

ESTÁGIO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL: (DES)ENCONTROS ENTRE ESTUDANTES E DOCENTES DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

CURRICULAR INTERNSHIP IN CHILD EDUCATION: (DES)MEETINGS BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS OF BABIES AND VERY YOUNG CHILDREN

Alessandra Gondim Ribeiro 1
Rosimeire Costa de Andrade Cruz 2

Resumo: Este artigo tem como foco o estágio curricular na primeira etapa da educação básica. Busca relatar e discutir uma vivência no ensino superior, possibilitada pela disciplina de Estágio em Docência do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira de uma Instituição de Ensino Superior de Fortaleza-CE. A atividade foi desenvolvida no componente Estágio em Educação Infantil, pertencente à Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da mesma instituição. A análise dos dados construídos, à luz, principalmente de Vigotski (1988 e 2001), Ostetto (2012) e Oliveira-Formosinho (2007), possibilitou reflexões sobre as relações entre os estagiários e as professoras das unidades concedentes, evidenciando encontros e desencontros nesses contextos. A vivência no estágio contribuiu, sobretudo, com a construção, pelos sujeitos envolvidos, de importantes competências docentes, como as de ver e ouvir o outro de modo atento, respeitoso e solícito, questionando e buscando sentidos.

Palavras-chave: Docência. Pedagogia. Educação Infantil. Estágio.

Abstract: This article has as its theme the curricular internship in the first stage of Primary Education. It seeks to report and discuss an experience in higher education, made possible by the academic discipline of Teaching Internship of a postgraduate course in Brazilian Education of a higher education institution in Fortaleza, Ceará. The activity was carried out in curricular component of Internship in Early Childhood Education, belonging to the Pedagogy course at the Education College at of the same institution. The analysis of the collected data, based on authors such as Vigotski (1998; 2001), Ostetto (2012) and Oliveira-Formosinho (2007), allowed reflections on the relations between the interns and the teachers of the granting units, emphasizing the agreements and disagreements in these contexts. This experience in internship contributed, most of all, to the building, by the subjects involved, of important teaching competences, such as seeing and hearing the other in an attentive, respectful and solicitous manner, questioning and searching for meanings in their speech.

Keywords: Teaching. Pedagogy. Child Education. Internship.

Pedagoga (FACED/UFC). Mestra em Educação Brasileira (PPGE/UFC) 1
pela Universidade Federal do Ceará.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6762953443695997>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8397-2179>.
E-mail: alessandragondimufc@gmail.com

Pedagoga (FACED/UFC). Doutora em Educação Brasileira (PPGE/ 2
UFC). Professora Associada II (FACED/UFC).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2741101989777106>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-010X>.
E-mail: rosimeireca@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho tem como mote a formação universitária para a docência na primeira etapa da educação básica, tomando como foco a experiência no componente curricular Estágio em Educação Infantil (E.E.I.) do Curso de Pedagogia diurno de uma Instituição de Ensino Superior de Fortaleza-CE.

No processo de “tornar-se professor” (OSTETTO, 2012), o estágio tem um papel de grande relevância por ser, em muitos casos, o primeiro contato profissional dos futuros docentes com as instituições de educação básica. Além disso, as interações¹ propiciadas pela experiência do estágio são imprescindíveis para o aprendizado da prática docente. Como lembra Vigotski (1988), as mudanças pelas quais o homem passa ocorrem na medida em que este é inserido na sociedade, ou seja, o desenvolvimento é cultural e, por isso, depende das relações estabelecidas com os outros sujeitos e com o mundo. Desse modo, o desenvolvimento humano, em suas diferentes condições (por exemplo, o desenvolvimento do “ser professor”), se dá mediante sua inserção no meio social, cultural e histórico.

Nesse sentido, as interações propiciadas pelas vivências ocorridas no estágio podem oportunizar aos sujeitos experiências para que desenvolvam competências que, sem essa relação aproximada com o outro, dificilmente seriam construídas. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, as experiências distinguem-se de um fato, de um acontecimento ou de uma vivência, pois, ao contrário destes, a experiência é algo que nos ocorre e, necessariamente, nos afeta, nos transforma (BONDÍA, 2002).

Assim, as experiências de encontro (e desencontro!) com o outro no cotidiano educativo são essenciais para o processo formativo dos professores, pois, no contexto institucional, os futuros docentes vivenciam diferentes relações com as famílias, com as crianças, com as professoras e com os demais profissionais da instituição, de modo real, concreto. Nesse ínterim, ao ouvir e ver o outro na corporeidade das ações surgem situações que impelem os estagiários a mobilizar seus constructos teóricos, bem como os seus valores, crenças e/ou concepções. Com isso, são construídas competências importantes para o “ser professor”.

Tais competências supõem uma mobilização de saberes, de atitudes e de valores, que se evidenciam frente às situações concretas (DIAS, 2010), quando o sujeito é capaz de acessar os seus repertórios, de selecionar conhecimentos de sua formação ampla e específica (MACHADO, 1998) e de ajustá-los de acordo com o que lhe é demandado no cotidiano.

À medida que essas competências se manifestam na interação, elas passam a ser internalizadas, incorporando-se ao desenvolvimento individual, ou seja, as interações entre os estagiários e as professoras das instituições suscitam competências que são incorporadas aos repertórios desses futuros docentes, que se tornam capazes de evocá-las a qualquer tempo.

Em razão disso, nos perguntamos: de que modo as professoras da educação infantil e os futuros docentes, estudantes do curso de formação universitária em Pedagogia, estabelecem interações entre si? Como ocorre a partilha de suas experiências? Quais “encontros” ocorrem? Quais “desencontros”? Diante dessas indagações, o presente artigo tem o objetivo de relatar e discutir uma vivência em docência propiciada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira de uma universidade pública federal, desenvolvida no componente curricular E.E.I., pertencente ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da mesma universidade.

A experiência em docência enfocada neste trabalho apresenta, porém, algumas particularidades, pois foi vivenciada no E.E.I. e, por esse motivo, diferentes sujeitos – professoras² da educação infantil e do ensino superior, estudante da graduação que já havia cursado o estágio³, estagiários da graduação e da pós-graduação – estavam envolvidos nesta mesma atividade, vivenciando-a a partir de diferentes perspectivas.

1 “Interações”, aqui, assumem o sentido atribuído por Sirgado (2000), embasada em Vigotski. Assim, remetem à “forma concreta que as relações sociais das pessoas tomam, ou seja, as ações e reações dos envolvidos numa relação” (p. 71). Na perspectiva histórico-cultural, incluem tanto as relações face a face quanto aquelas estabelecidas com as ferramentas culturais técnicas e simbólicas.

2 A utilização da palavra “professoras”, no feminino, deve-se ao fato de que todo o corpo docente das três instituições concedentes era composto exclusivamente por mulheres.

3 Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID).

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência, assim, constitui-se como uma narrativa que “demonstra a história, histórias e a importância de haver vozes plurais para contá-la(s)” (DALTRO; FARIA, 2019, p. 230). As atividades, a serem enfocadas, ocorreram no segundo semestre de 2018, no período compreendido entre os meses de agosto e dezembro. O componente curricular E.E.I.⁴, no qual ocorreu o estágio em docência, pertence ao Departamento de Estudos Especializados e destina-se aos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. O referido curso conta com uma parceria⁵ entre a Universidade e a Rede Municipal de Ensino, que acolhe os estagiários em suas instituições.

O E.E.I. tem como objetivo principal possibilitar aos graduandos a apropriação de uma práxis docente que assegure o atendimento às especificidades e aos direitos das crianças pequenas. De caráter obrigatório, conta com uma carga horária de 160h vivenciada em dois encontros semanais, realizados em dias fixos, no caso em questão, ocorriam às quartas e às sextas-feiras, no período matutino. A carga horária total do componente encontra-se, previamente, organizada em dois blocos, que se intercalam entre atividades a serem realizadas na Universidade e na instituição de educação infantil⁶.

O primeiro bloco conta com 75h para os encontros presenciais na faculdade, nos quais ocorrem estudos dos aportes teóricos e dos principais documentos legais e oficiais da área. Nesses encontros presenciais também ocorrem a socialização das vivências nas instituições concedentes, o planejamento das atividades a serem realizadas pelos estagiários e a orientação para a elaboração do relatório de atividades. O segundo bloco conta com 85h para as atividades na instituição concedente, que são subdivididas em três fases: I) observação do cotidiano educativo na instituição de educação infantil (25h); II) participação nas atividades e auxílio ao professor da unidade concedente (25h) e III) intervenção junto às crianças do agrupamento em que o estagiário se encontra inserido (35h).

A turma em que ocorreu a experiência de estágio narrada neste artigo pertence ao Curso de Pedagogia Diurno, sendo composta por 19⁷ estudantes, sendo 2 homens e 17 mulheres.

A organização e o encaminhamento dos estudantes para as instituições e os agrupamentos foram realizados pelos estagiários conforme a disponibilidade de vagas em cada unidade. A escolha das instituições pareceu ser motivada, majoritariamente, por critérios como distância e acesso. A escolha dos agrupamentos, por sua vez, pareceu ser justificada pelas idades das crianças. Apenas um dos estagiários optou, voluntariamente, pelo agrupamento de crianças de um (1) ano de idade, sendo as demais turmas com a referida faixa etária alocadas apenas mediante sorteio. Tal fato pareceu ser influenciado pela própria integralização curricular do curso de formação docente em questão, que apresenta uma oferta incipiente de disciplinas e de atividades que contemplem a primeiríssima infância⁸.

Durante esta vivência, foram realizadas diversas atividades com o intuito de orientar os estagiários e contribuir com as suas práticas, tais como: elaboração coletiva de planejamentos,

4 O E.E.I. é o terceiro componente curricular obrigatório da área da educação infantil do Curso de Pedagogia no qual foi realizada esta vivência. Tem como pré-requisitos as disciplinas obrigatórias “Educação Infantil” e “Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil”, ambas com carga horária de 64h. É realizado em turmas de creche e pré-escola.

5 É válido destacar a importância da parceria estabelecida entre as instituições públicas de ensino superior e básico, diante do papel fundamental que estas apresentam para a garantia dos direitos das crianças, nomeadamente, aquelas de classes menos abastadas (BRASIL, 2009).

6 Neste caso, a experiência do estágio foi vivenciada em três diferentes instituições de educação infantil, sendo todas públicas: duas (2) delas pertencentes à rede municipal de ensino e uma (1) pertencente à rede federal. As referidas instituições foram selecionadas previamente pela professora orientadora e a lotação dos estagiários entre elas foi realizada por eles, de acordo com as vagas disponíveis nas unidades concedentes.

7 Geralmente as turmas de estágio são compostas por uma quantidade par de estudantes, tendo em vista a prática de organizá-los em pares. Todavia, neste semestre letivo contava-se, inicialmente, com 20 estagiários e, com a saída de um deles, o grupo ficou composto por nove duplas e um estagiário que atuou individualmente.

8 Pesquisas recentes (LIMA, 2018; RODRIGUES, 2018) destacam que os estudos sobre bebês – crianças de até 18 meses - e crianças bem pequenas – de 19 meses até 3 anos e 11 meses - são escassos tanto no curso de formação de professores quanto na produção acadêmica brasileira, o que indica a necessidade de desenvolver trabalhos que enfoquem essas faixas etárias, as suas especificidades e, também, a formação de seus professores.

discussões e estudos de aportes teóricos, orientação para a elaboração do relatório de atividades, acompanhamento dos estudantes nas unidades concedentes, observação e avaliação das suas intervenções etc. A realização dessas atividades, sobretudo no interior das instituições de educação infantil, propiciou a construção dos dados a serem discutidos no presente relato. Desse modo, este trabalho encontra-se embasado nas vivências oriundas, principalmente, das observações acerca do cotidiano nas instituições e das interações com os estagiários e com as professoras das unidades concedentes.

Formação de professores da educação infantil: um olhar sobre a história

A formação em nível superior para o exercício da docência na educação infantil, assim como o atendimento às crianças bem pequenas, são, de certo modo, conquistas ainda a ser consolidadas no contexto brasileiro. No início do século XX, conforme explicita Kuhlmann Jr. (2000), apenas cerca de 50 creches funcionavam em todo o país, sendo que até os anos 70, a expansão da oferta deu-se em um lento processo, pois, apenas no final dos anos 80, com a Constituição Federal de 1988 (artigo 208), é que a educação infantil tornou-se dever do Estado e parte integrante das políticas educacionais.

No período que antecede esse reconhecimento legal do direito das crianças e de suas famílias à educação infantil pública, gratuita e de qualidade, o atendimento dispensado, nas instituições educacionais, às crianças pobres, era concebido como um favor, razão pela qual as pessoas das classes menos abastadas deveriam manter-se gratas aos filantropos e conformadas com a sua condição social (KUHLMANN JR., 1998). Assim, era incipiente o investimento do Estado com vistas à melhoria da qualidade do atendimento, fato que se expressa, sobretudo, no que se refere ao corpo docente que, em sua maioria, era composto por professoras leigas.

Historicamente, evidencia-se, no que diz respeito à docência com a primeira infância, uma desconsideração da formação necessária aos professores da educação infantil. Tal fato manifesta-se, por exemplo, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, em sua primeira versão, que determinava a educação “pré-primária” como aquela destinada às crianças de até sete anos de idade. Contudo, nesta versão, o texto da lei não fazia nenhuma menção à formação dos profissionais responsáveis por esse atendimento educacional, sendo contemplados apenas os docentes que atuavam a partir do ensino primário (BRASIL, 1961).

Anos mais tarde, em razão dos movimentos sociais de classes feministas, sindicais, populares e estudantis, importantes avanços foram alcançados, como o reconhecimento dos direitos da primeira infância ao cuidado e educação de qualidade em diversos documentos legais, a saber: além da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LDB de 1996. Nesse momento histórico, em que a educação infantil foi legitimada como a primeira etapa da educação básica, a formação docente passou a ser alvo de maior atenção no contexto brasileiro que, por definição da LDB (BRASIL, 1996), passou a exigir a formação em nível superior e, no mínimo, em nível médio, na modalidade normal, para o exercício docente nessa etapa.

Mesmo com tais conquistas nas políticas públicas, a melhoria da qualidade do atendimento à primeira infância e da formação dos profissionais que atuam nessa etapa ainda são avanços em construção. Nessa perspectiva, Silva (2016, p. 25) explica que, nos estudos recentes (BEZERRA, 2013; MACHADO, 2015; ROCHA, 2004) há uma visível preocupação no que diz respeito à qualidade da educação infantil, já que “pedagogos estão saindo das instituições de Ensino Superior sem saber como lidar com crianças”. Por essa razão, evidencia-se a relevância de desenvolver trabalhos que enfoquem a formação do pedagogo, sobretudo, acerca das vivências como o estágio, que se constitui como uma rica possibilidade “de descobrir-se para, então, ver e descobrir o outro” (OSTETTO, 2012, p. 130).

A formação de professores, sobretudo, para o trabalho docente na educação infantil, além de exigir saberes amplos e complexos, tais como os conhecimentos a respeito da legislação da área, da organização do tempo, do espaço e dos materiais etc., também envolve elementos subjetivos como valores, crenças e concepções construídos na trajetória individual

desses sujeitos.

Tendo em vista esse complexo repertório de saberes (teóricos, conceituais, procedimentais etc.) e as implicações dos “subsolos da docência” (FURLANETTO, 2003), evidencia-se a relevância de, no processo formativo, propiciar oportunidades para que os futuros docentes possam desenvolver o autoconhecimento, olhando para si e atentando-se às concepções, aos valores e às crenças arraigadas, que habitualmente lhes escapam. Nessa perspectiva, Ostetto (2012) aponta o estágio curricular como uma importante experiência formativa, que pode favorecer o conhecimento de si e do outro, pois:

[...] quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. Isso não se dá no sentido de isolá-la, de deixá-la só; ao contrário: ao entrar em contato com o outro, o diferente – instituição, crianças, educadores, profissionais em geral -, cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma (p. 128-129).

Assim, compreende-se que, ao longo do percurso formativo dos docentes da educação infantil, o estágio ocupa um papel central, por ser uma jornada favorável às aventuras, às escolhas, à reflexão, aos encontros e aos desencontros. Não é só o momento de planejar e de propor novas ideias, mas, também, é o momento de vivenciar a docência na corporeidade das ações, estando inseridos num contexto institucional, social, educacional e político, dotado de complexidades, desafios e dificuldades.

O estágio: uma experiência de olhar, ver e ouvir

A experiência, assim como Bondía (2002, p. 21) explica, é aquilo “que nos toca”, ou seja, não é tudo aquilo que acontece, mas sim, aquilo que nos transforma, que nos passa de modo significativo. Relatar uma experiência, portanto, consiste em partilhar algo que nos mobilizou fortemente, que nos fez parar para olhar, para ver e ouvir, ações estas que propiciaram a construção dos dados a serem relatados e discutidos neste trabalho.

Conforme Benjamin (1994), fazer uso das palavras para relatar/partilhar experiências contribui com a reconstrução do que foi vivido e com a elaboração de novos significados, o que nos remete à concepção vigostkiana sobre a relação entre pensamento e linguagem, já que esta exerce papel fundamental, auxiliando na organização do pensamento e promovendo a elaboração de novos conhecimentos e de novas subjetividades.

Na formação de professores, notadamente, para o exercício da docência na educação infantil, é fundamental a partilha de experiências do cotidiano educativo, com vistas à qualificação da prática pedagógica. Esse processo, por sua vez, encontra-se alicerçado na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que os sujeitos se desenvolvem porque aprendem, ou seja, as aprendizagens impulsionam o desenvolvimento, motivo pelo qual as relações interpessoais estimulam o desenvolvimento dos sujeitos. Assim, na relação com o outro, o sujeito aprende e desenvolve-se, apropriando-se dos signos e construindo novos conhecimentos (VIGOTSKI, 2001).

Essa relação com o outro motivou a elaboração deste relato, que enfoca, neste caso, a partilha entre estagiários e docentes que atuam na educação infantil. Para isso, a construção de um olhar disciplinado, atento, questionar, que busca compreender os diferentes sentidos (CARDOSO, 1998) foi primordial para o estranhamento do cotidiano. Esse posicionamento exotópico, em que se mantém o distanciamento da situação pesquisada com o intuito de compreender o cotidiano dos sujeitos (AMORIM, 2001), foi necessário para a observação das interações entre estagiários e professoras da educação infantil, o que evidenciou contradições e conformidades, ou melhor, encontros e desencontros entre esses sujeitos.

Os encontros

Os encontros foram os momentos em que estagiários e professoras das instituições de educação infantil compartilharam entre si os diferentes obstáculos, os anseios e as dificuldades enfrentados por ambos no contexto institucional. Além disso, consideramos também como encontros entre esses sujeitos, os momentos nos quais estudantes e docentes pareciam expressar concepções semelhantes, manifestadas, sobretudo, em suas ações e interações com as crianças.

A maior parte do grupo de estagiários estava vivenciando a sua primeira experiência em docência com bebês e crianças bem pequenas e, diante disto, diversos sentimentos e sensações pareceram ser desencadeados, como destacou uma estagiária responsável pelo agrupamento de Infantil I⁹, com crianças de um ano de idade, afirmando que sentia “grande temor” em lidar com crianças tão pequenas. Este depoimento, que expressa a pouca visibilidade ao atendimento educacional às crianças dessa faixa etária nos cursos de formação universitária para a docência nessa etapa da educação básica, corrobora com a compreensão de Bonilha (2017), que associa o pequeno número de disciplinas relacionadas à educação de bebês e crianças bem pequenas em diferentes universidades brasileiras ao perfil generalista que é exigido do pedagogo, profissional que atua na docência desde a primeiríssima infância até os jovens e adultos e, ainda, na gestão escolar.

Diante dessa organização curricular generalista, complexifica-se o desafio de aprender a ser professora de crianças tão pequeninas, que são caracterizadas pela sutileza dos gestos, dos olhares, dos toques etc. Contudo, as estagiárias pareciam encontrar nas professoras o acolhimento para os seus temores, o que indicava um importante encontro entre esses sujeitos. Tal situação foi evidenciada, por exemplo, durante um relato de conversas informais, entre uma professora de bebês e os estagiários desse mesmo agrupamento. Na ocasião, a professora explicou que, assim como eles, ela também tinha grande preocupação com “mordidas e machucados ocasionados por conflitos entre as crianças”.

Os temores, comuns aos estagiários e às professoras, a respeito dos conflitos e, principalmente, das mordidas, são bastante comuns no contexto da educação infantil, porém, ainda são pouco explorados na literatura da área (SILVA, 2017). A apreensão gerada pela mordida parece ser motivada, fortemente, por uma incompreensão sobre os conflitos, que são eventos importantes no desenvolvimento das crianças e que podem, inclusive, impulsionar e conferir dinâmica ao desenvolvimento (WALLON, 1975).

Outros encontros também aconteceram nos momentos em que estagiários evidenciaram abandonar posturas de *superpotentes* (OSTETTO, 2012) e reconhecer nas práticas das professoras os “altos e baixos”, enfim, a complexidade do trabalho docente com a primeira infância. Essa mudança de postura foi observada, notadamente, nas falas dos estagiários, que indicavam terem “convertido” os olhares julgadores (que visam prescrever o que é “certo” e o que é “errado”) em olhares compreensivos (que visam entender o percurso, a realidade). Tal mudança foi sentida, sobretudo, nos momentos em que os estagiários, em situações pontuais, se identificavam também como responsáveis pelos agrupamentos de bebês e crianças bem pequenas. Após essas ocasiões, foram recorrentes os discursos sinalizadores de que, com o estágio, passaram a compreender um pouco sobre os percalços e a complexidade do trabalho docente com essa faixa etária, demonstrando, assim, a constituição de um olhar respeitoso para com as práticas das professoras.

Os desencontros

Os desencontros, que são os momentos nos quais houve discordâncias e conflitos, também estiveram presentes nas relações entre professoras e estagiários. Ocorreram, principalmente, nos momentos finais da vivência do estágio, quando, conforme ressaltado anteriormente, os estudantes puderam intervir na rotina dos agrupamentos, propondo experiências planejadas por eles, a partir das observações e das participações realizadas ao longo do semes-

9 No contexto institucional em que a vivência de estágio foi realizada, os agrupamentos da educação infantil eram denominados conforme a idade das crianças. Assim, contava com as seguintes turmas: Infantil I - crianças com 1 ano de idade; Infantil II - crianças com 2 anos de idade e Infantil III - crianças com 3 anos de idade.

tre no contexto da instituição de educação infantil.

Compreendemos, a respeito dos desencontros, que se devem, dentre outros fatores, à pouca clareza, por parte dos profissionais das instituições concedentes – principalmente, professoras e coordenadoras – sobre o papel formativo do estágio e da imprescindibilidade da cooperação entre as instituições de educação infantil e de ensino superior. Esse distanciamento foi claramente ilustrado pela fala de uma professora responsável pelo agrupamento de Infantil 3. Durante uma das visitas de supervisão à instituição, em conversas informais com a professora em questão, ela afirmou que “gosta” de receber os estagiários, pois eles são “um cheirinho da Universidade”. Essa afirmação evidencia a concepção da professora sobre os estagiários, a Universidade e o que esses elementos significam. Os cheiros são benquistos e agradáveis, porém, com o vento eles se dissipam, vão embora.

A percepção dos estagiários como “cheirinhos da Universidade” mostra-se como um desencontro, pois parece afirmar, implicitamente, que os estagiários não pertencem àquele espaço e as suas práticas não se relacionam, de fato, com a realidade daquela instituição. Tal concepção contraria o que de fato significa a figura do estagiário e a experiência de estágio, bem como a Universidade, que propicia esse encontro e é responsável pela formação desses profissionais. O estágio é parte fundamental do percurso de formação acadêmica do docente, por isso, a presença dos estagiários nas instituições de educação infantil significa a busca por uma oportunidade formativa, para refletir, aprender, rever ações, planejar, avaliar, enfim, para constituir-se. Além disso, a entrada dos estudantes no campo de atuação constitui-se uma via de mão dupla, na qual os estagiários veem-se como docentes, ao mesmo tempo em que (des) constroem suas concepções sobre as crianças e sobre o trabalho do(a) professor(a) nessa etapa da educação (ARANTES; GEBRAN, 2014). Nesse processo, as professoras também aprendem com os estagiários.

É interessante ressaltar também que o modo como os estagiários veem a si mesmos e são vistos pelos outros pode contribuir com o distanciamento entre eles e as professoras e com a construção de uma vivência estanque, que ocasiona pouca ou nenhuma repercussão no contexto institucional em que o estágio é realizado.

Diante disso, reforça-se a necessidade de afirmar os estagiários não como alunos, mas como futuros docentes, assim como recomenda Oliveira-Formosinho (2007), pois, assim, tomarão ciência do seu papel de corresponsáveis pela formação de que necessitam, encarando o estágio curricular “como uma jornada rumo a si mesmo[s]” (OSTETTO, 2012, p. 128), para melhor ver a si e aos outros (crianças, professoras, famílias etc.).

Responsabilizar-se pela própria educação é uma experiência de grande valia no processo formativo dos docentes, pois não é possível assumir o curso de formação universitária como a garantia de um atendimento educacional de qualidade, uma vez que, conforme Ponte (1994) explica, a habilitação profissional não significa que o docente está pronto, acabado. Na prática docente, com as diferentes demandas do cotidiano, emergem as necessidades de ampliar os repertórios e, com isso, o professor torna-se responsável pelo próprio desenvolvimento.

Por essa razão, ressalta-se a importância de proporcionar, aos atuais e aos futuros docentes, experiências de encontro consigo mesmos e, outrossim, experiências de reflexão sobre a realidade concreta em que estes encontram-se inseridos.

Outro desencontro também identificado nas relações entre estagiários e professoras das instituições de educação que, de certa forma, também se configura como encontro (mesmo que não desejado!), foi evidenciado pela observação da homogeneização das suas posturas. Decorridos alguns meses de permanência dos estagiários nas instituições concedentes, o estranhamento do outro e de suas práticas deu lugar à naturalização de posturas antes consideradas pouco adequadas, como a desatenção às brincadeiras das crianças e a utilização de rótulos para identificá-las. Por exemplo, nesse período, foi possível observar um estagiário fazendo referência a um bebê com um apelido: o “mordedor” da sala¹⁰.

Ao refletirmos sobre tal situação, compreendemos que, porventura, se alguém que desconhecesse os profissionais que trabalham nas referidas instituições observasse a dinâmica

10 Tal apelido foi mencionado pelo estagiário após a ocorrência de situações em que o bebê em questão, frente às situações de conflito, utilizou a mordida para expressar possíveis descontentamentos com seus pares.

das relações entre os adultos e as crianças nos períodos finais do estágio, teria dificuldade em distinguir professoras de estagiários, pois ambos os grupos apresentavam posturas e ações bastante semelhantes. Tal homogeneização de práticas encontrava-se mais explícita, principalmente, nos momentos de brincadeiras livres nas áreas externas das instituições. Nesses tempos e espaços, professoras e estagiários assumiam um posto de vigilância, sentados, afastados das crianças, sem participar ou observar as interações entre os pequenos.

Esse desencontro nos faz evocar Formosinho e Machado (2007), na referência que fazem ao autor anônimo, que está presente na gestão das instituições de educação, com a regulação burocrática que influencia diretamente o trabalho docente, com as normas e os regulamentos oficiais que deslocam o centro do planejamento curricular, pondo em segundo plano, por exemplo, o espaço de participação das crianças no cotidiano pedagógico. Em decorrência disso, persiste um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos das crianças, naturalizando a distância entre as propostas e a realidade pedagógica, ou seja, entre os “cheiros” e o cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Considerações Finais

A vivência que motivou este relato, por ser construída em meio a tantas mãos, todas elas de professores e professoras em diferentes percursos formativos, propiciou o desenvolvimento de importantes habilidades docentes, como ver e ouvir com atenção, respeito e solicitude, o que é primordial para perceber o contexto de modo atento, crítico e questionador, buscando aproximar-se para compreender os diferentes sentidos (CARDOSO, 1998). A atividade docente vista como *prática de questionamento* afirma e valoriza o papel dos professores como *agentes de mudança* (DAY, 2001), como sujeitos potentes e construtores de conhecimento.

Os encontros e os desencontros, aqui evidenciados, entre os futuros e os atuais docentes, apontam a necessidade de fortalecer a rede de colaboração entre esses sujeitos, assumindo-os como parceiros, capazes de aprender uns com os outros, partilhando os seus diferentes percursos, saberes e competências decorrentes das suas experiências. Salienta-se, portanto, a importância da experiência do estágio, primordial para o processo (trans)formativo dos(as) docentes de bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARANTES, A. P.; GEBRAN, R. **O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais**. *Holos*. Ano 30, vol. 6, 2014.

BEZERRA, M. S. de H. **O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. 2013. 238 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2013

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n. 19, pp. 20-28.

BONILHA, A. M. **O curso de Pedagogia e a formação de professores para Educação Infantil**. 2017. 113 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/CEB, 1961.

_____. **Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Palácio do Planalto, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 ago. 2019.

CARDOSO, S. O olhar viajante: do etnólogo. *In*: NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. **Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade**. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. O anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA; APPEZZATO, M. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. São Paulo: Art-med, 2007, p. 293-328.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** São Paulo: Paulus, 2003.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

LIMA, T. R. **O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no Curso de Pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente - UFC**. 2018. 151f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

MACHADO, M. L. **A formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização**

e implementação de projetos. São Paulo, 1998, 238f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica.

MACHADO, Z. de S. **Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada.** 2015. 116 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: _____ (org.). **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática.** Quadrante, vol. 3, 1994, p. 3-18.

ROCHA, R. N. **Dez dimensões da qualidade em educação infantil: um diagnóstico de instituições públicas de Fortaleza.** 2004. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Mestrado em Educação, Fortaleza (CE), 2004.

RODRIGUES, A. P. C. M. **Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do Curso de Pedagogia da FACED-UFC - UFC.** 2018. 190f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

SILVA, F. C. F. **Entre os saberes e os fazeres: formação de professores de educação infantil.** Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, M. V. **As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal.** 2017. 298 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2017.

SIRGADO, A. P. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol. 21, n. 71, pp.45-78.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **Psicologia da Educação e da Infância.** Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

Recebido em 03 de junho de 2020.
Aceito em 18 de agosto de 2021.