem um caráter teórico-prático, o que conforme Pimenta e Lima (2017) aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, abrangendo a reflexão e a intervenção na escola, atentando-se aos objetos de estudo da educação e ao que se refere, especificamente, ao ensino, o qual se mostra indispensável para pensar na prática profissional.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás – UFG, lucianaponce@ufg.br

Conforme Libâneo (2011), historicamente o estudo científico da educação perpassou quatro abordagens. A primeira, destacou a Pedagogia enquanto ciência única da educação (pedagogia geral), atrelada à religião e à moralidade. A segunda perspectiva refere-se à ciência da educação, no singular, constituída com base em um enfoque cientificista do fenômeno educativo, dissolvendo o caráter ético e normativo destacado na pedagogia geral. A terceira concepção enfatizou o conjunto de ciências (no plural) atentas à educação, “ciências da educação”, contudo o fez a partir de uma perspectiva pluridisciplinar, compreendida por várias disciplinas (sociologia, psicologia, história, etc.) que sistematizavam análises parciais do contexto educacional. Por fim, o quarto enfoque entendeu a pedagogia, enquanto uma ciência que integra as “ciências da educação” e “sintetiza” as relações entre teoria educacional e teoria do ensino.

Neste sentido, foi possível notar que os direcionamentos históricos presentes nos conceitos da Pedagogia, Ciência da Educação e Ciências da Educação (com e sem a Pedagogia), identificados por Libâneo (2011), de certa maneira também puderam ser reconhecidos no processo de desenvolvimento das pesquisas sobre as práticas docentes, entendidas aqui, sobretudo a partir das investigações atentas ao ensino.

Segundo Tardif e Lessard (2014) na América do Norte e na Europa o ensino tem sido objeto de atenção há aproximadamente cem anos. Gauthier et al (2013) retomou o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino nos Estados Unidos e concluiu que, inicialmente, os dados obtidos por estas estavam baseados em opiniões, como ao se ater às percepções dos alunos sobre os professores, e/ou as notas/avaliações atribuídas a estes pelos diretores e supervisores.

Entretanto, somente a partir da Segunda Guerra Mundial é que as pesquisas sobre o ensino deslancharam, em consonância ao processo de expansão das vagas escolares que requeriam pessoas aptas ao trabalho. (TARDIF E LESSARD, 2014).

Altet (2000) retomou a evolução histórica dos modelos de ensino e dos modelos de formação traçando paralelos entre a teoria e a prática. Para esta autora, o modelo intelectualista da Antiguidade considerava o professor como um mestre que sabia e, por isso não necessitava de formação, bastava o carisma natural que possuía. O segundo modelo se fazia por meio de aprendizagem imitativa, em que um professor experiente transmite o saber-fazer.

Conforme Lima e Pimenta (2017-A) o pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são, fazendo sentido assim a tentativa de uma reprodução dessa prática modelar. Aqui também cabe incluir a

concepção de domínio de técnicas, sem reconhecimento dos conhecimentos científicos que as embasam.

No terceiro modelo apresentado por Altet (2000) mostra-se possível a identificação do professor que se apoia na racionalização científica e a enfatiza sobremaneira, desmerecendo os contextos concretos em que as práticas pedagógicas se efetivam. E, por fim, um quarto modelo em que predominaria a dialética teoria-prática, assim o professor deve se tornar um profissional que pensa sobre a sua prática.

**Quadro I:** Modelos de ensino e de formação.

| <b>Modelo de ensino</b>                         | <b>Modelo de formação</b>                                                    | <b>Modelo de produção de saberes</b>           |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <b>Arte, carisma, dom, o mago, o mestre</b>     | Não são possíveis teorias                                                    | Não são necessárias                            |
| <b>Ofício técnico</b>                           | Aprendizagem, saber-fazer por imitação prática<br>Experiência prática-teoria | Investigação-ação<br>Investigação experimental |
| <b>Ciência aplicada, engenharia, tecnologia</b> | Aquisição e aplicação de saberes teórico-prática                             | Investigação dedutiva                          |
| <b>Prática reflexiva, o profissional</b>        | Análise<br>Reflexão na ação<br>Resolução de problemas prática-teoria-prática | Investigação indutiva-dedutiva                 |

**Fonte:** Altet (2000), apud Altet (1991).

Sobre o quarto modelo de ensino e formação torna-se importante considerar as indicações de Pimenta (2012) ao analisar que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, atrelada às reformas educacionais promovidas nos governos neoliberais no Brasil na década de 1990, acabaram por relegar o conceito de professor reflexivo a uma expressão vinculada à moda, removendo dele a sua dimensão político-epistemológica, visto que as políticas educacionais não englobaram condições escolares de efetivação de tal conceito.

Assim é indispensável que se reconheça a práxis docente e a práxis educativa transformadora das precárias condições de trabalho que marcam a formação e o exercício da profissão rompendo com um ensino prático que nega teorias. (PIMENTA, 2017).

Em meio a essas questões e englobando, dentre outros, a produção de conhecimentos sobre a formação docente, com vistas a uma formação contextualizada tanto prática quanto teoricamente, que este texto pretendeu reconhecer e discutir as experiências de estudantes que participaram do estágio junto a Educação Infantil, curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Partiu-se da noção de que experiências podem ser compreendidas como um modo de habitar no mundo, próprio de cada sujeito. Assim, como apresentado por Jorge Larrosa (2018), foi questionado: haveria experiências comuns a oito estudantes do curso de Pedagogia que foram ao mesmo campo de Estágio na Educação Infantil? Quais seriam estas experiências?

Esperou-se que, ao escrever sobre as experiências vivenciadas junto a Educação Infantil, fosse possível atribuir um sentido próprio ao vivido, sendo assim viável distinguir sobre as experiências individuais daquele momento, a partir de um processo de atribuição de significado, num contexto individual e coletivo, relacionado a conjuntura ampliada em que foi constituído.

## **Métodos**

Este estudo foi estruturado a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual foi compreendida aqui, conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2016, p.16):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinadas inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Constituiu-se a partir de uma atividade desenvolvida em sala de aula, após a finalização de observações do contexto institucional, ocorrida no primeiro semestre de 2018 que resultou na elaboração, planejamento, implementação e conclusão de um projeto de ensino junto aos grupos acompanhados em uma Unidade de Educação Infantil, mantida com recursos Municipais que atendia crianças de zero a cinco anos de idade em Goiânia – GO.

Os dados apresentados neste texto foram constituídos a partir de um registro escrito de alunas do curso de Pedagogia, disciplina Estágio na Educação Infantil, fomentado pela leitura de dois trechos do livro de Larrosa (2018). O primeiro destacou a experiência como algo que não se pode conceituar, mas como um “acontecimento”, algo que transforma o sujeito que o vivencia e o segundo trecho relacionou a atribuição de sentido próprio às experiências, para que somente assim elas possam ser “transmitidas”/registradas e, por isso, (re)pensadas.

Trecho 1:

[...] é preciso resistir à pergunta “o que é?”, é preciso resistir a fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é a experiência, a determinar o ser da experiência. Mais ainda, talvez seja preciso pensar a experiência como o que não

se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determina-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um logos do acontecimento. Pessoalmente, tentei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita e encarnada, no tempo e no espaço, com outros. [...]. (LARROSA, 2018, p.43).

#### Trecho 2:

[...] O fragmento que queria ler para vocês acaba assim: “[...] a não elaboração das experiências e, em alguns casos, a impossibilidade inclusive de elaborá-las: esta é, creio eu, a experiência característica e incomparável do século XX.”

A impossibilidade de elaborar as experiências, de lhes dar um sentido próprio. E se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação a própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto, não podem se transmitir. (LARROSA, 2018, p.50).

Posteriormente a leitura e diálogo sobre os dois trechos, foram feitas duas questões: “Como foi o seu modo de habitar o mundo estágio na Educação Infantil?”, “O que mais marcou a sua experiência de estágio?” Estas questões foram apenas escritas pelas alunas do curso e não discutidas, naquele momento, em sala de aula.

Participaram desta investigação nove alunas do último semestre do curso de Pedagogia que fizeram parte de uma turma de estágio junto a Educação Infantil. Estas estudantes apresentaram perfis variados: uma delas registrou que era professora há cinco anos, uma era professora auxiliar com quatro anos de experiência, duas estudantes contaram com experiências de dois anos em estágio não obrigatório, outras duas relataram que estavam há poucos meses atuando como estagiárias em escolas privadas e uma estudante afirmou que não possuía experiência docente.

Destaca-se no desenvolvimento desta proposta a necessidade de pensar as experiências individuais das estudantes do Curso para ser possível (re)pensa-las em um contexto histórico, teórico e cultural ampliado.

#### Resultados

O projeto de estágio desenvolvido junto a Universidade Federal de Goiás – Goiânia tem como eixo central as principais discussões teóricas que fundamentam a área de estudo sobre o estágio na formação docente (Lima e Pimenta, 2017), assim se apropria, compõe e entende o estágio a partir da atitude investigativa, envolvendo a reflexão e a intervenção nos espaços escolares.

Tal atitude investigativa não se delimita a aspectos práticos observados, numa perspectiva restrita, mas se atenta a questões que consideram a realidade social ampliada e ações e concepções sobre o conhecimento produzido historicamente.

A prática de compartilhar experiências individuais de pesquisa e/ou vivências em contextos escolares se mostra indispensável ao processo formativo, visto que:

[...] Quando se utilizam de pôsteres e painéis para socializar seus projetos, suas pesquisas e suas práticas de sala de aula, quando trazem os resultados de seus estudos, estabelecem um diálogo, uma interlocução de saberes e conhecimentos produzidos no interior de suas práticas. Assim, as dificuldades partilhadas, que até então pareciam ser apenas de um cada um, encontram eco, pois esses problemas são também vividos por outros profissionais da mesma área de atuação e de conhecimento. [...]. (PIMENTA E LIMA, p.57, 2017).

De qualquer forma, partiu-se de experiências suscitadas individualmente por estudantes de um curso. Inicialmente, destacou-se as reflexões próprias destes sujeitos.

Lidar com crianças é maravilhoso, enquanto filhos, sobrinhos, etc, mas como professora a visão é outra, temos que nos policiar o tempo todo, principalmente para lhes proporcionar a autonomia. E isso foi extremamente difícil para mim, sempre me via indo ao aluno para fazer para ele. Outra questão foi o diálogo com eles, me sentia, na maioria das vezes, incapaz como se não estivesse sendo ouvida e tudo começava a virar confusão [...]. (ALUNA 1, 2018).

Todavia, analisando os textos escritos pelas estudantes tornou-se evidente questões comuns dentre as experiências destacadas. Durante o estágio foi referenciado uma ruptura de um olhar romantizado para com o espaço da Educação Infantil, destacando nesse sentido a um papel fundamental do curso de formação docente. “[...] por mais que idealizamos ou planejamos nem sempre será possível alcançar 100% os resultados esperados”. (ALUNA 2, 2017).

Também foi comum, entre os registros produzidos, a questão da inexperiência e da insegurança das estudantes para lidar com a sala, assim como as dificuldades vivenciadas para planejar um projeto de intervenção.

Eu já tinha feito estágio não obrigatório na Educação Infantil, mas nunca havia, até então, elaborado um projeto de um plano de aula para a Educação Infantil. E essa foi a minha grande dificuldade, em elaborar um projeto e um plano de aula. (ALUNA 3, 2018).

Algumas análises do processo de estágio relacionaram as dificuldades experienciadas durante a elaboração do projeto de intervenção com as observações desenvolvidas no primeiro semestre do curso.

Durante as observações no primeiro semestre notamos que a rotina da manhã era de brincadeiras livres, as crianças iam para o parque, depois iam para o pátio brincar do que quisessem, e depois brincavam dentro da sala, com vários brinquedos disponíveis. Devido a essa rotina de brincadeiras livres, quando chegou o momento de planejar a regência, do que trabalharíamos com as crianças, tivemos muitas dificuldades, por não ter ideia do que elas conheciam, por exemplo, letras, números, cores, animais, noções de tamanho, direções e também um tema para escolher o conteúdo, gerou muitas dúvidas durante a elaboração do planejamento. [...]. (ALUNA 4, 2018).

[...] o projeto desenvolvido foi, inicialmente, pensado de forma mais ampla, de modo que se encaixasse em “qualquer” turma de crianças com 3 anos (nesse primeiro momento, comparei a complexidade das atividades com as crianças de mesma idade do estágio não obrigatório, ainda que as vivências não sejam as mesmas). Após o primeiro contato, que teve uma boa abertura das crianças, a regência foi sendo moldada de acordo com a dinâmica e necessidade da turma. [...]. (ALUNA 5, 2018).

Foram citadas algumas resistências iniciais de alguns professores/auxiliares para receber as estagiárias no espaço escolar, porém elas não perduraram durante o desenvolvimento das atividades. Mostra-se importante sinalizar que foi comum a todos os textos referências aos suportes estabelecidos no campo a partir das relações com os sujeitos: professores supervisores, direção e alunos.

O acolhimento do pessoal do CMEI, tanto da professor quanto da diretora, foram essenciais para que a gente tivesse segurança para as regências. A reunião com a diretora para apresentar o projeto foi um ótimo guia para ajustar as atividades. E a participação da regente foi essencial para que a gente ficasse mais a vontade.

A segunda coisa que me marcou foi a abertura, disposição e afeto das crianças. Elas são incríveis, dão força para continuar. Apesar de às vezes ter uma atitude mais dura para que a turma não ficasse muito agitada, a relação de afeto com a turma que foi criada foi bem bonita. (ALUNA 6, 2018).

[...] O que mais me marcou nesse estágio foi a receptividade das crianças em relação ao nosso projeto que executamos no CMEI, todas se envolveram, participaram e gostaram da nossa presença ali. É muito gratificante realizar um projeto e ser bem recebido e aceito. [...]. (ALUNA 7, 2018).

De tal modo, considerar as experiências de estudantes do Curso de Pedagogia ao concluir o estágio junto a Educação Infantil se mostra importante para (re)pensar estratégias de planejamento do projeto de intervenção, momento em que foi relatado maior dificuldade. Isso também chama atenção para os desafios que os professores enfrentam ao assumirem turmas, sobretudo no início da carreira, assim como reitera que não é mais possível se ater aos antigos “modelos” de formação profissional referenciados por Altet (2000) ao retomar a

história, visto que há uma distancia significativa entre observar as práticas e as reproduzir, anunciadas pelas próprias alunas do curso.

Segundo Lima e Pimenta (2017) mobilizar os saberes oriundos das experiências dos estudantes dos cursos de formação é o primeiro passo nos cursos de Didática e Prática de Ensino para mediação do processo de construção da identidade dos futuros profissionais. Ressaltando que somente tais experiências não bastam, por isso é importante circunscreve-las a partir dos contextos em que são estabelecidas, ponderando inclusive estudos e análises de práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas associados aos diferentes campos de saber das Ciências da Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação se constituiu em reconhecer e discutir as experiências de estudantes que participaram do estágio junto a Educação Infantil, curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – UFG.

Embora este texto parta das experiências individuais originadas a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia, Educação Infantil, ele se preocupou em identificar e registrar tais experiências para pensá-las de forma coletiva, a partir de um contexto de conhecimentos teóricos e históricos ampliados.

Foi questionado: haveria experiências comuns a oito estudantes do curso de Pedagogia que foram ao mesmo campo de Estágio na Educação Infantil? Quais seriam estas experiências?

Foi possível perceber que as alunas que participaram deste estudo destacaram aspectos particulares de suas experiências, suscitando reflexões muito próprias de cada uma delas. Dentre outros, foi perpassado a ruptura de um olhar romantizado para o espaço da Educação Infantil, sentimentos de inexperiência e insegurança para lidar com os grupos de crianças, resistências de alguns professores/auxiliares no campo, dificuldades para planejar o projeto e reconhecidos problemas pessoais ocorridos em concomitância com a prática de estágio. Por outro lado, mostra-se importante sinalizar que foi comum a todos os textos, referências aos suportes estabelecidos no campo a partir das relações com os sujeitos: professores supervisores, direção e alunos, o que (re)significou as principais dificuldades anunciadas.

## REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.F. MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ed.Unijuí, 2013.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Autêntica: Belo Horizonte, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Educação: Pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2011, p.89-148.

MINAYO, M. C. De S.; DESLANDES, S. F. e GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Vozes: Petrópolis, RJ, 2016.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. (p.20-62) In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M. do S. L. Os (Des)Caminhos das Políticas De Formação De Professores – O Caso Dos Estágios Supervisionados E O Programa De Iniciação À Docência: Duas Faces Da Mesma Moeda? **Texto** apresentado na subárea 3, São Luís: ANPED, 2017-A, [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes\\_38anped\\_2017\\_3\\_politicas\\_educacionais\\_em\\_disputa\\_ima\\_garrido\\_socorro.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf).

\_\_\_\_\_. **Estágio e Docência**. Cortez: São Paulo, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para um teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Btedini Brandão<sup>1</sup>

Mariana do Vale Moura<sup>2</sup>

Luciana Ponce Bellido Giraldi<sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho vincula-se à disciplina de Estágio Obrigatório em Educação Infantil, Faculdade de Educação/FE, Universidade Federal de Goiás/UFG. A experiência de ir a campo, de fazer um estágio na educação faz parte da trajetória de formação de professoras(es) nas mais diversas licenciaturas. É uma experiência que, se conduzida com intencionalidade pedagógica, pode ser marcante na atuação das futuras professoras(es) da educação básica ou do ensino superior. O estágio é, portanto, fundamental para as(os) professoras(es) que tem o seu primeiro contato com a prática e com o cotidiano educacional, podendo se valer dos conhecimentos teóricos e práticos apreendidos durante sua formação inicial em contextos concretos de atuação profissional. O estágio obrigatório na FE/UFG se dá ao longo de um ano letivo, sendo dividido em dois semestres, o primeiro semestre para observação do campo de estágio e o segundo para planejamento e realização das regências pelas estagiárias. A questão de pesquisa surgiu por uma inquietação gerada pela descontinuidade do percurso habitual do estágio. Por questões pessoais, as estagiárias precisaram alterar o turno e consequentemente o campo de estágio no segundo semestre. Ou seja, a observação do campo foi feita em uma instituição e a regência foi realizada em outra. Sendo assim, questionamos: “Quais foram as implicações experienciadas diante da não observação prévia do campo na prática?” O objetivo do trabalho, portanto, se constitui em refletir sobre os desafios do estágio no curso de pedagogia enquanto processo de formação docente. Metodologicamente assumimos uma abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvendo um relato de experiência, a partir das regências realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Oito de Março com crianças de 3 anos. A observação prévia é importante, principalmente, na construção do projeto de regência, pois identifica-se as necessidades formativas e interesses da turma, bem como auxilia a realização das regências através do conhecimento das crianças e suas especificidades. Os resultados apontaram que é possível superar os desafios encontrados pela não observação prévia, na medida em que houve uma flexibilização dos planejamentos das regências e do estreitamento da relação entre estagiárias, crianças e professora regente.

Palavras-chave: estágio; formação docente; educação infantil; observação; prática docente.

---

<sup>1</sup> BRANDÃO, Ana Paula Btedini. Aluna do 8º período do curso de Pedagogia. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Email: [anabtedini@gmail.com](mailto:anabtedini@gmail.com)

<sup>2</sup> MOURA, Mariana do Vale Moura. Aluna do 8º período do curso de Pedagogia. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Email: [nanavmoura@gmail.com](mailto:nanavmoura@gmail.com).

<sup>3</sup> GIRALDI, Luciana Ponce Bellido Professora orientadora. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Email: [lucianaponce@ufg.br](mailto:lucianaponce@ufg.br)

## INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás por meio da disciplina de estágio obrigatório proporciona experiências na educação formal para os graduandos a partir do 5º semestre do curso. O estágio obrigatório se dá em diferentes etapas de ensino, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como em diferentes modalidades, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

Sendo assim, depois de dois anos de curso os alunos de pedagogia escolhem o campo de estágio em que desejam atuar de acordo com seus interesses e/ou disponibilidade de tempo. O estágio obrigatório acontece ao longo de um ano letivo, sendo dividido em dois semestres, o primeiro semestre para observação do campo de estágio e o segundo para planejamento e realização das regências pelas estagiárias.

No entanto, este texto se constituiu a partir da descontinuidade deste percurso habitual do estágio (observação e regência). Por questões pessoais, as estagiárias precisaram alterar o turno em que frequentavam as aulas no segundo semestre e, conseqüentemente, o campo de estágio. Ou seja, a observação do campo foi feita em uma instituição e a regência foi realizada em outra. Essa mudança no percurso gerou grandes desafios ao longo do semestre de realização das regências. O que fomentou o seguinte questionamento: “Quais foram as implicações experienciadas diante da não observação prévia do campo na prática?”.

O objetivo deste texto, portanto, se constitui em refletir sobre os desafios do estágio no curso de pedagogia enquanto processo de formação docente. Identificou-se por desafios o fato de não conhecer a turma e de não saber do perfil e interesses de cada criança; não ter tido contato com a professora regente e a auxiliar de sala; não saber se o projeto desenvolvido sobre o tema: “Alimentação Saudável” seria adequado à turma e a resistência vivenciada em campo devido ao fato da auxiliar de sala não querer receber estagiários devido a experiências anteriores ruins.

A metodologia assumida se vale da abordagem qualitativa de pesquisa, desenvolvendo um relato de experiência, a partir das regências realizadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Oito de Março, junto a aproximadamente 20 crianças de 3 anos a 3 anos 11 meses.

O estágio obrigatório em Educação Infantil foi orientado pela Profa. Dra. Luciana Ponce Bellido Giraldi, tendo como lócus o CMEI Oito de Março. O CMEI está localizado na rua 82, Praça Cívica, no Setor Central da cidade de Goiânia.

O CMEI Oito de Março, anteriormente denominado Creche Oito de Março, foi criado em 1985 para atender as reivindicações de mães trabalhadoras, grupo formado principalmente por funcionárias públicas, que precisavam deixar seus filhos sob cuidados durante o período que englobava sua jornada de trabalho (PPP, 2017, p. 1). Desde a sua criação até os dias de hoje o CMEI Oito de Março atua na etapa da Educação Infantil com crianças até 5 anos de idade. Atualmente, o CMEI atende cerca de 148 crianças distribuídas em agrupamentos de 06 meses a 5 anos de idade;

possui 43 funcionários que atuam no período matutino e vespertino desempenhando diversas funções que variam de professora regente até merendeira. (PPP, 2017).

O principal objetivo do CMEI Oito de Março é

[...] promover o desenvolvimento integral das crianças garantindo a cada uma delas o acesso ao processo de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (PPP, 2017, p. 4).

Desta maneira, o projeto de estágio foi proposto tentando alinhar-se aos objetivos do CMEI Oito de Março, na tentativa de pensar o desenvolvimento integral das crianças por meio de diferentes linguagens e de diferentes experiências promovidas a partir do tema central escolhido que foi a Alimentação Saudável.

O projeto tentou entender a Educação Infantil por meio da escolarização que compreende a criança enquanto sujeito. Compreender a criança dessa maneira é se pautar pelo que ela “é no hoje e no agora”, e não no “vir a ser”. É compreender que as crianças têm vozes e direitos que devem ser respeitados, que elas são pensantes e que têm muito a compartilhar. É entender que a professora(or) é a mediadora do conhecimento, que tem uma responsabilidade ética de, dialogicamente, pensar nos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, o que tem sido identificado em muitas instituições de ensino é que a escola continua:

[...] gerando padrões de comportamento pré estabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a busca de certeza sobre as coisas. As escolas continuam a limitar as crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços. (SOUZA, 2014, p. 227).

Sendo assim, entende-se que é possível que a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação formal, seja também um espaço para questionar, para expressar as diferentes formas de ver, sentir e estar no mundo, de criativamente entender e vivenciar os processos e os espaços educativos, que sejam levadas a experimentar novos voos para então se lançar no mundo e (re)conhecê-lo.

Como afirma Freire (2011, p.29): “[...] conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.” As crianças são sujeitos e sendo elas grandes, pequenas, com necessidades especiais, brancas, negras, indígenas, possuem igualmente o mesmo direito de aprender, de conhecer, de viver diferentes experiências educativas.

## 1. O projeto de intervenção

Ao explorar o tema da alimentação saudável junto às crianças foi entendido que seriam criadas experiências importantes para o (re)conhecimento do mundo em que vivem, na medida em que foi fomentada a reflexão sobre um tema tão urgente que tem implicações diretas para o ser humano tanto fisicamente quanto intelectualmente.

Uma alimentação saudável contribui para um corpo e uma mente saudável que consequentemente podem gerar uma relação saudável com o mundo.

O planejamento, junto com as crianças, de cardápios balanceados, de cuidados com o preparo e oferta de lanches ou outras refeições, de projetos pedagógicos que envolvam o conhecimento sobre os alimentos, de preparações culinárias cotidianas ou que façam parte de festividades, permite que elas aprendam sobre a função social da alimentação e as práticas culturais. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 55).

Evidentemente, todo o processo educativo, assim como todas as relações humanas, possuem suas contradições e limitações. Não era esperado que o projeto fosse o responsável por gerar nenhum tipo de mudança brusca na vida das crianças, até porque o nosso tempo foi limitado em cinco regências. Mas, o objetivo foi explorar experiências que gerassem reflexões e reverberações na forma como elas olham e se relacionam com os alimentos, criar situações para que compreendessem a função social da alimentação.

Desta maneira, o projeto tentou contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das crianças do CMEI Oito de Março ao explorar o tema da alimentação saudável por diferentes abordagens metodológicas que incluem: escuta ativa dos seus interesses, dos seus gostos, das suas opiniões e vivências; questionamento contínuo sobre os temas que serão tratados; experimentação de diferentes sensações que envolvem visão, olfato, paladar, audição e tato; tentativa de gerar reflexão sobre os alimentos, suas origens, sobre o descarte e a produção de lixo.

Ao propor atividades para crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses do agrupamento D, no CMEI 8 de março, foram planejadas atividades que buscassem o desenvolvimento integral da criança, por meio da brincadeira, pois

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p.35).

Quanto a temática escolhida para o agrupamento, pensamos em um tema cuja necessidade era emergente, visto que

O professor deve eleger temas que possibilitem tanto o conhecimento de hábitos e costumes socioculturais diversos quanto a articulação com aqueles que as crianças conhecem, como tipos de alimentação, vestimentas, músicas, jogos e brincadeiras,

brinquedos, atividades de trabalho e lazer etc. Assim, as crianças podem aprender a estabelecer relações entre o seu dia-a-dia e as vivências socioculturais, históricas e geográficas de outras pessoas, grupos ou gerações. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 170).

Sendo assim, o tema escolhido foi “Alimentação saudável: A trajetória do alimento, do plantio ao descarte”, pois se mostrou como um tema abrangente, atual e envolveu a valorização de diferentes manifestações culturais. Além disso, o projeto de regência foi proposto a partir de vivências e experiências variadas, significativas e enriquecedoras, objetivando promover um processo formativo humano com socialização respeitosa entre as crianças, considerando a diversidade culturais e os diferentes estágios de desenvolvimento infantil.

Compreende-se que as crianças estão imersas no processo de alimentação, visto que:

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, v. 2, P. 55).

Alguns alimentos ditos saudáveis, tais como as frutas, legumes e verduras estão presentes na vida e na cadeia alimentar dos seres humanos desde os primórdios até os dias de hoje. São alimentos importantes para a saúde, pois fornecem nutrientes, como proteínas, vitaminas e minerais, que auxiliam no regulamento do organismo humano, podendo até mesmo evitar doenças. Além disso, a alimentação balanceada e saudável é pauta de preocupação de pais e educadores, principalmente, em tempos de industrializados e comida rápida que, através da rapidez e eficácia da mídia, entram nos lares e nos hábitos alimentares de um número significativo de pessoas.

Para haver mais incentivos quanto a uma alimentação saudável, é necessário que se conheça o que é ingerido pelas crianças, por isso, é importante a conscientização e exploração do tema nas primeiras fases da vida, pois o hábito alimentar só poderá ser adotado ao ser praticado. Nesta perspectiva, foi proposto trabalhar com a trajetória destes alimentos que muitas vezes não se sabe de onde vêm e como chegaram até à mesa, apenas que eles irão saciar a fome.

## **2. As regências e seus desafios**

### **Aula 1 – Minha alimentação**

**Objetivo:** Coletar as informações prévias que as crianças têm sobre o assunto que iremos tratar. **Atividades:** 1- Cantiga “Vitamina Tutti-Frutti”; 2 - Contação de história “Amanda no país das vitaminas” e roda de conversa; 3 - Atividade sensorial

**Relatório:** A professora, Juscele, regente da turma, nos recebeu com um ar de surpresa, pois não contava com a nossa presença. Mesmo assim, ela nos inseriu junto a roda de conversa. As crianças

estavam em roda e nos receberam com carinho, algumas crianças nos abraçaram e perguntaram nossos nomes.

A professora nos convidou para a roda e pediu para nos apresentarmos. Após falarmos nossos nomes e de explicarmos que estaríamos todas as terças-feiras para realizarmos atividades com eles, nós nos juntamos a roda de conversa. A professora regente pediu para as crianças se apresentarem falando o seu respectivo nome. A professora nos perguntou se tínhamos algo preparado para aquele dia, ao confirmarmos, nos questionou quanto tempo precisaríamos, e então, nos autorizou a começarmos as atividades. Neste primeiro dia, a auxiliar de sala não permaneceu na sala, pois não concordava com a presença de duas novas pessoas na mesma.

No primeiro momento apresentamos a boneca Amanda como uma menina que só comia “besteiras” e pulava as principais refeições do dia, por esses motivos Amanda estava muito fraca e mal conseguia parar em pé. Após apresentarmos, perguntamos às crianças quais os alimentos preferidos delas. Algumas crianças quiseram responder imediatamente qual seu alimento preferido. E, por esta razão, a professora regente sugeriu que cada um levantasse o dedo para aguardar sua vez de falar. Começamos então a escutar cada criança por vez. As respostas foram semelhantes, sendo muito falado o arroz e o feijão. Esse momento de conversa contou com a participação da professora regente com incentivos para as crianças falarem e questionamentos a respeito das respostas delas.

Ao fim das respostas, falamos para a professora que tínhamos uma história com cerca de 40 páginas com pouco texto e duas atividades para realizar naquele dia. Perguntamos a ela quanto ao tempo de regência e ela permitiu que continuássemos a proposta. Ela nos disse que as crianças gostavam bastante de história e que certamente daria tempo. A história foi lida e as crianças prestaram atenção e interagiram tanto com a história quanto com a boneca Amanda, que fez muito sucesso.

Perguntamos as crianças se elas estavam familiarizadas com os alimentos presentes na história da Amanda. Perguntamos se eles reconheceriam os alimentos de olhos fechados. Conversamos sobre os 5 sentidos e quais os órgãos responsáveis por cada um, para dar início então a “Caixa de sensações”, a próxima atividade do dia.

Na caixa de sensações haviam diversos alimentos já preparados para a atividade, tais como: abacaxi, mamão, limão, jiló, pêssego, gengibre e outros. Conversamos com as crianças sobre as regras daquela atividade. Algumas crianças seriam vendadas para experimentarem determinados alimentos, na tentativa de adivinhar o que era, porém, os colegas que não estavam vendados não poderiam informa-los antes que fosse dado algum palpite.

Muitas crianças se dispuseram a participar, entretanto, a atividade foi realizada de forma individual o que facilitou a dispersão das demais crianças que não estavam vendadas. Neste sentido, tivemos dificuldade quanto a disciplina delas. A professora regente nos auxiliou nesses momentos.

A partir deste fato percebemos a necessidade de alterar algumas atividades de acordo com a dinâmica da sala. Não conseguimos registrar com fotos a primeira regência visto as dificuldades enfrentadas no primeiro dia.

## **Aula 2 – De onde vem? qual a origem dos principais alimentos?**

Objetivo: Expor a trajetória do alimento antes de chegar à mesa para alimentarem-se. Atividades: 1- Roda com as crianças para cantar a cantiga “Toda comida boa”; 2 – Pirâmide alimentar; 3 – Roda de conversa “De onde vêm?” “Veio da terra ou da água?” “Da árvore?”; 4 Plantação de um alimento

Para iniciar a regência, levamos um cartaz com a letra da música “Comida Boa” do Palavra Cantada, perguntamos se alguém conhecia tal música e a resposta foi não. Retomamos o assunto da semana anterior, e as crianças falaram os alimentos que gostavam e os que não gostavam. Assim que a música começou a tocar, mostramos onde estava cada palavra escrita que estava sendo cantada. As crianças começaram a bater palmas em conjunto para acompanhar a música e, aos poucos, arriscaram cantar alguns trechos. Ao fim da música as crianças pediram para tocar novamente, e assim fizemos.

De acordo com a letra da música, toda comida boa tem cor, cheiro e sabor, que vinham da água ou da terra. Ao falarmos isso algumas crianças começaram a falar novamente sobre seus gostos na alimentação. Outras falaram sobre a procedência dos alimentos. Uma menina nos disse que os alimentos vinham de sementes, onde se cavava um buraco na terra, colocava muitas sementinhas, regava todo dia e uma árvore grande nos dava frutas.

Finalizado o momento da música, questionamos sobre a pirâmide alimentar, se alguém já tinha escutado essas palavras ou se sabiam o que era. Alguns falaram que sim, porém, a maioria nunca havia escutado o termo. As estagiárias mostraram uma cadeia alimentar, informando que havia grupos de alimentos e que naquele dia, aprenderíamos um pouco mais sobre. Outra estagiária assumiu a explicação dos grupos, questionando o que era um carboidrato. As crianças arriscaram alguns palpites, mas por fim, disseram que não sabiam. Conforme íamos explicando os grupos, as crianças exemplificavam o que comiam.

Imagem 1: Pirâmide alimentar.



Fonte: Arquivo pessoal das estagiárias

Ao finalizar a atividade da pirâmide, unimos duas mesinhas na sala e colocamos sobre ela brita, areia, terra, semente e um vaso. Convidamos as crianças para ficarem ao redor da mesa, entretanto, neste momento as crianças se mostraram bastante agitadas para realizar a atividade, foi necessário pedir que elas se afastassem da mesa, nestes momentos, a auxiliar da sala no ajudou a organizar as crianças.

Ao abrir o pacote com a brita, explicamos o motivo de colocarmos brita e o porquê de a colocar primeiro. Para colocá-la no vaso, pedimos o auxílio de uma das crianças, bem como a areia. Para colocar a terra, consultamos a professora sobre a possibilidade de todas crianças mexerem com terra e, conseqüentemente, sujarem as mãos. A professora consentiu e então, solicitamos que as crianças fizessem uma fila única. Cada criança colocou um palmo de terra no vaso e em seguida, lavaram as mãos.

Abrimos alguns buracos e inserimos as sementes. Por fim, agüamos a terra semeada. Conversamos com a criança sobre o desafio e a tarefa de regar diariamente a semente. As crianças se empolgaram com a atividade e ao perguntarmos à professora regente qual seria o local adequado para deixar o vaso com a planta, a professora nos informou um pequeno viveiro ao lado da sala. Ao sairmos da sala, várias crianças já estavam posicionadas no local onde a planta ficaria.

### **Aula 3 – Como a comida chega ao seu prato?**

Objetivo: Compreender a trajetória dos alimentos, do campo à mesa para o consumo e ainda, as diferentes formas de manipular um alimento (cozinhar, assar, fritar, grelhar e outros).

Atividades: 1- Cantiga de roda com a música Pomar; 2 – Brincadeira livre “Feirinha”; 3 – Roda de conversa; 4 – Experimentação dos alimentos cozidos, fritos, crus e também assados.

Como na regência anterior concluímos que alguns alimentos eram plantados, perguntamos o trajeto após o plantio, como a comida chegava ao nosso prato para comer. Após algumas sugestões, pegamos uma batata ainda crua e perguntamos para as crianças de onde ela vinha, um menino disse “a batata vem da sacola” e a partir dessa fala iniciamos uma conversa sobre a trajetória do alimento depois de colhido. O supermercado foi a resposta da maioria e então, perguntamos se alguém ia à feira, algumas crianças levantaram a mão para responder que iam sim para a feira, para comer. Perguntamos, então, se alguém já tinha ido à uma feira de verdura, um menino disse que ia à feira de verdura para comer verdura.

Após os comentários de suas vivências em feiras, retornamos a atenção a batata. A batata crua foi cortada e passada para as crianças sentirem a textura e o cheiro dela, em seguida, perguntamos como se preparava uma batata. Uma menina disse “Coloca na panela e põe água” e então pegamos a batata cozida e novamente, passamos para cada criança sentir a textura e o cheiro. Algumas crianças comentaram sobre ela estar “mais mole”. Na sequência, foi apresentado a batata frita, que segunda algumas crianças estava muito cheirosa. Questionamos o preparo de cada alimento apresentado.

Ao terminar os exemplos que havíamos levado, falamos que tínhamos uma surpresa para as crianças, porém, a regra era: a surpresa deve ser para todos, sem monopolizar certos objetos. Enquanto uma estagiária conversava com as crianças sobre a única regra para a brincadeira, a outra montava na sala um espaço semelhante à feira e outro uma cozinha. As crianças estavam bastante empolgadas e foi difícil mantê-las sentadas até o término da montagem. Ao finalizar, convidamos todas para se organizarem ao redor da mesa com as frutas e legumes feitas de e.v.a e perguntamos o que era cada alimento. A maioria dos alimentos levados foram respondidos corretamente.

Imagem 2: Feira.



Fonte: Arquivo pessoal das estagiárias

A brincadeira livre começou com bastante ânimo por parte das crianças, dividindo os brinquedos e brincando juntos. Algumas crianças faziam misturas de alimentos de forma não convencional, como por exemplo, abacaxi, laranja, macarrão, feijão preto e milho de pipoca e colocavam tudo dentro do forno, feito de caixa de papelão.

A professora regente se ausentou por um instante e para nos acompanhar, a diretora ficou conosco na sala. Ao entrar ela se mostrou satisfeita com o dia do mercado e os itens confeccionados e nos alertou sobre os grãos na sala e o perigo das crianças colocarem na boca ou nariz, assim, nos comprometemos a retirá-los do chão e dos utensílios de cozinha antes de irmos embora. Vale ressaltar que a presença da diretora na sala, num primeiro instante, nos deixou desconfortáveis, pois ficamos inseguras ao nosso modo de conduzir a turma.

#### **Aula 4 – O descarte dos alimentos. Para onde eles vão?**

Objetivo: Compreender que os alimentos são descartados e que vão para lugares específicos. Atividades: 1- Observar se há lixo fora da lixeira; 2 – Roda de conversa; 3 – Jogo sobre o descarte do alimento.

Esta regência foi completamente reformulada, por sugestão da gestão do CMEI, então, repensamos como poderíamos relacionar o descarte do alimento sem envolver questões sobre o lixo. Pensamos então no descarte da casca do alimento, pois, normalmente, é diretamente descartada, sem considerar seu sabor e propriedades protéicas.

As crianças estavam participando de jogos internos do CMEI, assistimos algumas atividades e então as crianças se dirigiram para as salas. Como nosso tempo ficou menor conseguimos realizar duas das três atividades planejadas para o dia. Ao entrarmos na sala de aula uma das crianças espontaneamente falou “hoje vai ter comida”, nós rimos e concordamos com a fala do menino.

Iniciamos com uma roda de conversa perguntando para as crianças se elas sabiam que alguns alimentos poderiam ser comidos com a casca, muitas responderam que sim outras ficaram na dúvida. Perguntamos então como elas comiam banana, umas três crianças falaram que comiam com a casca e nós perguntamos como era isso e elas deram muitas respostas diferentes. Um menino falou que “tem que descascar a banana, tirar toda a casca, picar e comer”. Daí, nós perguntamos se alguma criança já tinha comido alguma banana com a casca, e uma menina respondeu que a mãe dela fazia bolo com casca.

Ainda na roda nós explicamos que alguns alimentos poderiam ser comidos com casca e que naquele dia iríamos fazer uma receita de vitamina de banana com casca. As crianças

ficaram muito excitadas com a ideia da vitamina, em alguns momentos tivemos que ser um pouco mais duras para fazer com que elas se acalmassem e prestassem atenção.

Nós explicamos a receita da vitamina para as crianças, picamos as frutas e convidamos uma por uma para pegar um punhado de bananas e colocar dentro do liquidificador. Neste dia a diretora novamente nos assistiu na sala, porém, já estávamos mais familiarizada com a presença dela, e isto não nos causou o mesmo desconforto que a primeira vez.

Servimos um pouco de vitamina para cada uma delas, apenas duas crianças não quiseram tomar nem um pouco da vitamina. A maioria das crianças falou que tinha gostado bastante da vitamina. Falamos que era um alimento importante porque tinham muitos nutrientes e que era para deixar com força depois de correr tanto na gincana.

Depois de tomarem as vitaminas nós pegamos um cartaz com uma letra de música e cantamos junto com as crianças a música “vitamina tutti-frutti” do Hélio Ziskind. Percebemos que nesse quarto encontro nós já estávamos mais sintonizadas com as crianças, como se uma ligação estivesse sendo criada entre as estagiárias e a turma. Foi muito bonito e interessante perceber que a relação entre professor e aluno é uma construção diária que precisa de afeto e dedicação.

Imagem 3: Hoje vai ter comida.



Fonte: Arquivo pessoal das estagiárias

### **Aula 5 – Mãos na massa**

Objetivo: retomar todos os assuntos abordados durante as regências e finalizar com uma aula prática de uma alimentação saudável e saborosa. Atividades: 1- Roda de conversa, retomando todos os assuntos das regências anteriores; 2 – Receita saudável.

As crianças entraram e se organizaram no canto da sala, em círculo. Assim que todas estavam sentadas, nós também nos sentamos para iniciar a conversa. Perguntamos sobre o que falamos com elas durante os dias que fomos ao CMEI. Inicialmente, as crianças se lembraram da

regência que fizemos a vitamina. Começamos então aos poucos a falar alguma palavra que pudessem lembrá-los do que trabalhamos com eles, até que por fim, surgiram as palavras alimentação saudável.

Imagem 4: Roda de conversa.



Fonte: Arquivo pessoal das estagiárias

Lembramos com as crianças cada regência trabalhada, com o tema e as atividades feitas. Ao lembrarmos da 4ª regência em que uma das atividades foi o plantio de sementes, a professora nos informou que o vaso com as sementes havia sumido, nesse instante, as crianças se exaltaram e pediram pra investigar quem havia pego.

Finalizado a memória de todas as regências, pedimos que as crianças registrassem o dia ou a atividade preferida dela, entregamos uma folha e colocamos no centro da roda lápis de cor. Informamos a eles que chamaríamos um a um para colocar o nome deles no desenho. A maioria das crianças citou algumas das atividades realizadas nas regências, as que mais se destacaram foram o dia da vitamina de banana com casca e o dia da feira.

Após esse momento do desenho, nós seguimos com as crianças para a mesa e explicamos as receitas de docinho de chocolate e docinho de coco. Fizemos a receita, colocando todos os ingredientes no liquidificador e foi explicado o passo a passo. Nós já tínhamos levado uma receita pronta de casa na temperatura certa para que os doces fossem enrolados. Explicamos como fazia para enrolar e fizemos uma fila para que cada criança pegasse um pouco de docinho e enrolasse. As crianças gostaram bastante de enrolar, algumas fizeram a atividade com facilidade e outras com um pouco mais de dificuldades. No fim, as crianças não gostaram muito do gosto dos docinhos saudáveis, mas se divertiram fazendo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que alguns elementos foram essenciais para que conseguíssemos contornar os desafios encontrados pela falta de observação no primeiro semestre. O principal ponto foi a presença e participação da professora regente da turma nas nossas idas ao CMEI,

ela foi essencial porque nos deu várias dicas, nos acompanhou durante o processo das regências, nos ajudava a manter a turma atenta. Sem ela o processo de integração com a turma teria sido muito mais complicado. Além disso, a professora nos ajudou a conhecer a turma e as características das crianças. Com o passar das regências nos tornamos mais próximas das crianças e isso ajudou bastante a (re)pensar as atividades planejadas.

Outro ponto importante que devemos destacar de superação dos desafios foi a flexibilização dos planejamentos das regências. Com as dicas que tivemos da professora regente e da diretora do CMEI, bem como com a nossa percepção da turma e da aceitação e participação das atividades, fomos ajustando nosso planejamento de acordo com as necessidades e características da turma.

Além disso, outro ponto que foi fundamental para a superação dos desafios foi a teoria em que fundamentamos o projeto de regência. Por conta disto, sabíamos que era essencial ouvir as crianças, deixar com que elas expressassem suas opiniões e desejos. Não tivemos tempo para construir o projeto coletivamente, mas tentamos ao longo do processo das regências, tentar entender quais eram os interesses das crianças. E, principalmente, tentamos deixar com que elas falassem sobre o tema, tentando criar uma atmosfera de diálogo. Não estávamos ali para falar sobre, mas para dialogar sobre o tema da alimentação saudável.

Acreditamos que é possível superar sim os desafios encontrados pela não observação prévia, na medida em que várias estratégias foram utilizadas como a flexibilização dos planejamentos das regências, do estreitamento da relação entre estagiárias, crianças e professora regente, da apropriação teórica do tema da alimentação saudável e do embasamento teórico.

A nossa experiência no estágio obrigatório foi muito importante para a nossa formação enquanto futuras professoras. Além disso, superar os desafios nos deu mais segurança sobre as nossas potencialidades e sobre a capacidade de lidar com os problemas. Além disso, o estágio consolidou nossa certeza de caminho, que é de sermos professoras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.html); Acesso em: 25 de agosto de 2018

BRASIL, MEC/SEF. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> ; Acesso em: 24 de agosto de 2018

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI, Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192) ; acesso em 24 de agosto de 2018

BRASIL, Referencial curricular nacional para a educação infantil, RCNEI, v. 2, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> ; Acesso em: 24 de agosto de 2018

BRASIL, Referencial curricular nacional para a educação infantil, RCNEI, v. 3, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> ; Acesso em: 24 de agosto de 2018.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

PPP. Projeto Político Pedagógico do Cmei Oito de Março. Goiânia, 2017.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Novos paradigmas na educação. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Poíesis e Práxis II: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia: Editora Kelps, 2014.

## REGISTROS TEÓRICOS-PRÁTICOS DE ESTAGIÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHAR REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Mikaelly Ferraz de Oliveira<sup>1</sup>  
Elzimar Pereira Nascimento Ferraz<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta conclusões parciais de uma pesquisa como parte do trabalho desenvolvido no Programa de Iniciação Científica PIBIC-PROLICEN (2018-2019). A investigação em questão constitui-se num eixo de uma pesquisa maior conduzida por professores do Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) intitulada “Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia”. Neste eixo estamos investigando, a partir da leitura e reflexão de resumos elaborados pelos alunos estagiários do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação/UFG. Estes resumos estão publicados no site do estágio pelo endereço: <https://estagiodepedagogia.e.ufg.br/> e foram apresentados nos Seminários de estágio do Curso de Pedagogia (2010-2014). O Objetivo desta investigação é discutir sobre a atuação e a formação docente dos estudantes de Pedagogia da FE, especificamente, através do estágio em Educação Infantil, na tentativa de compreender o desenvolvimento do estágio obrigatório nesse campo. Bem como o de refletir a respeito de aspectos teórico-práticos da experiência vivida em CMEIS. Com fundamentação teórica baseia-se nas leituras das autoras: Drumond (2015), Brasil (2017), Calderano (2013), Goiânia (2015), Fazenda (1991), Gatti; Nunes (2009), Pimenta (2012) e Rosa e Sousa (s/d). A pesquisa é qualitativa, com uso de dados quantitativos e possui categorização dos dados, sendo três categorias: Reflexão sobre Formação, Ações docentes e Ações discentes, no exercício de aprofundar sobre a formação docente, especificamente na atuação com crianças na Educação Infantil.

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

### INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um momento no qual promove discussões a respeito da formação docente e possíveis caminhos a serem traçados acerca da prática pedagógica. De acordo, com a Lei Geral de Estágio Nº 11.788/2008- Art. 1º do Capítulo I:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1)

Autoras como Rosa e Sousa (s/d) apresentam o Estágio do curso de Pedagogia como um tempo de estudo, pesquisa e construção de conhecimento. É notório que a disciplina impacta diretamente na formação dos licenciandos, seja pelo seu caráter teórico-prático, pelas

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação-Universidade Federal de Goiás-UFG - [mikaellypedagogia2017@gmail.com](mailto:mikaellypedagogia2017@gmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade de Educação-Universidade Federal de Goiás-UFG - [elzimarufg@gmail.com](mailto:elzimarufg@gmail.com)

intensas relações pessoais estabelecidas, logística, ou pelos inúmeros questionamentos, muitos sem respostas, advindos da prática. Sendo assim, de acordo com o Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia- FE/UFG:

[...] o estágio curricular tem como objetivo criar condições para que o estudante possa vivenciar processos de ensino e pesquisa em instituição educacional, ou em outros espaços previamente aprovados; elaborar, desenvolver e avaliar projetos de ensino e aprendizagem, construindo formas de atuação pertinentes ao trabalho docente; desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão, considerando o contato direto com o campo de estágio e a formação proporcionada pelo curso e; desenvolver condições e atitudes favoráveis à continuidade da formação como pedagogo (UFG, 2016, p. 4)

As pesquisadoras Pimenta e Lima (2012, p.43) destacam que cabe ao estágio “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”. Calderano (2013) em sua pesquisa faz uma discussão e reflexão sobre o estágio curricular nos cursos de licenciatura. Ela destaca alguns mapeamentos de experiências bem-sucedidas, por outro lado, sinaliza que há pouca ação quanto a uma política de formação de professores com parâmetros e procedimentos coerentes.

A autora Calderano (2013) analisa ações desenvolvidas pelos professores do campo de estágio como possibilidades de diálogos fecundos entre formação e trabalho docente. Tais ações, conforme, a autora, são relatadas pelos próprios professores, gestores escolares, pelos alunos-estagiários de distintas licenciaturas e por professores orientadores de estágio da Faculdade de Educação de uma universidade pública brasileira. Na pesquisa participaram 429 sujeitos, cujas respostas foram contabilizadas e analisadas, algumas reflexões extraídas de teses de doutores sobre o assunto, defendidas no Brasil entre 2004 e 2009. A autora buscou ainda identificar concepções teóricas de estágio que orientem as práticas exercidas nos cursos de formação inicial.

Nesta perspectiva insere-se esta pesquisa do Prolicen. Esta investigação é parte de uma pesquisa maior conduzida pelo Núcleo de Formação de Professores (NUFOP) cujo título é: Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia. A pesquisa do Nufop, está sob a coordenação geral da professora doutora Valdeniza da Barra, envolvendo sete professores da Faculdade de Educação-FE/UFG, três alunas bolsistas e uma professora da Universidade Estadual de Goiás/UEG. Sendo organizada em quatro eixos: Política de Estágio; Projeto de Estágio e Pedagogia da FE; Sujeitos do estágio; e Docência Stricto Sensu.

Este estudo justifica-se pela relevância do tema e pela articulação entre outras investigações realizadas no âmbito do NUFOP. Além disso, procura dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelos estagiários, ou seja, suas produções escritas, possibilitando

identificar ações dos sujeitos envolvidos, com abertura para explicações e para novas inquições, considerando aspectos significados que os sujeitos conferem ao Estágio em Educação Infantil.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o desenvolvimento do estágio como evento que agrega diálogos e tensões sobre a prática e a formação docente, pelas produções escritas de estagiárias, publicadas e disponíveis no endereço: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/>. Como objetivo específico, a pesquisa se propõe a: identificar questões teóricas-práticas sobre o estágio nas produções dos estagiários; reconhecer o Estágio com uma construção histórica na intersecção escola-campo e universidade, pelos registros das regências; identificar o estágio curricular como uma disciplina que engendra novos conhecimentos articulados teoricamente com outras disciplinas da estrutura curricular do curso de Pedagogia; caracterizar os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos no estágio: professores (as), supervisores (as) e estagiários (as), bem como, descrever ações da prática docente e de suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de crianças.

#### ANÁLISE DE DADOS PARCIAIS

O objeto de estudo são resumos publicados anualmente em anais do Seminário de Estágio, promovidos pela área de Didática e Estágio da Faculdade de Educação e que são apresentados durante Seminário de Estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-UFG. Os autores destes resumos são os próprios alunos do curso de Pedagogia, que ao final do estágio obrigatório relatam suas experiências, conflitos e resultados obtidos durante o semestre, bem como, por professores supervisores das escolas-campo que recebem o estágio da Faculdade de Educação.

O percurso metodológico deste estudo tem três momentos principais: a seleção, pela leitura dos títulos, dos resumos somente do estágio em educação infantil publicados 2010 a 2014, descartando os de ensino fundamental, conforme tabela abaixo:

**Quadro 1** - Trabalhos inscritos por estagiários em Educação Infantil da Faculdade de Educação - UFG

| Ano  | Trabalhos inscritos por estagiários em Educação Infantil |
|------|----------------------------------------------------------|
| 2010 | 10                                                       |
| 2011 | 11                                                       |

|       |     |
|-------|-----|
| 2012  | 17  |
| 2013  | 33  |
| 2014  | 56  |
| TOTAL | 127 |

Fonte: Dados publicados e disponíveis no endereço: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/>.

Após esta identificação e seleção foi realizada a leitura de todos os resumos referentes ao Estágio em Educação Infantil. No entanto, são publicados resumos de diferentes níveis de ensino: Estágio em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Educação de Jovens e Adultos-EJA, porém neste trabalho serão analisados somente os resumos elaborados a partir dos estágios em Educação Infantil. O objetivo maior é discutir acerca da formação e atuação do estudante de Pedagogia da FE, a partir da leitura e da reflexão sobre os referidos resumos. Sendo assim, essa pesquisa tendo como objeto essas produções escritas dos sujeitos estagiários que atuaram nos CMEIS, visando principalmente a compreensão do desenvolvimento do estágio.

A análise será qualitativa, identificando os resumos que abordam reflexão sobre algum aspecto da própria formação dos estagiários, e os que abordam relatos das regências. São usadas três categorias de análise:

1. Área de Conhecimento/Tema/Conteúdo e as motivações para a escolha;
2. Ações docentes - Quando os resumos mencionam ações desenvolvidas pelos estagiários nas regências;
3. Ações discentes - Casos em que os resumos referem-se a ações dos alunos, e para tal serão selecionados os verbos empregados na descrição das ações discentes, por exemplo: falar, ler, ouvir, pintar.

Para desenvolver o estudo das categorias elaboramos um instrumento de leitura pelo qual serão tabulados os dados e as informações contidas nos resumos.

## **Quadro 2.** Ficha de leitura dos resumos:

|                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Síntese                                                                                                                              |
| 1. Áreas de Conhecimentos /Tema/ Conteúdo e as motivações para a escolha                                                             |
| 1.1 Fundamentação teórica                                                                                                            |
| 2. Ações Docentes (ações do (a) estagiário (a) e relação pedagógica; formação em serviço, aspectos da gestão/coordenação pedagógica) |
| 2.2 Educação inclusiva: crianças com deficiências                                                                                    |
| 2.3 Questões de conflitos, contradições e angústias                                                                                  |

### 3. Ações das Crianças

#### Aspectos afetivo, psicomotor e intelectual

Fonte: Ficha elaborada pelas autoras

Esses dados das fichas contribuirão para que repensemos os aspectos teórico-práticos do estágio, considerando tanto as situações de sucesso, quanto as de conflitos e contradições. Além de nos revelar caminhos para a discussão sobre a atuação e a formação docente dos estudantes de Pedagogia da FE, no estágio em Educação Infantil. Prosseguiremos com algumas reflexões e contribuições de alguns autores sobre o estágio.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA PENSAR O ESTÁGIO

Na tentativa de compreender melhor a finalidade do estágio curricular para os cursos de licenciaturas e sua importância para a formação profissional dos estudantes Pimenta e Lima (2004, p.24, apud CALDERANO, 2013, p. 3) apontam que o objetivo do estágio seria:

integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto, volta-se a uma visão ampla deste [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p.24, apud CALDERANO, 2013, p.3).

Para além, Calderano (2013) destaca que é preciso que se reconheçam “os perfis dos alunos que se matriculam nos cursos de licenciatura - suas condições, aspirações e seus saberes - e trabalhar a partir deles” (p. 6), pois a autora acredita que a partir disso, o processo formativo poderá alcançar um maior êxito e contribuição para a formação dos estudantes. Pensando nisso, Fazenda (1991) a partir de uma inquietação sobre o pensar estágio, promove uma reflexão no sentido de compreender o papel do estágio nos cursos de formação de professores. Ela começa identificando algumas dificuldades de seus alunos da pós-graduação em organizar suas ideias no momento de produzirem conhecimento, aparentemente, eles produziam práticas educativas consistentes, no entanto, sentiam-se “[...] impotentes diante da necessidade de observá-las, descrevê-las e analisá-las em suas monografias e teses” (FAZENDA, 1991, p. 54).

Partindo dessa ideia, Fazenda (1991) supôs que as causas dessas dificuldades se iniciaram “[...] já na escola de 1º. grau, em que as atividades de pesquisa consistem muitas vezes na simples cópia de trechos das enciclopédias” (FAZENDA, 1991, p. 54), além de afirmar que esse aluno que apenas copiava respostas ou trechos não saberia escrever ao menos um resumo, pois para ela “ Ele resume mal, porque não aprendeu como resumir, e responde laconicamente aos questionários do livro didático, porque foi condicionado a pensar numa

única direção” (FAZENDA, 1991, p. 54). Dessa forma, Fazenda (1991) chega a conclusão que:

[...] o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos (FAZENDA, 1991, p. 55).

Em seguida, Fazenda (1991) identificou também com base em uma experiência que vivenciou, quando assumiu as aulas de Prática em Estágio no 3º ano do curso de Pedagogia, no ano de 1979 no momento no qual acreditava que seus alunos haviam passado os dois primeiros anos do curso em uma espécie de estado de “hibernação teórica” e que teriam que acordar para se prepararem para a prática quando se iniciasse o 3ºano. No entanto, a autora aponta como fatores preponderantes para isso, o fato de que esses alunos apenas cumpriam tarefas que lhes eram delegadas no curso como “ [...] resumo de capítulo de livros, trabalhos em grupo, seminários improvisados [...] leituras repetidas, textos indicados de difícil compreensão, não-indicação de biografia complementar de apoio (FAZENDA, 1991, p.55), fazendo-se necessária um repensar da prática com a teoria.

Assim, Fazenda (1991) elabora uma proposta de intervenção, no sentido, de “pensar e fazer” o estágio e a formação de seus alunos de maneira diferente, assumindo uma postura de pesquisadora, ela então se propõe juntamente com seus alunos a investigar o fenômeno encontrado naquela sala de aula. A turma assumida por Fazenda (1991) era composta por 50 alunos considerados “rebeldes” que não teriam se adaptado com dois outros professores de estágio anteriores a ela. Inicialmente, a autora relata que começou sua intervenção em um exercício de proporcionar aos graduandos um processo de autoconhecimento, através de uma “pesquisa do eu” e em seguida, uma “pesquisa do nós” com a finalidade de “[...] construção da identidade do educador, que necessariamente passa pela construção da identidade pessoal e gradativamente se vai encaminhando para a busca da identidade coletiva” (FAZENDA, 1991, p. 58).

Sendo assim, Fazenda (1991) considera que esse processo de pensar a prática foi se aprimorando com o passar dos anos, contribuindo para que alguns alunos se interessassem em realizar duas novas pesquisas no ano de 1987, em uma espécie de estágio-pesquisa, que encaminhou para a elaboração do livro “Uma casa chamada magistério”. Dessa forma, Fazenda (1991) aponta que “Pensar o Estágio como pesquisa, volto a afirmar, de nada valeria se não pudéssemos pensá-lo numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador” (FAZENDA, 1991, p. 61). Resumidamente, entende-se que o estágio precisa ser re-

articulado, no sentido, de formar um professor pesquisador-reflexivo que seja capaz de produzir coletivamente o conhecimento, através de um processo de significação, de forma crítica e competente (GHEDIN, 2007).

Ratificando com esse ponto de vista, Ghedin (2007) admite que “[...] a formação consiste num processo de preparação intelectual que pretende responder às necessidades da realidade em que nos encontramos, enquanto sujeitos históricos” (GHEDIN, 2007, p. 2), ou seja, é preciso que a formação dos futuros professores dê conta de prepará-los para os possíveis conflitos e desafios advindos da profissão docente, no entanto, é preciso que essa formação seja repensada. Desse modo, Ghedin (2007) afirma que:

[...] A universidade, além do cuidado para com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social [...] Para isso, é preciso pensar um conjunto de articulações no interior do curso de graduação aliando-se um conjunto de disciplinas que permitam pensar sistematicamente um dado a ser investigado ao longo do processo formativo. Assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode ser uma maneira para criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares (GHEDIN, 2007, p. 2-3).

Para além, Ghedin (2007) também aponta o “modelo” de construção de identidade profissional dos futuros professores que se quer formar, sendo ela “[...] pensada e elaborada não somente em relação à prática, mas envolvida num conjunto de ações que lhe permitirão ampliar o horizonte de sua compreensão e de sua atuação no campo de trabalho [...] (GHEDIN, 2007, p.3), dessa forma, percebe-se a importância do estágio como um campo de formação e construção da identidade profissional. Corroborando com essas ideias, Ghedin (2007) atesta “A ideia de professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos” (p. 5), entendendo assim, que esse processo de formação poderá propiciar ao aluno a possibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (GHEDIN, 2007).

Salientando ainda sobre o estágio como uma atividade de pesquisa, Ghedin (2007) defende a pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação, no entendimento que a seu intuito seria “[...] criar uma cultura de análise das práticas tendo em vista suas transformações pelos professores com a colaboração dos professores da universidade e dos estagiários” (GHEDIN, 2007, p. 7).

Para a ampliação do entendimento das diferentes concepções de estágio Pimenta e Lima (2012) criticam primeiramente a falta de organização dos currículos de cursos de formação, pois para elas “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um

aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33). Sendo assim, é preciso que se reflita a respeito de uma melhor ou possível articulação entre as disciplinas e a realidade do campo de atuação dos futuros professores. As autoras Pimenta e Lima (2012) dessa maneira afirmam que:

[...] Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44).

Em seguida, Pimenta e Lima (2012) apontam algumas concepções de estágio, sendo elas: a prática como uma imitação de modelos ou tradicional (artesanal) - onde o aprendizado se dará através da observação, imitação, reprodução e em alguns casos de reelaboração dos então modelos, a prática como instrumentalização técnica ou academicista - em que a atividade de estágio se reduz a “como fazer” e a “hora da prática”, além do estágio como pesquisa - alunos pesquisam e refletem a partir da realidade que observam elaborando projetos e produzindo conhecimento. No entanto, Pimenta e Lima (2012) assinalam que a primeira concepção de estágio - a prática como imitação de modelos - não é suficiente e que apresenta limitações para formação do futuro professor, quando afirmam que esse estágio:

[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

As autoras, Pimenta e Lima (2012) ainda argumentam que a segunda concepção de estágio - a prática como instrumentalização técnica ou academicista - também apresentaria limitações, pois para elas “[...] as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37), além de afirmarem “Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida [...] às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37).

De outro modo, Pimenta e Lima (2012) indicam caminhos através da pesquisa no estágio/ estágio na pesquisa para a formação dos estagiários, com o entendimento que a teoria e a prática tem possibilitado esse processo. Contudo, Pimenta (1994, apud PIMENTA; LIMA,

2012) propõe que “[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA, 1994, apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45), sendo assim, para as autoras Pimenta e Lima (2012) o estágio curricular representaria o espaço onde se promoveria diálogos e a intervenção na realidade, para além, seria necessário que “[...] os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Não obstante, as autoras Pimenta e Lima (2012) ainda consideram que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46).

Resumidamente, compreende-se através dos autores citados anteriormente, que é importante que a pesquisa seja realizada no estágio, entretanto, Pimenta e Lima (2012) indicam que existem alguns limites de natureza política e teórico-metodológicas que podem ser identificados e até superados, cabendo aos professores orientadores de estágio “[...] proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 51). Em vista disso, Pimenta e Lima (2012) salientam que:

[...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 56).

Dessa forma, Calderano (2013), Fazenda (1991), Ghedin (2007) e Pimenta e Lima (2012) concordam que a pesquisa no estágio poderá contribuir significativamente para a formação dos futuros professores pesquisadores e que é importante também que o trabalho seja desenvolvido coletivamente, englobando estagiários, professores orientadores e professores supervisores para que através da relação entre a prática e a teoria a realidade possa ser vista com outros olhares e com o horizonte da transformação em busca de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo, Drumond (2015), autora que investigou a formação de professores (as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Tocantins - UFT/ campus de Miracema, argumentou que o estágio “É o espaço da experiência e da vivência, é quando o (a)estudante busca, a partir do contato com as instituições de Educação Infantil, entender aquele contexto” (DRUMOND, 2015, p. 3). Para Drumond (2015) se faz necessária a discussão sobre o trabalho docente na Educação Infantil, tendo em vista que:

A docência na Educação Infantil constitui-se em um campo de construção, com características peculiares, que extrapola o modelo de professor (a) da escola, pois tem, no binômio educação e cuidado, as marcas da sua especificidade [...] Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças [...] Portanto, discutir a formação docente para a Educação Infantil implica problematizar os cursos de formação inicial de professores (as) de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nesses cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios (DRUMOND, 2015, p. 2-3).

Diante deste cenário, Drumond (2015) destaca que em sua pesquisa, as investigações das vinte e uma estagiárias sobre o estágio nas creches e pré-escolas tiveram na observação sua principal ferramenta de pesquisa, já que elas tiveram a oportunidade de perceberem como se davam as relações entre os adultos, famílias, professores e crianças dentro das instituições de ensino infantil. Além disso, Drumond (2015) aponta também outros recursos utilizados no decorrer da pesquisa:

Além dos registros descritivos sobre a unidade de Educação Infantil onde o estágio foi realizado, constam nos cadernos de campo elaborados pelas estagiárias: uma legenda com as categorias de análise do estágio; a planta baixa da unidade de Educação Infantil; fotografias do espaço físico, impressas ou gravadas em um CD (DRUMOND, 2015, p. 4).

De acordo, com Drumond (2015) “ A pesquisa forneceu indícios para problematizar a docência na Educação Infantil e a formação de docentes para atuar nas creches e nas pré-escolas [...] (DRUMOND, 2015, p. 6). Todavia, Drumond (2015) indicou também que seria necessária a discussão de uma nova formação para os profissionais que iriam atuar como professores de crianças pequenas, pois para ela os conteúdos dessas formações deveriam ser revistos ou até redefinidos, tendo como objetivo contemplar “ [...] além dos conhecimentos teóricos e da pesquisa empírica, as informações em contexto real, a observação nas creches e nas pré-escolas” (DRUMOND, 2015, p. 7).

Não obstante, Drumond (2015) indica como alternativa para a emancipação educativa das crianças na primeira infância “[...] profissionais docentes compromissados com uma pedagogia não escolar, centrada na criança e na experiência infantil, que proporcione a

construção de todas as dimensões humanas: o imaginário o lúdico, o artístico (DRUMOND, 2015, p. 14). Portanto, esta pesquisa, que se encontra em andamento, tem o objetivo de discutir sobre a atuação e a formação docente dos estudantes de Pedagogia da FE, especificamente, através do estágio em Educação Infantil, na tentativa de compreender o desenvolvimento do estágio obrigatório nesse campo.

Ainda faz-se necessária a seleção e a organização das informações, de acordo, com as categorias - Área de conhecimento/tema/conteúdo e as motivações para a escolha; Ações docentes: quando os resumos mencionam ações desenvolvidas pelos estagiários nas regências; Ações discentes: casos em que os resumos referem-se a ações dos alunos, e para tal serão selecionados os verbos empregados na descrição das ações discentes, por exemplo: falar, ler, ouvir, pintar - dos resumos elaborados pelos alunos estagiários do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação/UFG para a reflexão, análise e também para a sinalização de possíveis alternativas de se pensar a formação dos professores que trabalham com crianças na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008. Disponível em: [https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/LEI\\_GERAL\\_DE\\_EST%C3%81GIOS\\_%E2%80%93 GOVERNO FEDERAL.pdf?1524364209](https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/LEI_GERAL_DE_EST%C3%81GIOS_%E2%80%93 GOVERNO FEDERAL.pdf?1524364209)

CALDERANO, Maria de Assunção. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013, Goiânia. Anais eletrônicos. Campus Samambaia, UFG, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/166-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>

DRUMOND, Viviane. PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015. Florianópolis. Anais eletrônicos. UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4266.pdf>

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et al.]. *O papel do estágio nos cursos de formação de professores*. In: A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 53-62.

GHEDIN, Evandro. A didática e os diferentes espaços, tempos e modos de aprender e ensinar. In: II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2007, Anápolis. Anais eletrônicos. Goiás, UEG, 2007. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/conferencias.html>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio: diferentes concepções*. In: *Estágio e Docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Regulamento de estágio do curso de Pedagogia - FE/UFG. Disponível em: [https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/REGULAMENTO\\_ESTAGIO\\_PEDAGOGIA.pdf?1524364111](https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/up/235/o/REGULAMENTO_ESTAGIO_PEDAGOGIA.pdf?1524364111)

## DIFERENTES SUJEITOS E DIÁLOGOS NA INTERTEXTUALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Críncia Mirsse Lima Silva Pinheiro<sup>1</sup>  
Elzimar Pereira Nascimento Ferraz<sup>2</sup>

### RESUMO

Este texto refere-se a investigação desenvolvidas durante o período de recebimento de fomento do Programa de bolsas para os cursos de licenciaturas-PROLICEN. A investigação faz parte de uma pesquisa maior sobre o estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Procurou questionar como os principais sujeitos do estágio (professor supervisor e futuros professores) compreendem o desenvolvimento desta disciplina curricular. A fundamentação teórica pautou em pesquisadores como: CALDERANO (2013), DANIEL (2009), FERRAZ (2011), PIMENTA (2017) e PIMENTA E LIMA (2006). Partimos do pressuposto no qual o momento do estágio proporciona vínculos afetivos com diferentes interesses, com contradições, conflitos, e algumas tensões. Vinte e oito (28) graduandos responderam. O segundo destinado aos professores supervisores, também elaborados pela equipe do NUFOP, foi aplicado aos professores supervisores, num total 32 (trinta e dois) professores supervisores das instituições. Após a tabulação dos dados foram elaboradas três categorias de análise. Faz-se importante dialogar sobre a formação inicial de professores para a Educação Infantil nos cursos de graduação, uma vez que os estudantes apontaram se sentirem inseguros quanto a formação que recebem, apontando a problemática de haver poucas disciplinas que contemplem a especificidade da educação infantil. Entende-se que as Universidades estão buscando sanar essa lacuna na formação dos professores com disciplinas que discutam cada vez mais a infância e a relação entre os conteúdos e a Educação Infantil.

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

### INTRODUÇÃO

Este presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior<sup>3</sup> sobre o estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Procurou questionar como os principais sujeitos do estágio (professor supervisor e futuros professores) compreendem o desenvolvimento desta disciplina curricular.

A disciplina de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura proporciona ao futuro professor observar e definir como seguir sua carreira docente. Assim, a formação dos

<sup>1</sup> Faculdade de Educação-Universidade Federal de Goiás-UFG - [crinciapinheiro@live.com](mailto:crinciapinheiro@live.com)

<sup>2</sup> Faculdade de Educação-Universidade Federal de Goiás-UFG - [elzimarufg@gmail.com](mailto:elzimarufg@gmail.com)

<sup>3</sup>Esta pesquisa do PROLICEN esteve vinculada ao projeto de pesquisa do Núcleo de Formação de Professores-NUFOP intitulado: Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia, coordenado pela professora Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra. De acordo com (UFG, 2017, p. 02) o projeto é composto por quatro eixos temáticos, sendo: 1) Política de formação de professores/estágio da Universidade Federal de Goiás (instituição formadora) e políticas de formação de professores/estágio das instituições concedentes de estágio (redes estadual/Goiás e municipal/Goiânia); 2) O estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG; 3) Sujeitos do estágio (professor orientador, professor supervisor, estagiário); 4) Docência *stricto sensu*/relação entre a formação e a atuação. Parte do entendimento de que o estágio desenvolvido no curso de Pedagogia se constitui como espaço privilegiado de tensão e diálogo sobre a formação e a atuação na relação entre a universidade e a escola básica, bem como na relação teoria e a prática.

futuros professores pelo estágio em Educação Infantil é o foco desta pesquisa. Neste sentido, este estudo parte de uma reflexão sobre o Estágio supervisionado em Educação Infantil com ênfase na discussão sobre teoria e prática. Esta proposta de investigação, buscou compreender o desenvolvimento do estágio na perspectiva dos sujeitos envolvidos, dando, voz e visibilidade às ações dos acadêmicos e dos supervisores. O estágio visa aproximar o estudante graduando do campo de atuação profissional e permite o aprendizado da docência e de conhecimentos curriculares. A relação estabelecida entre estagiários e instituição escolar cria novas possibilidades para a formação inicial dos acadêmicos, e também elementos de formação continuada de profissionais como os professores supervisores.

Sobre o significado da palavra sujeitos, utilizada no decorrer desta pesquisa, concorda com a definição elaborada por Ferraz (2011) na qual: “A denominação sujeito não teve a pretensão de uma vinculação teórica sociológica sobre o sentido da palavra. [...] foram reconhecidas em minha pesquisa como portadores de uma capacidade de ação e de uma compreensão de mundo”. (FERRAZ, 2011, p.14). Assim, entende-se por sujeitos do estágio supervisionado os professores supervisores, atuantes como regentes nas instituições concedentes, e os estagiários, estudantes do sétimo e oitavo período de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Goiás – UFG. Estes sujeitos são pessoas atuantes no desenvolvimento histórico da disciplina curricular do estágio obrigatório, e são os principais envolvidos do desenvolvimento histórico desta disciplina.

Esta disciplina dos cursos de licenciatura proporciona ao futuro professor observar e definir como seguir sua carreira docente. Na dissertação de Luana Amoroso Daniel (2009), a autora ressalta sobre a formação inicial que ocorre durante o desenvolvimento da disciplina:

Vejo o papel do estágio como fundamental na construção da identidade profissional do futuro docente, pois ele possibilita a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, fazendo com que os estagiários reflitam sobre sua prática e, ainda, propicia a aproximação da realidade na qual irão atuar. (DANIEL 2009, p.67).

A formação dos futuros professores pelo estágio em Educação Infantil é o foco desta pesquisa. De acordo com Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018):

O aprender a ser professor/a de Educação Infantil exige, necessariamente, um esforço de pesquisa e investigação em torno das crianças e a infância e os modos distintos de viver essa infância, na busca por elementos que possibilitem planejar a ação docente. (ALBUQUERQUE; ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018)

Assim, este estudo parte de uma reflexão sobre o Estágio supervisionado em Educação Infantil com ênfase na discussão sobre teoria e prática. Neste sentido, esta proposta de investigação, buscou compreender o desenvolvimento do estágio na perspectiva dos sujeitos envolvidos, dando, voz e visibilidade às ações dos estagiários e dos supervisores de estágio.

Partimos do pressuposto no qual o momento do estágio proporciona vínculos afetivos com diferentes interesses, com contradições, conflitos, e algumas tensões. O estágio visa aproximar o estudante graduando do campo de atuação profissional e permite o aprendizado da docência e de conhecimentos curriculares. A relação estabelecida entre estagiários e instituição escolar cria novas possibilidades para a formação inicial dos acadêmicos, e também elementos de formação continuada de profissionais como os professores supervisores.

Teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento do estágio como evento que agrega diálogos e tensões entre os sujeitos da universidade e do campo. E como objetivos específicos: a) Identificar as marcas (registros) do estágio através de reminiscências dos professores no papel de supervisores e estagiários; b) Reconhecer o Estágio como uma construção histórica na intersecção escola-campo e universidade; c) Identificar o estágio como um elemento da formação continuada; d) Caracterizar os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos no estágio: professoras (supervisoras) e estagiários.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa buscou conhecer e compreender os Sujeitos do estágio (professor supervisor e estagiário). Inicialmente a metodologia prevista no projeto era o uso de entrevista como principal instrumento de investigação. Porém com o atraso nos primeiros seis meses<sup>1</sup> optamos por utilizar como instrumento o questionário aplicado pela equipe do NUFOP aos professores supervisores e estagiários, conforme explicado na introdução. O uso dos dois questionários contemplou muito bem o tema desta pesquisa, portanto não houve prejuízo na condução da mesma.

A investigação contou com levantamento da literatura, utilizando os seguintes textos principais: Lei do estágio 11.788/2008, ALBUQUERQUE, ROCHA E BUSS-SIMÃO (2018), CALDERANO (2013), DANIEL (2009), FERRAZ (2011), FERRAZ E PINHO (2017), PIMENTA (2017) e PIMENTA E LIMA (2006), que apresentam em seus trabalhos discussões sobre o estágio e seus sujeitos.

O primeiro questionário utilizado nesta pesquisa, elaborado pela equipe do NUFOP, e destinados aos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação – UFG foram aplicados apenas aos estudantes dos estágios III e IV. O questionário continha vinte e seis (26) questões, sendo elas divididas por temas: identificação; formação e atuação profissional; estagiário e curso e estagiário e estágio. Destas questões foram selecionadas quatro (04). Dos

---

<sup>1</sup> Por problemas pessoais o bolsista anterior saiu do Programa Prolicen.

respondentes foram: (20) alunos do turno matutino e (08) do turno noturno, totalizando (28) graduandos.

O segundo questionário destinado aos professores supervisores, também elaborados pela equipe do NUFOP, foi aplicado aos professores supervisores das seguintes instituições de Educação Infantil: Escola Municipal Jardim América, CMEI Viver a infância, Departamento de Educação Infantil (DEI) e o Centro de Atendimento Especializado Renascer (Pestalozzi). O questionário continha trinta e quatro (34) questões divididas pelos seguintes temas: identificação; formação, atuação profissional; relação entre o trabalho docente da escola e o trabalho com estágio; estágio: contrapartida da universidade (instituição formadora) para a escola (instituição concedente); memória do estágio realizado na formação inicial do professor da escola; memória do estágio com o professor da escola na condição de quem recebe estagiário; percepções sobre a formação e a atuação dos estagiários; percepção dos alunos da escola sobre o estágio. Destas questões foram selecionadas quatro (04). No total 32 (trinta e dois) professores supervisores das instituições responderam aos questionários. Após a tabulação dos dados foram elaboradas três categorias de análise:

- 1) A relação teoria e prática;
- 2) As impressões, expectativas que estagiários e professores supervisores têm em relação ao estágio supervisionado;
- 3) A relação entre professores supervisores e graduandos.

## **ANÁLISE DE DADOS**

O principal foco desta pesquisa foi compreender o estágio obrigatório em Educação Infantil nas perspectivas de sujeitos (professores supervisores e estagiários). O estágio obrigatório para a conclusão do curso de Pedagogia e exercício da profissão docente deve acontecer sob a supervisão dos professores orientadores (professores da disciplina de estágio da Instituição de Ensino Superior-IES) e professores supervisores (professores regentes das instituições concedentes). Daniel (2006) afirma:

Acredito que, é somente nesse movimento de transitar por entre o saber e o saber fazer, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem, realmente, a sua prática profissional, que é possível construir uma prática de estágio curricular que seja significativa para o processo de formação inicial de professores. (DANIEL, 2006, p.66)

Sobre a especificidade Educação Infantil nos cursos de graduação em Pedagogia, Albuquerque, Rocha e Buss-Simão apontam:

Há um movimento de reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil, uma vez que se consegue evidenciar nas matrizes curriculares, especialmente no conjunto disciplinar que compõe o eixo *Crianças, Infância e sua Educação*, perspectivas teóricas das diversas áreas de conhecimento cuja pauta de discussão consiste no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos na sua mais tenra idade. (ALBUQUERQUE, ROCHA, BUSS-SIMÃO, 2018)

Com relação as categorias utilizadas. Na primeira intitulada: A relação teoria e prática no estágio supervisionado buscou-se realizar um diálogo entre os autores Daniel (2009), Pimenta e Lima (2006) e Calderano (2013) sobre o assunto, evidenciando a relevância de se estabelecer essa relação entre teoria e prática não só na disciplina de estágio, mas no decorrer de todo o curso.

Na segunda categoria foram consideradas as impressões, expectativas que estagiários e professores supervisores têm em relação ao estágio supervisionado, baseado nos autores e nas respostas obtidas a partir da utilização dos dois questionários, pode-se entender como os estudantes de Pedagogia percebem sua formação e o olhar do professor supervisor sobre o estagiário. E a terceira categoria trata da relação entre professores supervisores e graduandos, apresenta-se o diálogo entre professores supervisores e estagiários e o olhar desses sujeitos sobre seus papéis perante o estágio e a relação entre eles. A seguir são apresentadas as três categorias.

## **1. A relação teoria e prática no estágio supervisionado**

O estágio curricular é uma disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura. De acordo com o Art.1 inciso 2 da Lei geral do estágio 11.788, Brasil (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”. As autoras Pimenta e Lima em “Estágio e docência: diferentes concepções” (2006), afirmam que:

O estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (PIMENTA E LIMA 2006, p.6)

Pimenta e Lima (2006) entendem que é necessário avaliar como os futuros professores estão sendo formados, a partir da reflexão sobre as afirmações dos estudantes, para que o estágio obrigatório não seja visto somente como o momento da prática.

Apontam ainda que as demais disciplinas de graduação apenas apresentam a teoria sem de fato incorporá-la a prática, deixando assim o futuro professor sem saber como utilizar os conhecimentos adquiridos na prática pedagógica. Dessa forma as autoras questionam sobre os profissionais que a Universidade está formando.

Pimenta e Lima (2006) dizem que existe uma desvalorização do estágio obrigatório, quando alguns currículos atribuem-lhe menos horas obrigatórias e um investimento financeiro menor quando se trata de projetos de pesquisa educacionais. Afirmam ainda que com frequência ouve falar que o estágio deve ser teórico-prático:

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendemos que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação. (PIMENTA E LIMA, 2006 p.7)

Calderano (2013) em “Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular” diz que:

[...] o estágio é apontado como um dos problemas centrais no curso de formação inicial. Também não há como negar que ele depende de um conjunto de ações que precisam ser necessariamente orgânicas para que atinjam os objetivos de qualificação acadêmica e profissional. Sua concepção e constituição dependem de um conjunto de fatores. O trabalho do professor exige uma articulação interna com os demais docentes da própria universidade e da escola básica. A relação entre universidade e escola precisa ser reparada e qualificada, a fim de que o estágio curricular não se reduza à mera prestação de serviço (por parte da escola básica), ou a um simples cumprimento de horas previstas (por parte do aluno), ou, ainda, a um espaço para “observação” e/ou “aplicação” de reflexões previamente estabelecidas (por parte do professor orientador de estágio) (CALDERANO apud CALDERANO, 2013, p.4).

A autora citada afirma que uma das maiores dificuldades encontradas no estágio é “a escassez de dados sobre sua constituição e desenvolvimento, pouca visibilidade de ações orgânicas, dificuldades de articulação interna e entre IES e Escolas-campos, coexistência de diferentes concepções de estágios, por vezes antagônicas” (CALDERANO 2013, p.4). E quanto a relação teoria e prática a autora Luana Amoroso Daniel (2009) afirma que:

O estágio supervisionado surge como um momento fundamental, no momento de formação e de desenvolvimento do futuro professor, uma vez que propicia o contato com a realidade de ensino. Através dos estágios teoria e prática se mantêm em intensa relação, possibilitando um enfrentamento do real refletido a partir da teoria, abrindo-se mão do poder estabelecido pela natureza totalizante da teoria. (DANIEL, 2009, p.76)

Ao citar Freitas a autora observa que, no estágio obrigatório teoria e prática têm sido constantemente separadas como se uma existisse sem a outra:

Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. (FREITAS apud DANIEL 2009, p.77)

Compreende-se, portanto, que o estágio obrigatório é uma disciplina que está intimamente atrelada não somente a prática, sendo ela fundamental para a formação e construção da carreira dos futuros professores. Daniel (2009) ressalta que: “isso pode ser alcançado se, o estágio for uma preocupação, um eixo articulador de todas as disciplinas do curso, e não somente daquelas erroneamente nomeadas “práticas”. (DANIEL, 2009, p.77). É fundamental que os graduandos compreendam que as disciplinas as quais compõem o curso de graduação são um conjunto de competências que se complementam. É imprescindível que o futuro professor tenha essa bagagem de conhecimento para nortear-se no dia a dia da profissão. Daniel (2009) ressalta que:

É necessário que, desde o início do processo de formação, o professor tenha consciência e domínio do conceito de teoria e prática, como instrumentos que auxiliam na sua ação pedagógica, visto que o professor exerce um importante papel de mediador intencional e explícito no processo de elaboração conceitual planejado no decorrer da relação de ensino. (DANIEL, 2009, p.78)

Portanto, entende-se que todas as disciplinas do currículo da licenciatura devem ter como norteador a formação de professores, sem a diferenciação entre teoria e prática. Neste e sentido Pimenta e Lima (2006) afirmam:

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo, como anteriormente apresentadas expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). (PIMENTA E LIMA, 2006, p. 11)

Assim, o curso de graduação deve ter todas as suas disciplinas articuladas em teoria e prática, para que de fato os futuros professores possam identificar como os conhecimentos adquiridos surgem no cotidiano da sala de aula. Entendendo que um complementa o outro. Daniel (2006) aponta a necessidade de haver entendimento e controle sobre os conhecimentos teórico-práticos como fortes auxiliares na ação pedagógica. Na mesma direção Pimenta e Lima (2006) afirmam que:

O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que

as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA E LIMA, 2006, p.12)

Nesta perspectiva sobre a importância da relação entre a teoria e prática, e também acerca da preparação que o curso de graduação deve oferecer para os futuros professores (graduandos de pedagogia) e com as respostas obtidas com os questionários podemos refletir sobre como professores supervisores e graduandos percebem o estágio obrigatório.

## **2. As impressões, expectativas que estagiários e professores supervisores têm em relação ao estágio supervisionado**

Os dados apresentados a seguir são decorrentes de uma pesquisa realizada por meio de questionários. Os questionários foram respondidos por 32 professores supervisores de instituições de estágio obrigatório, sendo elas: Escola Municipal Jardim América, CMEI Viver a infância, Departamento de Educação Infantil (DEI) e o Centro de Atendimento Especializado Renascer (Pestalozzi). E responderam ao outro questionário 28 graduandos de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás.

Para a análise utilizou-se quatro (4) questões dos questionários destinados aos professores supervisores e quatro (4) questões dos questionários respondidos por futuros professores. Buscou-se criar um diálogo entre essas oito (8) questões, na tentativa de evidenciar como professores supervisores e estagiários compreendem o estágio obrigatório, seus papéis no estágio e as marcas que a disciplina deixa, tanto nos estagiários como em professores supervisores.

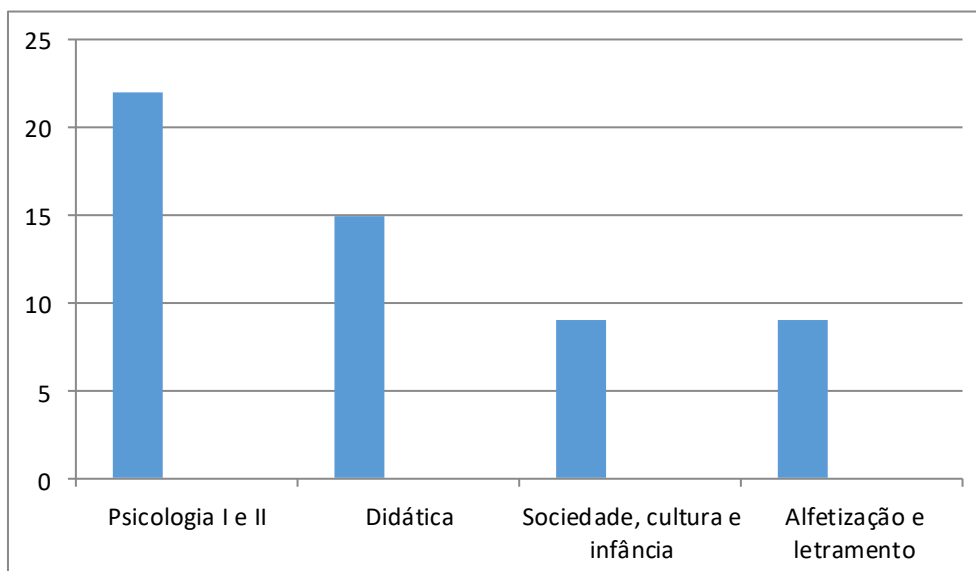
Aos graduandos de pedagogia foi questionado se consideram que o curso os prepara para a docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EAJA, afirmam que no curso faltam disciplinas que contemplem Educação Infantil e EAJA e a falta de diálogos sobre essas especificidades da Educação Básica. Afirmam também que a teoria é diferente da prática, e que existem disciplinas essenciais ao estágio em detrimento das demais também surgiram como resposta.

Nesse sentido Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) afirmaram:

Trabalhar em creches e pré-escolas exige, dos profissionais, conhecimentos do desenvolvimento infantil, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social das instituições de educação infantil (ou creche e pré-escola, tal como consta na LDB), relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, da relação com as famílias e comunidade, aspectos complexos que demandam formação. (ALBUQUERQUE, ROCHA, BUSS-SIMÃO, 2018)

Sobre as disciplinas que os graduandos consideram essenciais para o bom desempenho no estágio obrigatório, as mais citadas foram: Psicologia da Educação I e II, Didática e formação de professores, Sociedade Cultura e Infância, Alfabetização e Letramento, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 1.** Disciplinas essenciais



Fonte: Elaborado pelas autoras com a equipe Nufop

Sobre as dificuldades que sentem com relação à docência apontaram: rotina escolar, indisciplina, a elaboração e aplicação de planos de aula, organização e avaliação, trabalhar com crianças deficientes.

Com base nesses dados entendemos que os estagiários vão para a escola campo com algumas ressalvas quanto a sua própria capacidade de lidar com as demandas de uma sala de aula. Sobre as ressalvas apresentadas pelos futuros professores, Daniel (2009) afirma que: “Independentemente do tempo que tenham de profissão, todos os dias eles serão submetidos a aprendizagens intensas, o que tornará a profissão um verdadeiro e frequente processo de aprender para ensinar e aprender a ensinar”. (DANIEL 2009, p.72)

Ao professor supervisor foi questionado quais as principais deficiências na formação e atuação dos estagiários, a mais significativa foi à falta de controle sobre a indisciplina dos alunos, também apontaram a falta de inovação metodológica e o despreparo para lidar com as crianças.

Aos estagiários questionou-se sobre as principais dificuldades encontradas no estágio, a principal delas foi desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. Outras dificuldades apresentadas foram diagnosticar desenvolver e avaliar a leitura e escrita, indisciplina e relacionar as práticas vivenciadas com as teorias estudadas.

Daniel (2009) se questiona:

Como este futuro professor pensará sua prática, se seu imaginário esta voltado ao aspecto teórico? Como saberá por sua vez lidar com situações nunca antes vivenciadas segundo este raciocínio? Que decisões tomará no momento de resolver problemas com os alunos e com seus próprios pares? Como se portará mediante atividades previamente planejadas e que resultam em dados inesperados? É possível aprender todas as maneiras ou técnicas durante a graduação para enfrentar heterogêneas situações? (DANIEL, 2009, p. 74)

Entendemos que o estágio é o momento em que o estagiário se percebe como futuro professor. Nesse sentido Pimenta e Lima (2006) afirmam:

O que pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’? Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA E LIMA, 2006, p.13)

Entende-se que a fala dos sujeitos sobre deficiência na formação e dificuldades encontradas nas salas de aula está relacionada à inexperiência e insegurança dos estagiários. Sobre as falas de que a teoria é diferente da prática, Daniel (2006) chama atenção: “O que não pode permanecer é a supervalorização por parte dos cursos de formação de professores à teoria, o afastamento da realidade do ensino básico e a desqualificação da prática”. (DANIEL, 2006, p. 80).

### **3.A relação entre professores supervisores e graduandos**

As autoras Ferraz e Pinho (2017) pautadas na lei geral do estágio Lei nº11.788, pontuam as atribuições dos professores supervisores e estagiários:

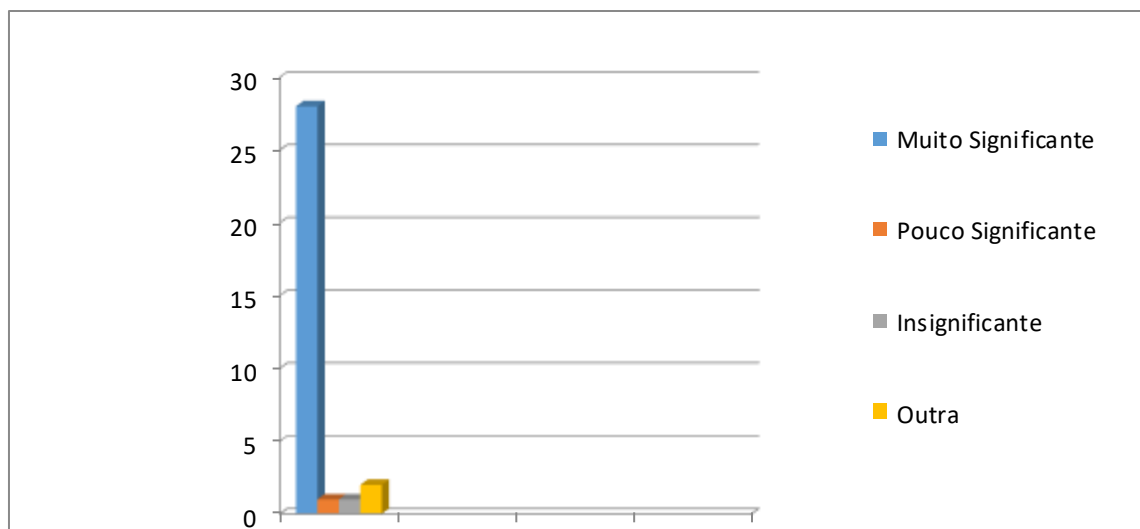
Verifica-se que a proposta legal, no inciso III do artigo 9º, dá visibilidade ao supervisor do estágio, atribuindo-lhe a responsabilidade de supervisionar as atividades do estagiário com o objetivo de contribuir para aprimorar a qualidade da formação de futuros profissionais no ato de orientar, conduzir e avaliar práticas pedagógicas desenvolvidas. Em relação ao aluno, define que o mesmo cumpra requisitos como: estar matriculado em instituição de ensino, respeitar os termos de compromisso assinados entre o educando e a instituição que irá receber os alunos, dentre outros. (FERRAZ E PINHO, 2017, p.433)

As autoras apontam que dessa forma, tanto instituição formadora, quanto instituição concedente são responsáveis pelo ato educativo atribuído ao estágio. Assim, os professores supervisores foram questionados sobre o papel que desempenham em relação ao estagiário, os professores supervisores em maioria assinalaram que o seu papel é de: receber os estagiários, dialogar, expor andamento do trabalho pedagógico da turma/escola, compartilhar planos, atividades, etc. Alguns professores afirmaram que é difícil desempenhar um papel em relação ao estágio, pois as condições de trabalho não colaboram.

Daniel (2006) afirma a importância do papel do professor supervisor para a formação dos estagiários: “julgo importante que eles possuam uma autonomia, que busquem uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino e aprendizagem”. (DANIEL, 2006, p.102).

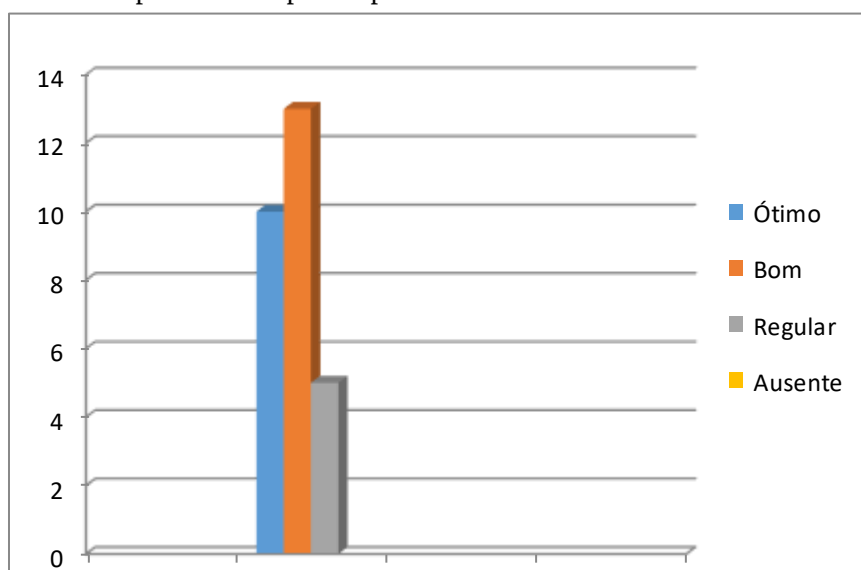
Também foi questionado o que os professores supervisores consideram acerca da troca de experiências com os estagiários. De acordo com o gráfico a seguir, a maioria afirma que as experiências são significativas, alguns responderam que o tempo é muito curto para que haja troca de experiências.

**Gráfico 2.** Troca de experiências



Fonte: Elaborado pelas autoras e equipe Nufop

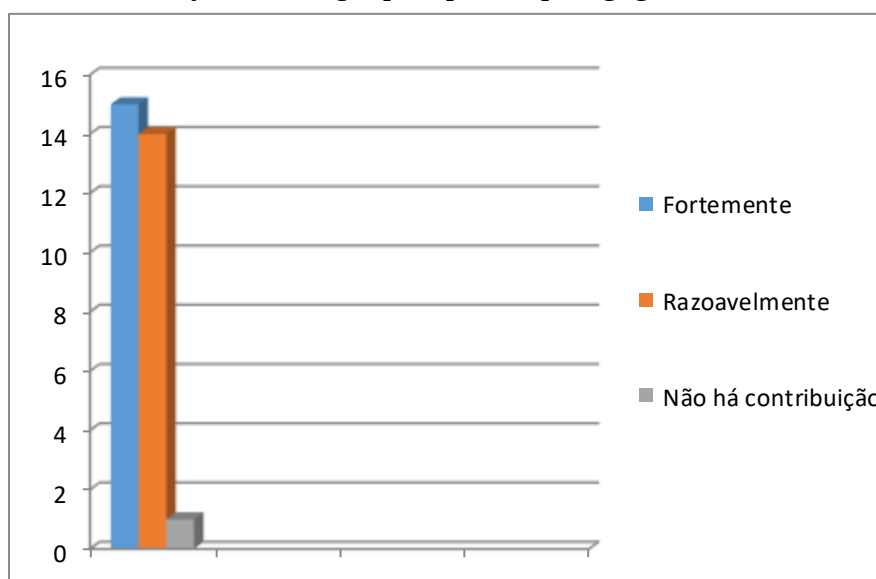
Os estagiários avaliaram o acompanhamento que receberam do professor supervisor, conforme o gráfico abaixo apresenta:

**Gráfico 3.** Acompanhamento pelo supervisor

Fonte: Elaborado pelas autoras e equipe Nufop

Com base nos dados acima, pode-se perceber que a relação entre professores supervisores e estagiários é difícil no campo de estágio, por mais que os professores supervisores saibam e reconheçam a importância da troca de experiências entre eles, o tempo e as demandas dos agrupamentos de crianças impedem que exista uma troca de saberes satisfatória. Podendo ser essa a influência na resposta dos estagiários quanto ao acompanhamento que recebem dos professores supervisores.

Quando os professores supervisores foram questionados se há uma contribuição do estágio em sua prática pedagógica como regente em sala de aula, grande parte assinalou que fortemente, assim como se pode ver no gráfico abaixo:

**Gráfico 4.** Contribuição do Estágio para prática pedagógica

Fonte: Elaborado pelas autoras e equipe Nufop

Os professores tinham a opção de comentar suas respostas, alguns disseram ser importante para reflexão sobre a prática, e um incentivo a pesquisa. Outro atentou para o fato de que os estagiários tendem a repetir o que o professor regente geralmente faz em sala de aula, não havendo troca. Sobre a tendência de repetição, Pimenta e Lima (2006) dizem:

A formação do professor, por sua vez, dar-se-á pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA E LIMA, 2006, p.8)

Assim afirmam que:

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. [...] No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. (PIMENTA E LIMA, 2006, p.8)

Entende-se, portanto que é fundamental que os estagiários tenham em mente a importância e relevância dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso para a reflexão da prática. No livro: “Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente” (2017, p.28) Pimenta *et al.* sugerem:

O estágio deve constituir-se em eixo articulador de todo o currículo, partindo da realidade existente nas escolas. Dessa forma, deveria iniciar-se no princípio do curso, tomando a realidade das escolas como objeto de pesquisa do conjunto das disciplinas, voltar à realidade propondo formas e caminhos para superação dos problemas evidenciados que impedem uma educação escolar emancipatória com qualidade para todos. (PIMENTA *et al.* 2017, p.28)

Com a análise dos dados apresentados pode-se compreender um pouco mais sobre como professor supervisor e estagiário percebem seus papéis no estágio, como relacionam entre si. A respeito dos estagiários podemos ver seus anseios perante os conhecimentos adquiridos e o momento do estágio.

É importante refletir sobre o estágio obrigatório na Educação Infantil, entender suas especificidades e os sujeitos que participam. O estágio obrigatório é fundamental para a formação dos estagiários, pois a partir dele serão vivenciadas experiências que acrescentarão na futura prática pedagógica.

## CONCLUSÃO / COMENTÁRIOS FINAIS

Esta pesquisa teve como intuito conhecer os sujeitos do estágio, professor supervisor e estagiário, através das respostas dadas. Compreender por meio do olhar desses sujeitos como a disciplina obrigatória é vista por eles, como percebem a formação na universidade e suas interações.

Foram utilizadas três categorias de análise, primeiramente estabelecemos a relação entre a teoria e prática. Percebeu-se por meio dos questionários aplicados aos alunos que a teoria é tratada como algo distante da prática. Assim, com base nos autores: Calderano (2013), Daniel (2009) e Pimenta (2006), buscou-se compreender a relação entre teoria e prática. Ficou evidenciado que a teoria e prática são indissociáveis, a prática é pautada na teoria e o contrário também acontece, ou seja, uma complementa a outra.

Com o uso dos questionários respondidos por professores supervisores e estagiários de Pedagogia, nos estágios III e IV na Educação Infantil, procurou-se dialogar a respeito das falas apresentadas pelos sujeitos na pesquisa e os autores que fundamentaram esse diálogo. Nas impressões e expectativas que estagiários e professores supervisores têm em relação ao estágio supervisionado foram analisadas questões que demonstrassem como supervisores e estagiários veem o estágio, a formação recebida na Universidade e como os estagiários participam do estágio de acordo com os professores supervisores. Identificou-se que os estagiários chegam aos campos de estágio com muitas dúvidas quanto aos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e sobre sua própria capacidade de atuar, tornando-os inseguros aos olhos dos supervisores.

Faz-se importante dialogar sobre a formação inicial de professores para a Educação Infantil nos cursos de graduação, uma vez que os estudantes apontaram se sentirem inseguros quanto a formação que recebem, apontando a problemática de haver poucas disciplinas que contemplem a especificidade da educação infantil. Entende-se que as Universidades estão buscando sanar essa lacuna na formação dos professores com disciplinas que discutam cada vez mais a infância e a relação entre os conteúdos e a Educação Infantil.

Quanto à relação entre professores supervisores e estagiários pode-se observar que os professores supervisores sabem qual é o seu papel perante o estagiário, e a importância da troca de experiência entre eles, mas afirmam que as demandas da rotina com as crianças impedem que haja de fato uma troca satisfatória de conhecimentos. Sobre a tendência de repetição de atitudes por parte dos estagiários, apontada pelos professores supervisores, entende-se como parte da inexperiência, mas é fundamental que os graduandos como futuros

professores aprofundem a formação acadêmica recebida e reflitam sobre teoria e prática, para a construção da sua própria identidade docente.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M, H, K,; ROCHA, E, A, C,; BUSS-SIMÃO, M. **Formação docente para Educação Infantil nos currículos de Pedagogia**. Educ. rev. Belo Horizonte, v.34, mar. 2018

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm) >. Acesso em: 17 jul. 2018.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular**. 2013. **Anais da 36ª Reunião Científica da ANPED**. Goiânia, Outubro de 2013. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08\\_2668\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2668_texto.pdf) Acesso em: 10/07/2018. 2013

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial dos futuros professores de Letras**. Dissertação (Dissertação em Educação) – UNIMEP. São Paulo. 2009.  
FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento. **Lugar e Parentela: Educação de sujeitos em povoados no extremo norte do Tocantins**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2011.

FERRAZ E PINHO, Elzimar Pereira Nascimento e Maria José de. **Sujeitos do estágio em produções científicas de eventos nacionais: ideias e perspectivas**. Goiânia – 2017.  
Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/6243/3479> > Acesso em: 17 jul. 2018

PIMENTA E LIMA, Selma Garrido e Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis. Santa Catarina. v. III, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. *et al.* **Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. Educação Pesquisa. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

## CAIXA DE PERGUNTAS: RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA

Fernanda Souza da Silva<sup>1</sup>

Isabella Kethuly Spindola Firmino<sup>2</sup>

Tiago Mota da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Ao realizar a disciplina “Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, como alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, observamos a turma 5º ano B, composta por 31 aluno do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE), acompanhando as aulas de Ciências às terças-feiras, supervisionadas pelo professor Tiago Mota da Silva. A partir da proposta de uma produção do Projeto de Ensino e Aprendizagem, tendo por base metodológica o texto de Teixeira (2003) que une a educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) com a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Demerval Saviani e Gasparin (2007), o qual foi desenvolvido com a turma no período de seis regências, tivemos a ideia de usar uma caixa para que os alunos depositassem suas questões. Portanto, iremos relatar por meio deste trabalho a experiência pedagógica que tivemos com o recurso da “Caixa de perguntas”. Durante as observações desta turma, percebemos que as falas eram majoritariamente de um grupo restrito de alunos. Assim, o objetivo era de que por meio da caixa as crianças pudessem expressar suas dúvidas, de forma que conseguíssemos contemplar os alunos que pouco oralizavam durante as aulas. Além disso, foi também uma forma pensada para que houvesse uma continuidade no trabalho do professor supervisor e regente nas aulas de Ciências às quartas-feiras, respondendo às perguntas dos alunos e podendo até mesmo complementar algumas informações sobre os conceitos que foram construídos nas aulas anteriores regidas pelas estagiárias nas terças-feiras. Ademais, após o início das regências percebemos que obtivemos resultado com essa caixa, pois houveram perguntas feitas por alunos que pouco ou nada participavam oralmente das aulas. Além disso, como desdobramento de toda esta vivência e por meio de análises das questões feitas pelas crianças, desencadeou-se a ideia de elaborar um jogo com as mesmas, que foi desenvolvido na última regência.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências; Dúvidas; Oralidade.

### INTRODUÇÃO

Como estudantes de Pedagogia, no início de 2018 iniciamos a disciplina “Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” sendo o campo de pesquisa o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE). No primeiro semestre, inicialmente a turma de estagiários foi dividida em trios e duplas, e em seguida fizemos as escolhas das turmas que cada grupo desejaria acompanhar. Nós optamos por formamos uma dupla e realizarmos o estágio com uma turma de 5º ano durante as aulas de Ciências. Nossa escolha se deu pelo fato de o professor que ministrava a disciplina ter sua formação em

---

<sup>1</sup> FE/UFG - [fernanda140697@hotmail.com](mailto:fernanda140697@hotmail.com)

<sup>2</sup> NEPPEC/FE/UFG - [isakethuly@gmail.com](mailto:isakethuly@gmail.com)

<sup>3</sup> CEPAE/UFG - [tiagounimontes@yahoo.com.br](mailto:tiagounimontes@yahoo.com.br)

Ciências Biológicas Licenciatura, o que despertou em nós o interesse em acompanhar como um professor de área atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após esta organização ser concluída, foi decidido por todos um rodízio dos grupos pelas turmas, de maneira a poder ver diferentes formas de trabalho de professores da instituição e também observar as especificidades de cada turma. Em nosso caso, ao longo do rodízio, as turmas que observamos foram os 1º, 2º e 3º anos, e somente após o fim do rodízio começamos as observações na turma a qual faríamos o Projeto de Ensino e Aprendizagem.

A disciplina de Ciências era ministrada às terças-feiras, nos dois primeiros horários, que ocorriam das 7h30min às 9h, supervisionadas pelo professor Tiago Mota da Silva. Ao longo do primeiro semestre observando a turma procuramos compreender suas características, comportamentos, analisar quais alunos oralizavam mais e quais menos, dentre outros aspectos que pudessem nos auxiliar em nossa atuação no segundo momento do estágio. Para contribuir com isto, ao fim do semestre entregamos um questionário com 10 perguntas subjetivas para cada aluno, com o intuito de formarmos um mapa geral da turma. Alguns exemplos de perguntas foram: “Qual matéria você mais/menos gosta?”, “Quais são suas facilidades/dificuldades na escola?”, dentre outras.

Já no início do segundo semestre, após o período de férias, voltamos a campo para realizarmos as últimas observações que antecederam as regências na turma. O que podemos observar foram que questões que já haviam sido constatadas anteriormente a partir dos dados coletados e de nossas conversas com o professor supervisor, permaneciam. Como por exemplo, o fato de haver um grupo dominante nos momentos de fala; da turma estar vivenciando um período de transição da infância para a adolescência e da dificuldade de grande parte da turma no processo de abstração e formação dos conceitos científicos.

Contudo, também é importante ressaltar que durante o primeiro semestre houve um salto significativo na segunda escala (o que seria em outra instituição o que chamamos de bimestre) em comparação a primeira, visto que os alunos conseguiram um melhor desempenho, de forma que melhoraram quanto a formação de conceitos e também houve uma mudança de comportamento em sala de aula, isso ocorreu devido a conversas entre professores dos 5º anos com os alunos. Sendo assim, fizemos um levantamento de todos estes dados para que pudéssemos utilizá-los a nosso favor, visto que era necessário a nós que fizéssemos um Projeto de Ensino e Aprendizagem, que seria nosso norteador em cada uma das seis regências que iriam ser realizadas por nós. Como nossas regências se dariam no período correspondente a 4ª escala, o professor supervisor de estágio nos informou os

conteúdos planejados para serem trabalhados nesse período, sendo esses: “A origem da vida”; “A evolução das espécies por meio da seleção natural”; “O registro fóssil” e “As transformações que originam os objetos”.

Dessa forma, elaboramos todo o projeto com base nestes conteúdos citados anteriormente e o intitulamos: “De onde eu vim e para onde vou?”. A abordagem metodológica que pautou esse projeto foi a Pedagogia Histórico-Crítica, voltada para a proposta de Gasparin (2007) para pensarmos as aulas, atitudes e ações do professor e dos alunos. Também adotamos como fonte o artigo de Teixeira (2003) em que o autor relaciona a proposta metodológica de Demerval Saviani e o ensino CTS. Além disso, buscamos em Fino (2001) recursos para compreender a construção dos conhecimentos científicos em Vygotsky.

Conforme dito anteriormente, ao observarmos a turma percebemos que as falas durante as aulas eram realizadas apenas por um grupo de quatro alunos, todos meninos. De acordo com o referencial teórico que nos embasamos podemos considerar que a oralização é um dos sinais de aprendizagem, visto que a partir da fala do aluno o mesmo demonstra se conseguiu compreender e internalizar o conteúdo apresentado pelo professor, seja por meio de perguntas sobre o tema, relacionando com práticas do dia a dia, dando exemplos, dentre outros.

Logo, nesse cenário onde um grupo restrito possuía o domínio da fala, os demais acabavam por se sentirem intimidados e incapazes de trazerem aspectos relevantes para as aulas, sendo assim, percebemos a necessidade de atingir e contemplar estes alunos de uma outra forma. A “Caixa de Perguntas” foi a maneira encontrada por nós para que as crianças pudessem se expressar, de forma anônima ou não, ao longo de nossas regências. O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada por nós a partir do uso desse recurso em sala de aula como uma das ferramentas que podem possibilitar ao professor o alcance da turma, pelo menos em sua maioria. Além disso, foi também uma forma pensada para que houvesse uma continuidade no trabalho do professor supervisor e regente nas aulas de Ciências às quartas-feiras, respondendo às perguntas dos alunos e até mesmo complementar algumas informações citadas por nós nas aulas que lecionamos. No início das regências, ao ler<sup>1</sup> as primeiras perguntas produzidas pelas crianças, percebemos que a essas perguntas cabiam análises e que era, inclusive, possível elaborar um jogo a partir disso.

---

<sup>1</sup> As perguntas foram lidas após cada regência durante a reunião entre o supervisor e as estagiárias que ocorreram todas as terças-feiras após as aulas, ou seja, a partir do terceiro horário.

## METODOLOGIA DO PROJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para a produção do Projeto de Ensino e Aprendizagem, cujo título é “De onde eu vim e para onde vou?”, sobre os conteúdos: “A origem da vida”; “A evolução das espécies por meio da seleção natural”; “O registro fóssil” e “As transformações que originam os objetos”, foram escolhidas a Pedagogia Histórico-Crítica e o Movimento C.T.S. como fundamentação teórica para a metodologia. Sendo assim, foi escolhido o artigo de Teixeira (2003) “A educação científica sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências” em que o autor une a Pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani ao Movimento CTS.

Conhecemos o movimento citado anteriormente durante a disciplina Fundamentos e Metodologias de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ao ler o artigo mencionado, essa abordagem foi escolhida pois uma de suas propostas é impulsionar o pensamento crítico. Esse movimento teve origem nos questionamentos sobre as pesquisas em ciência e tecnologia, em que percebeu-se que as mesmas eram voltadas aos interesses do Capitalismo. Partindo do pressuposto que deveriam voltar ao seu sentido original de ajudar a contribuir com a vida em sociedade, diminuir as desigualdades sociais, dentre outros; os precursores do CTS perceberam que deveria haver uma mudança na educação científica, para que vissem a ciência de forma crítica e dentro de um parâmetro social e não a serviço dos interesses capitalistas.

A partir do texto de Teixeira (2003) compreende-se que quando se relaciona o CTS com a Pedagogia Histórico-Crítica tem-se um ensino para a cidadania. O objetivo principal é levar o aluno à reflexão, além de impulsioná-lo ao pensamento crítico sobre as tecnologias e sua realidade social. A Pedagogia Histórico-Crítica traz para o projeto a articulação do processo ensino-aprendizagem, que se dá por meio da prática social e da problematização. A prática social possibilita que os problemas sociais sejam abordados criticamente, sendo discutidos, tornando-os reais e dinâmicos, fazendo da escola um espaço democrático.

Ainda utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica, partimos de Gasparin (2007), pois o autor disserta sobre como pensar a aula, os momentos que a permeiam, as atitudes e ações do professor e do aluno. Segundo o autor, na Prática Social Inicial é o momento em que o professor descobre o conhecimento prévio do aluno sobre determinado conceito, para que então possa, juntamente com a turma, construir o conhecimento científico. O conhecimento

científico se forma no âmbito da escola e necessita ser organizado de maneira sistematizada, organizada e orientada pelo professor. O momento seguinte é a Problemática, em que as questões levantadas na primeira etapa se relacionam com o conteúdo científico. Para que haja a formação e apropriação do conhecimento científico é necessário por parte do aluno utilizar-se de suas atividades mentais, tais como: memorizar; compreender; aplicar; analisar; sintetizar e avaliar. Em seguida, tem-se a Instrumentalização, como muitos conceitos científicos necessitam de uma alta capacidade de abstração é preciso que o professor crie as condições para a construção dos mesmos. A Catarse, é o momento em que o educando faz uma síntese teórica do que foi apresentado, ele usufrui dos conhecimentos que foram construídos e faz o uso desses visando a transformação social. Para reafirmar esse conceito, vê-se no seguinte excerto essa ideia expressa pelo autor: “Na Catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais postas no início e trabalhadas nas demais fases, ressitando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando à aprendizagem um novo sentido.” (GASPARIN, 2007, p. 132). Por fim, na Prática Social Final, o aluno demonstra um novo comportamento diante do conhecimento, ele o usa no cotidiano, significando que ele internalizou os conceitos.

No percurso da educação há uma relação interdependente entre professor-aluno-conteúdo, em que cabe ao professor, como mediador no processo de apropriação dos conteúdos científicos, decodificar os sinais de aprendizagem do aluno, visto que esse dá pistas de onde passa o seu pensamento e manifesta o seu desenvolvimento. Nessa relação o professor fornece subsídios para que a criança compreenda os conceitos científicos. Para Vigotski a construção conceitual é uma reelaboração, conforme ele esclarece: “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000). Ainda sobre esse pensamento, segundo Bakhtin o discurso do indivíduo está sempre impregnado de vozes alheias, e este pensamento se aproxima do de Vigotski no que diz respeito à internalização. Quanto ao pressuposto teórico da precedência do social sobre o individual, há também o entendimento por parte de ambos no que diz respeito à participação mútua dos sujeitos no processo de desenvolvimento. O pensamento de Bakhtin referente à linguagem pode ser compreendido no seu caráter interativo, impossibilitando de ser compreendido fora de sua natureza sócio-histórica. Partindo dessa afirmação, nossa proposta ao desenvolver o Projeto de Ensino e Aprendizagem era que:

[...]Os alunos compreendessem e internalizassem os conceitos referentes a origem da vida, as teorias evolucionistas, a evolução humana, o domínio das ferramentas, as mudanças tecnológicas e a interferência do homem na natureza, de maneira a se perceberem enquanto seres históricos, compreendendo o caminho que o homem percorreu ao longo de seu tempo de existência neste planeta, além de estimular o olhar crítico sobre os problemas sociais referentes a degradação ambiental e as consequências do avanço tecnológico. (FIRMINO; SILVA, 2018)

Para isso, precisávamos perceber as pistas deixadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem e isso não era possível devido a uma pequena quantidade de indivíduos que se expressavam durante as aulas.

#### RECURSO PEDAGÓGICO: “CAIXA DE PERGUNTAS”

No primeiro semestre de 2018 realizamos nossas observações no 5º ano B, composta por 31 alunos, sendo um desses com Síndrome de Down. Os alunos têm de 10 a 12 anos, o que significa um período de transição em suas vidas, ou seja, a puberdade. É nesse momento do desenvolvimento humano que os interesses pertencentes a infância vão se perdendo e novos interesses surgem. Isto leva o indivíduo a momentos de crise neste processo que pode ser doloroso, longo e sensível. Contudo, é importante ressaltar que nesse momento de transição não somente os aspectos biológicos passam por mudanças mas também o psicológico e o cognitivo, de forma que a atividade-guia se apresenta em duas formas: a comunicação íntima social e a atividade profissional/de estudo que permanece desde a segunda infância.

Foi entregue um questionário aos alunos que continha a seguinte questão: “Quais são as suas maiores dificuldades na disciplina de Ciências?”. A maioria das respostas foram: “dificuldade de entender conceitos científicos”. Assim, partimos para o segundo semestre tendo em mente essa dificuldade de abstração dos conceitos científicos. Ao observar a turma, já no segundo semestre, percebemos que os alunos que responderam ao questionário da forma mencionada anteriormente participavam pouco das aulas oralmente. Além disso, vimos que somente um grupo de três alunos se manifestavam nas aulas para comentar ou responder às colocações do professor, o restante da turma se manifestava apenas para ler textos ou respostas de atividades.

Numa das correções de atividade, o professor supervisor pediu para que um aluno específico fosse até o quadro para responder uma questão referente ao conteúdo exposto,

“R<sup>1</sup>”, que conversava durante as aulas e não se expressava, desde esse acontecimento se tornou um dos alunos integrantes desse grupo que oralizavam durante as aulas. Sendo assim, o grupo citado passou a integrar 4 alunos e se manteve a dominar as falas durante as aulas, certas vezes até disputando-as, e discutindo entre si sobre quem estava correto. Enquanto esse grupo dominava as manifestações, o outro demonstrava conhecimentos através de outros recursos, como a escrita, o desenho, dentre outros. Notamos que as crianças que pouco ou nada oralizavam o faziam pois sentiam-se intimidadas pela liderança na sala, e em algumas situações em que tinham a coragem de se expressar eram cortadas. Diante disso, percebemos a necessidade de “dar voz” a todos. Nessa situação precisávamos definir uma estratégia para atingir a todos, pois segundo Gasparin (2007):

É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas da existência do conteúdo em questão. Esse diálogo também torna mais claro ao professor o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto [...] Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança [...]. (GASPARIN, 2007, p. 23)

Ouvir o aluno é fundamental para saber se o mesmo está aprendendo, contudo sabemos que por muitas vezes esse tem medo de se expressar. Desse modo, pensamos em levar para a sala de aula uma caixa e pedir para que os alunos depositassem perguntas sobre a aula, eles poderiam ou não se identificar. A ideia também foi útil para ligar nossas aulas às do professor supervisor, pedimos que ele respondesse as perguntas em suas aulas às quartas-feiras, com o intuito de que houvesse uma continuidade no trabalho.

## ANÁLISE DAS PERGUNTAS

A caixa utilizada era feita de isopor encapada com papel pardo, ela foi usada em quatro das seis regências. Segue abaixo a imagem da caixa utilizada:

---

<sup>1</sup> Os alunos serão representados pela letra inicial de seus nomes.

Figura 1 - Foto da caixa de perguntas, após uma das regências.



Fonte: FIRMINO (2018)

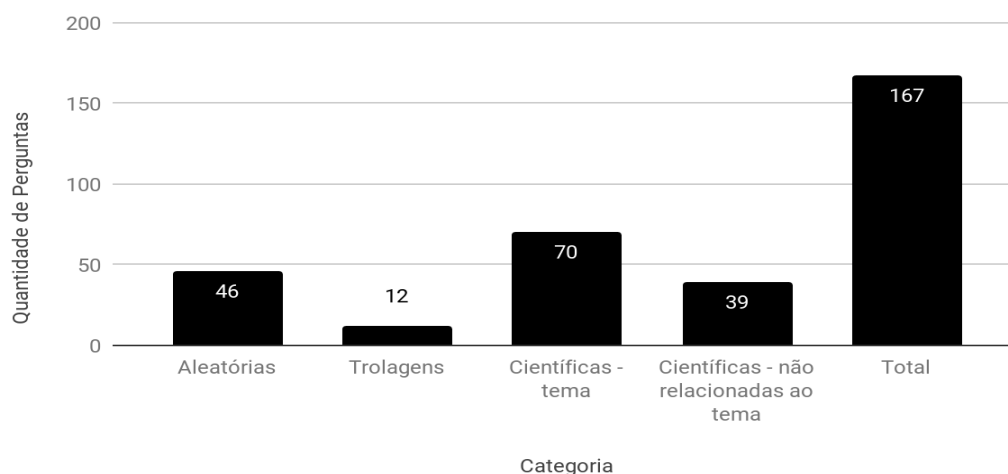
Obtivemos um total de 167 perguntas, para a nossa surpresa nem todas estavam relacionadas com os temas das aulas, por isso, dividimos em quatro categorias, sendo elas: aleatórias (sobre temas diversos), científicas relacionadas ao tema da aula, científicas não relacionadas ao tema da aula e “trolagens<sup>1</sup>” (frases ou “trolei”, uma pegadinha). Diante desses dados notamos que os alunos aproveitaram o recurso para questionarem sobre dúvidas de diversos temas, foi a oportunidade que encontraram para dizerem o que provavelmente de forma oral não diriam. Segue abaixo os dados referentes às questões:

---

<sup>1</sup> Gíria da internet que significa tirar sarro de algo ou alguém.

Gráfico 1 - Gráfico Quantitativo das perguntas quanto às categorias

## Dados relativos às Perguntas



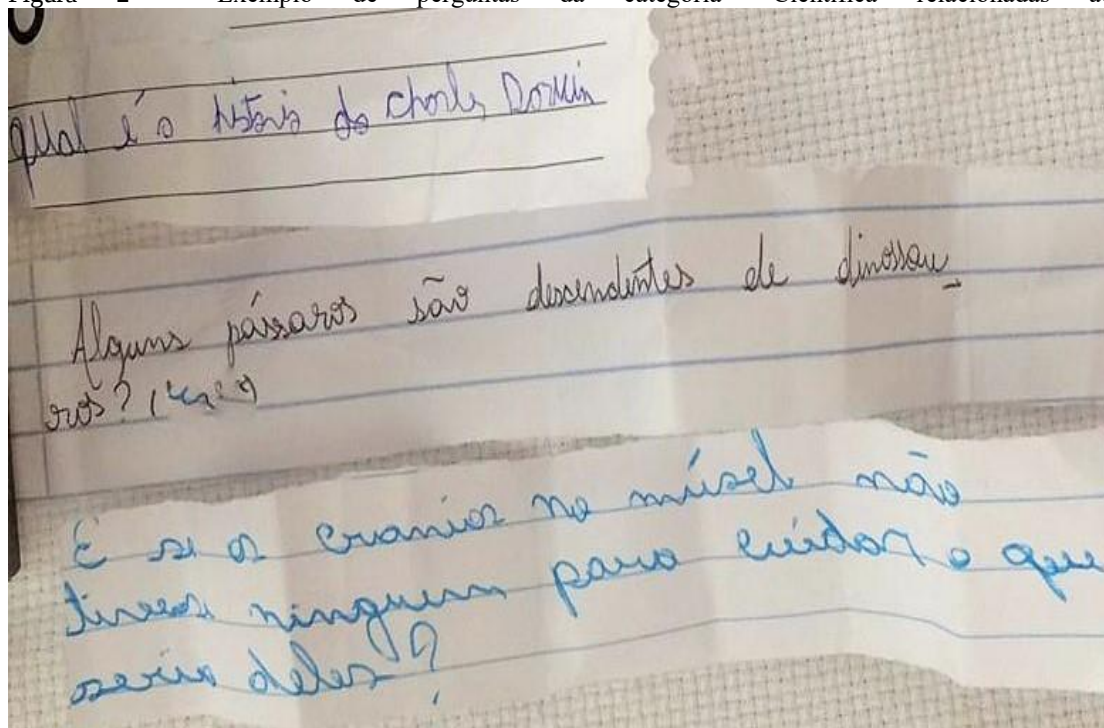
Fonte: FIRMINO (2018)

Exemplos de perguntas:

Categoria: Científica relacionadas ao tema

Perguntas: “Qual é a história de Charles Darwin?”, “Alguns pássaros são descendentes de dinossauros?” e “E se os crânios no músel não tivesse ninguém para cuidar o que seria deles?”

Figura 2 - Exemplo de perguntas da categoria “Científica relacionadas ao tema”

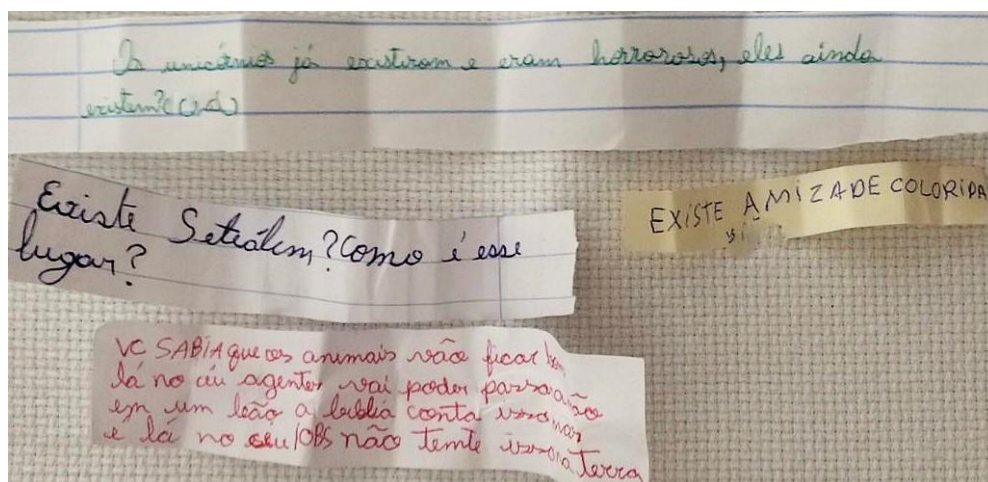


Fonte: FIRMINO (2018)

### Categoria: Aleatórias

Perguntas: “Os unicórnios já existiram e eram horrorosos, eles ainda existem?”, “Existe Seteálem? Como é esse lugar?”, “Existe amizade colorida?” e “Vc sabia que os animais vão ficar bons lá no céu agente vai poder passar a mão em um leão a bíblia conta isso mas é lá no ceu. OBS não tente isso na terra.”

Figura 3 - Exemplo de perguntas da categoria “Aleatórias”



Fonte: FIRMINO (2018)

### Categoria: “Trolagens”

Figura 4 - Exemplo de perguntas da categoria “Trolagens”

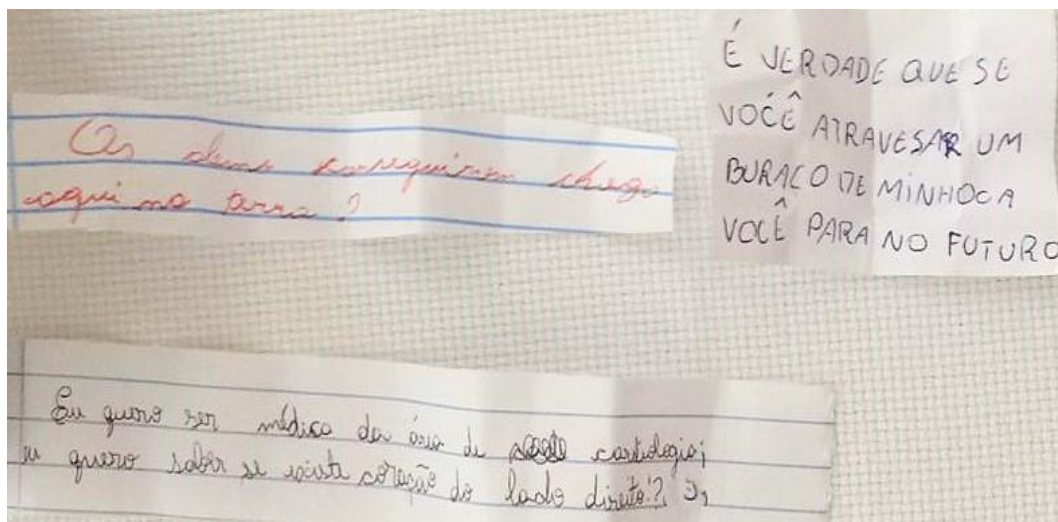


Fonte: FIRMINO (2018)

Categoria: Científicas não relacionadas com o tema

Perguntas: “Os aliens conseguiram chega aqui na terra?”, “É verdade que se você atravessar um buraco de minhoca você para no futuro” e “Eu quero ser médica da área de cardiologia; eu quero saber se existe coração do lado direito?”

Figura 5 - Exemplo de perguntas da categoria “Científicas não relacionadas com o tema”



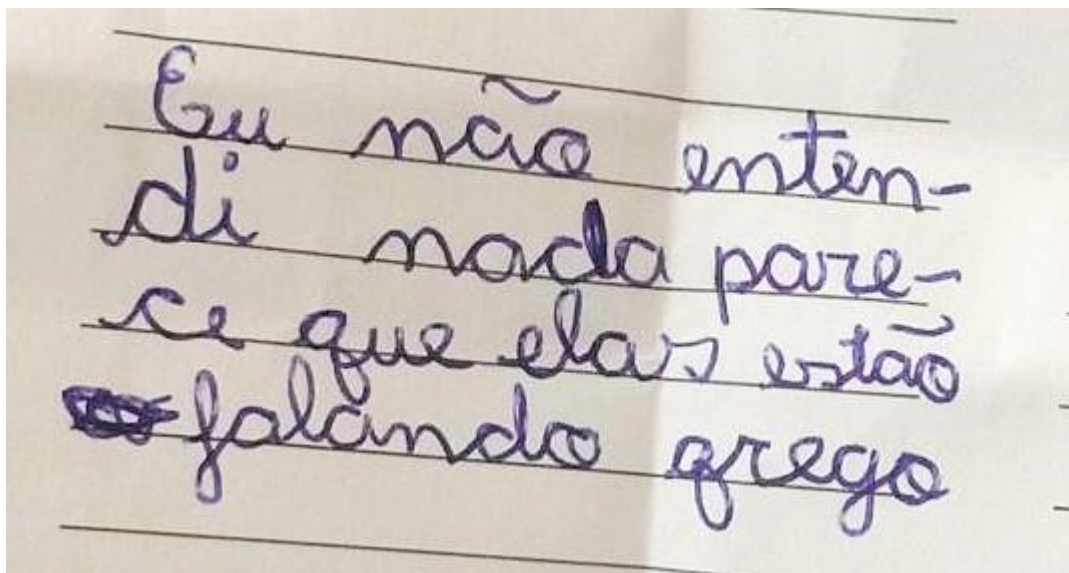
Fonte: FIRMINO (2018)

Um dado relevante é que a aluna “L” fez um total de 84 questões, especificamente: 29 científicas não relacionadas ao tema, 25 aleatórias e 30 relacionadas ao tema. Durante as regências podíamos ver os alunos que colocavam as questões na caixa, pois a mesma se encontrava em cima da mesa à frente da sala, então, para depositar suas dúvidas os alunos tinham que levantar. Assim, percebemos que os alunos que depositavam os papéis na “Caixa de Perguntas” eram os alunos que pouco ou nada oralizavam durante a aula.

Também analisamos as perguntas quanto a escrita, pois vimos que a grafia de algumas palavras não estavam corretas. Na primeira regência tivemos essa percepção através das questões e assim mudamos as próximas regências para que a escrita fosse abordada, como uma forma de tentar solucionar os problemas de gramática e ortografia. Por conseguinte, as questões foram também uma forma de analisar nossas aulas e alterá-las conforme fosse necessário. Uma das perguntas da caixa nos fez repensar a forma como estávamos desenvolvendo nossas aulas, pois a criança demonstrou que não havia entendido o que explicamos, então, percebemos que aulas oralizadas ficavam no campo da abstração e nem

todos os alunos eram contemplados, por isso mudamos a abordagem de trabalho para contemplar um maior número de educandos. Segue abaixo a imagem da questão mencionada:

Figura 6 - Exemplo de pergunta da “Caixa de Perguntas”



Fonte: FIRMINO (2018)

## IMPRESSIONES DO PROFESSOR SUPERVISOR SOBRE AS REGÊNCIAS

Inicialmente observa-se que as estagiárias tinham algumas dúvidas sobre alguns conceitos relacionados com a origem da vida, a evolução das espécies e o registro fóssil. Conforme as orientações foram ocorrendo após cada regência, percebe-se que as dúvidas foram sendo esclarecidas e as estagiárias obtiveram um melhor direcionamento na realização das pesquisas para a elaboração das aulas seguintes. Portanto, com o desdobramento de cada regência, as estagiárias alcançaram um desenvolvimento satisfatório e conseguiram construir os conceitos com mais solidez juntamente com os alunos.

As estagiárias realizaram os combinados com os alunos para que houvesse uma organização durante os debates e para que todos pudessem participar das aulas através da realização de perguntas e comentários sobre os assuntos que seriam discutidos. Além disso, reforçaram a importância da disciplina e do respeito durante as aulas, para que todos conseguissem participar sem serem interrompidos. Assim sendo, observa-se que grande parte dos alunos conseguiram compreender os conceitos que foram construídos juntamente com o coletivo.

Em relação a metodologia de ensino utilizada pelas estagiárias, observa-se que elas compreenderam que o ensino de ciências necessita da utilização de recursos visuais, como imagens, vídeos, animações e gráficos. Dessa forma, as estagiárias souberam utilizar esses recursos no momento correto para aguçar a capacidade de abstração dos alunos e favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Outro fator importante foi incentivar os alunos a realizarem as pesquisas sobre os assuntos que foram abordados durante as aulas. Por conseguinte, muitos alunos compareciam nas aulas seguintes com informações interessantes que poderiam contribuir no debate em sala. As propostas de atividades de sala e de casa que foram encaminhadas aos alunos foram apropriadas e normalmente requiritava a leitura, a interpretação de textos e a produção escrita.

As aulas práticas foram proveitosas e significativas para os alunos, além disso, despertaram o interesse dos alunos pelo conhecimento e possibilitou uma interação eficaz entre a turma. A “Caixa de Perguntas” foi uma metodologia de ensino utilizada que tinha como intuito encorajar os alunos a realizarem perguntas que posteriormente seriam respondidas. Observa-se que alguns alunos que quase não participavam dos debates em sala formularam as perguntas e colocavam na caixinha. Nas aulas seguintes, realizou-se a leitura de algumas perguntas que estavam na caixinha e solicitou-se aos alunos as possíveis respostas. Percebe-se que eles ficavam eufóricos e a maioria queria responder as perguntas. Essa metodologia de ensino foi muito criativa e exigiu uma grande capacidade de abstração por parte dos alunos, pois, muitas perguntas não tinham uma única resposta, ou seja, muitos assuntos que foram levantados pelos alunos ainda não tem uma resposta dada pela ciência, além disso, a ciência permite duvidar, construir e reconstruir hipóteses, para futuramente elaborar leis e teorias.

Após as estagiárias realizarem as observações e as regências, observa-se que elas sempre estiveram dispostas a ouvir para melhorar a prática pedagógica e percebe-se que elas realizaram o trabalho com dedicação e afeto. Percebe-se que os alunos valorizaram o trabalho realizado, interagiram durante as aulas e conseqüentemente tiveram êxito na realização das atividades propostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, podemos dizer que o nosso objetivo de contemplar os alunos que pouco ou nada oralizavam em aula foi alcançado. As crianças demonstraram estarem empolgadas com a proposta, além de que o movimento de ler as perguntas e

respondê-las mostrou às crianças autoras dos questionamentos que suas dúvidas são relevantes e que levam a reflexão do mundo a nossa volta. Além disso, notamos que durante o projeto, as crianças que tiveram suas dúvidas respondidas através da “Caixa de Perguntas” passaram a participar mais das aulas oralmente, de maneira a demonstrarem que se sentiram encorajadas por meio do recurso utilizado por nós. A hipótese que temos a partir disso é que esses alunos que pouco ou nada oralizavam, se portavam de tal forma por se sentirem intimidados pelas vozes dominantes da sala de aula, pois essas demonstravam o conhecimento que detinham, enquanto que os demais alunos, quando faziam questões, expressavam o que sabiam ou ações do cotidiano que exemplificavam o conteúdo apresentado, e acabavam por serem reprimidos ou silenciados por essas vozes dominantes.

Outro aspecto notado e que consideramos relevante ressaltar é o fato de que os alunos que já oralizavam não se interessaram pela proposta. Logo, essa estratégia foi útil para atingirmos uma outra parcela de alunos. Além disso, os registros escritos que obtivemos através das perguntas colocadas na caixa nos serviu para percebermos o alto índice de erros gramaticais cometidos pelos estudantes, e também nos dar pistas de seus aprendizados, mostrando a nós se haviam internalizado os conceitos expostos de forma clara. Dessa forma, conseguimos, através desse recurso, repensar as próximas aulas, ou seja, tivemos o momento após as aulas, que segundo Gasparin (2007) se trata das seguintes ações:

Revisão do conteúdo ministrado para verificar se foi executado conforme o proposto; análise crítica dos procedimentos didáticos-pedagógicos utilizados em sala de aula; elaboração de novo plano de trabalho, se percebeu que a aprendizagem dos alunos não foi alcançada como previsto. (GASPARIN, 2007, p. 118)

Assim, repensamos as aulas de forma que todos os alunos fossem alcançados. Buscamos em nossas aulas mais atividades escritas e textos, de forma a abordar não só a oralidade mas também a escrita e a leitura, contemplando assim o tripé trabalhado na escola campo. Além disso, a partir das perguntas postas na “caixa de perguntas” elaboramos um jogo que foi realizado na última aula, utilizando a proposta do “Torta na Cara”. Para a realização do jogo escolhemos, previamente, 15 perguntas da caixa, sendo todas essas da categoria “científicas sobre o tema”. A turma foi dividida em dois grupos que puderam escolher livremente o nome de suas equipes, sendo estas “Ciência Maluca” e “Abacaxi com Nutella”. As equipes também tiveram que escolher uma pessoa para ficar responsável por escrever a resposta no quadro. A cada rodada um aluno de cada equipe deveria responder a uma das questões, e no caso de a resposta estar errada levava torta na cara. O jogo foi uma forma de conseguir percebermos se os alunos haviam compreendido e formado os conceitos trabalhados

em sala e também de finalizarmos nossa última regência com algo que fugiria do convencional e que havia sido o resultado de uma tríade do trabalho entre os alunos, nós professoras regentes do projeto e os conhecimentos científicos expostos e discutidos em sala de aula ao longo das seis regências.

Portanto, podemos afirmar que o recurso didático ao qual recorremos, que foi à caixa de perguntas, pode contribuir para o trabalho do professor em sala de maneira a levá-lo a conhecer melhor seus alunos e ter pistas dadas pelos mesmos sobre os níveis de ensino-aprendizagem que tem galgado. Todavia, salientamos que a experiência que vivenciamos não deve ser uma regra ou dica de sucesso, visto que cada turma é heterogênea, sendo assim cabe ao professor buscar e até mesmo criar, se necessário for, recursos e formas didáticas de alcançar seus alunos e levá-los a lugares mais altos no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação dos conceitos. In: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Lígia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci, (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea).

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Questões de literatura e de estética – a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento CTS no ensino de ciências. **Ciência & educação**, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Psicologia e Pedagogia).