

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Fabiane Bayer

**ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROCESSOS FORMATIVOS DE ACADÊMICAS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA/UFSM**

Santa Maria, RS, Brasil

2022

Fabiane Bayer

**ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS
FORMATIVOS DE ACADÊMICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA/UFSM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Dr^a Graziela Escandiel de Lima

Santa Maria, RS

2022

BAYER, FABIANE
ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PROCESSOS FORMATIVOS DE ACADÊMICAS DOS CURSOS DE
PEDAGOGIA/UFSM / FABIANE BAYER.- 2022.
133 p.; 30 cm

Orientador: Graziela Escandiel de Lima
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS 2. CONHECIMENTO
COMPARTILHADO 3. UNIVERSIDADE/ESCOLA I. Escandiel de
Lima , Graziela II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, FABIANE BAYER, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Fabiane Bayer

**ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS
FORMATIVOS DE ACADÊMICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA/UFSM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

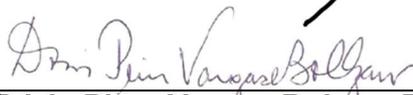
Aprovada em 22 de fevereiro de 2022



Graziela Escandiel de Lima, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Cleonice Tomazzetti, Dr^a (UFSCar)



Dóris Pires Vargas Bolzán, Dra. (UFSM)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

DEDICATÓRIA

A minha mãe Doralina, que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial.

Ao meu companheiro no percurso dessa vida, Pedrito.

A pequena grande Sara, que me ensina todo dia sobre paciência, persistência e amor.

A toda grande família Bayer pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Gratidão infinita a DEUS e ao UNIVERSO por permitir que eu nunca perca a fé nos trajetos da vida.

A minha FAMÍLIA, por estar sempre presente e entender os momentos de ausência.

Às COLEGAS, ESTAGIÁRIAS e COMPANHEIRAS da EMEF Sérgio Lopes que compartilharam seus saberes para que essa pesquisa acontecesse.

Às AMIGAS/IRMÃS que ganhei nesse percurso chamado MESTRADO, Fran e Kati, gratidão pelo incentivo sem fim, pelos mates (e que saudade das aulas presenciais).

Kati que me apresentou os óleos essenciais que são meus companheiros até hoje.

À Dadá uma AMIGA que conquistou meu coração sempre com suas palavras de apoio.

À Ju e Bárbara pela amizade, carinho e torcida de sempre.

Ao grupo TRAVESSIAS, que deixa as manhãs de sextas-feiras mais leves e alegres.

Que sigamos estourando pipocas sempre muito comprometidas com os estudos sobre a Educação Infantil.

A TODAS PROFESSORAS e PROFESSORES que passaram pela minha trajetória de vida da pré-escola até chegar nesse momento.

As PROFESSORAS do curso de MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL – que fizeram parte desse percurso desde 2019, incentivando, proporcionando leituras e aprendizagens que ajudaram a construir essa pesquisa.

As professoras DÓRIS, CLEONICE e ANA CARLA pela disposição de seu tempo em compartilhar seus conhecimentos e agregar à essa dissertação compondo a banca de Qualificação de Projeto de Pesquisa e agora a Banca de Defesa de Dissertação.

À mais que ORIENTADORA, uma AMIGA, “PROFE GRAZI”, sempre ali com suas palavras questionadoras e incentivadoras auxiliando a traçar esse percurso que por ora se encerra.

Enfim, GRATIDÃO a todas e todos que fizeram parte desse percurso chamado MESTRADO.

RESUMO

ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS FORMATIVOS DE ACADÊMICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA/UFSM

AUTORA: Fabiane Bayer
ORIENTADORA: Dr^a Graziela Escandiel de Lima

Este estudo está vinculado ao Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos e tem como objetivo principal entender como os estágios não obrigatórios nas turmas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino repercutem na formação acadêmica das estudantes dos cursos de Pedagogia da UFSM. Buscou-se também conhecer a percepção das estagiárias acerca das experiências vivenciadas durante o período de estágio não obrigatório e a relação com a sua formação acadêmica; assim como identificar as percepções das professoras em relação ao seu papel pedagógico no processo formativo das acadêmicas e por fim discutir a importância da relação Universidade – Escola para compor elementos formativos comuns na trajetória das acadêmicas dos cursos de Pedagogia. Contamos com autores que abordam as temáticas abordadas na pesquisa, costurando com a trajetória pessoal de formação e atuação na escola. No que se refere a formação inicial de professores buscou-se conceitos como teoria e prática nos estágios, (Pimenta, 2017), Pedagogia das Relações (Formosinho, 2019, 2020), intervalo e tempo entre a Universidade e a Escola (Saballa, 2019, 2020). Também contou-se com as inspirações nos conceitos de inacabamento (Freire, 2013), na forma poética de Ostetto, (2012), contar sobre as experiências formativas de estudantes de Pedagogia, os diferentes saberes que formam os saberes de professores/as a partir de Tardif (2014). Para compor o percurso desta pesquisa buscou-se referências em Minayo (1993), Gatti (2005), Silveira e Córdova (2009), Neto (1994), Guido e Costa (2016), Lima (2020). Como parte dos procedimentos metodológicos convidou-se para partilhar seus conhecimentos e vivências três estudantes dos cursos de Pedagogia da UFSM em estágio não obrigatório em turmas da Educação Infantil e quatro professoras das turmas de Berçário a Pré-escola de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da rede pública de ensino. A pesquisa de campo iniciou com formulários que foram respondidos de forma online pelos sujeitos da pesquisa e, num segundo momento, utilizou-se de Grupos de Diálogos, inspirados no método Grupo Focal, com as acadêmicas estagiárias e as professoras regentes de suas turmas. A partir dos dados coletados foi possível observar que os estágios não obrigatórios podem contribuir para a formação inicial das acadêmicas. Porém, a percepção de que teoria e prática existem em separado na formação acadêmica também foi evidenciada. A possibilidade de realizar práticas colaborativas nos estágios não obrigatórios também foi demonstrada e figura como uma das potências dessa experiência na formação acadêmica. Como produto desse estudo, propõe-se elaborar um documento que contenha orientações para acompanhamento e proposição de reflexões sobre os estágios não obrigatórios das/dos acadêmicas/os do Curso de Pedagogia no contexto da escola, nas turmas de Educação Infantil.

Palavras-chaves: Experiências Formativas. Conhecimento Compartilhado.
Universidade/Escola.

ABSTRACT

NON-MANDATORY INTERNSHIPS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TRAINING PROCESSES OF ACADEMIC COURSES OF PEDAGOGY/UFSM

AUTHOR: Fabiane Bayer

ADVISOR: Dr Graziela Escandiel de Lima

This study is linked to the Professional Master's Degree at the Federal University of Santa Maria (UFSM) in the Pedagogical Management and Educational Contexts research line and its main objective is to understand how non-mandatory internships in Early Childhood Education classes in the Municipal Education Network impact on academic training of the students of the Pedagogy courses at UFSM. It is also intended to know the perception of interns about the experiences they had during the non-mandatory internship period and the relationship with their academic training; to identify the teachers' perceptions in relation to their pedagogical role in the academic's formative process and, finally, to discuss the importance of the University - School relationship to compose common formative elements in the academic trajectory of Pedagogy courses. We have authors who approach the theme, sewing with the personal trajectory of formation and performance at school. With regard to initial teacher education, references were sought in authors such as Pimenta (2017), Formosinho (2019, 2020), Saballa (2019, 2020), Freire (2013), Ostetto (2012), Costa and Mello (2017).), Altino (2020), Lima (2010, 2020), Tardif (2014). Regarding the methodological process of this research, references were sought in Minayo (1993), Gatti (2005), Silveira and Córdova (2009), Neto (1994), Guido and Costa (2016), Lima 2020). In order to share their knowledge and experiences, three students from Pedagogy courses at UFSM who work with non-mandatory internships in Kindergarten classes and four teachers from Nursery to Preschool classes at a Municipal Elementary School of public education network. The field research started with forms that were answered online by the research subjects and, in a second moment, we used Dialogue Groups, inspired by the Focus Group method, with academics and teachers. From the data collected, it was possible to observe that non-mandatory internships can contribute to the initial training of academics. However, the perception that theory and practice exist separately in academic training was also evidenced. As a product of this study, it is proposed to prepare a document that contains guidelines for monitoring and proposing reflections on the non-mandatory internships of the academics of the Pedagogy Course in the context of the school, in the Early Childhood Education classes.

Keywords: Formative Experiences. Shared Knowledge. University/School.

LISTA DE ESQUEMAS E QUADROS

Quadro 1 – Organização, nomenclatura e ênfases das reorganizações curriculares dos cursos de Pedagogia/UFSM, a partir do ano de.....	50
Quadro 2 – Documentos e legislações que regulamentam os estágios não obrigatórios.....	53
Quadro 3 – Estagiárias que participaram da pesquisa.....	71
Quadro 4 – Demonstrativos dos dados (professoras e estagiárias) 2019 na escola nas turmas de Educação Infantil.....	73
Quadro 5- Demonstrativo de professoras e estagiárias na Educação Infantil/2020.....	73
Quadro 6 - Demonstrativos de professoras e estagiárias na Educação infantil /2021 ...	75
Quadro 7 - Questões pensadas para dinamizar os grupos de diálogos com as estagiárias e com as professoras.....	79
Quadro 8 – Professoras e estagiárias que participaram da pesquisa.....	82
Quadro 9 - O percurso das/dos estagiárias/os no trânsito Universidade/Escola.	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 APROXIMAÇÕES DA TRAJETÓRIA DOCENTE À PESQUISA	21
3 EDUCAÇÃO INFANTIL - A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONQUISTANDO SEU ESPAÇO	23
3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - BREVE LINHA DO TEMPO	25
4 FORMAÇÃO ACADÊMICA E SABERES DOS PROFESSORES	37
4.1 FORMAÇÃO INICIAL: PRIMEIROS REPERTÓRIOS	38
4.2 CURSO DE PEDAGOGIA UFSM – ALGUNS APONTAMENTOS	45
4.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA/UFSM	48
4.4 - ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS E FORMAÇÃO ACADÊMICA: DOCUMENTOS E REGULAMENTAÇÕES	52
4.5 ESTÁGIOS E INTERAÇÕES: CONEXÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	57
5 METODOLOGIA	Erro! Indicador não definido.
5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	64
5.2 A PESQUISA: PERCURSO E PERCALÇOS	67
5.3 PISTA DA PESQUISA	71
5.4 PRODUÇÃO DE DADOS - GRUPOS DE DIÁLOGOS COM ESTAGIÁRIAS E PROFESSORAS REGENTES	75
5.4.1 GRUPOS FOCAIS ONLINE – UM DESAFIO E UMA POSSIBILIDADE DOS TEMPOS PANDÊMICOS	77
6 ANÁLISE DOS DADOS - A ESCUTA DAS ESTAGIÁRIAS E DAS PROFESSORAS	80
6.1 TEORIA E PRÁTICA: UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL/ACADÊMICA	82
6.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA E CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA	86
6.3 PROFESSORA E ESTAGIÁRIA – UMA RELAÇÃO DE COOPERAÇÃO E FORMAÇÃO	93
6.4 DOS IMPREVISTOS DO PERCURSO: NOVIDADES NO CAMINHO	98
6.5 O PONTO DE CHEGADA	102
7 PRODUTO EDUCACIONAL DE PESQUISA	105
7.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	106
7.2 ESTRUTURA DO DOCUMENTO – REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	107
8 REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS: O PERCURSO CONTINUA	110
9 REFERÊNCIAS	117

ANEXO 1 FORMULÁRIO ÀS ESTAGIÁRIAS	123
ANEXO 2 FORMULÁRIO ÀS PROFESSORAS	124
ANEXO 3 ROTEIRO PARA O GRUPO DE DIÁLOGOS COM AS ESTAGIÁRIAS	125
ANEXO 4 ROTEIRO PARA O GRUPO DE DIÁLOGOS COM AS PROFESSORAS	127
ANEXO 5 TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	130
ANEXO 6 CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DA PESQUISA	132

1 APRESENTAÇÃO

“Na corrida dessa vida
é preciso entender
que você vai rastejar,
que vai cair, vai sofrer
e a vida vai lhe ensinar
que se aprende a caminhar
e só depois a correr.” (BESSA, 2018)

Esse trabalho se construiu a partir de muitas indagações, sugestões de pesquisa, idas e vindas num percurso que ora parecia delineado e ora parecia confuso. Antes mesmo de ingressar no curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional e Políticas Públicas um caminho rumo a essa dissertação que agora apresento começou a delinear-se.

Professora de Educação Infantil, na Rede Municipal de ensino venho pensando ao longo do tempo que as crianças pequenas e bem pequenas¹ aprendem o tempo todo, com todo seu corpo, sentidos, relações e interações que estabelecem com seus pares diariamente na escola. Assim é importante que se pense e compreenda a Educação Infantil como um lugar onde as crianças possam apenas ser, experienciar e viver com toda sua potência, respeitando a individualidade de cada uma. São diversas concepções de vida, de criança e de infância que se entrelaçam e convergem a todo tempo no espaço da escola.

Foi pensando nessas relações que as crianças têm o tempo todo na escola, seja entre elas, seja com os adultos que as acompanham durante o período que estão nesse contexto de aprendizagem e vivências, que me propus a pesquisar sobre os estágios não obrigatórios na escola. Na verdade, busco conhecer os processos vivenciados pelos sujeitos que estão diariamente na escola atuando como auxiliares da professora referência da turma e que desempenham um trabalho tão importante na rotina diária na escola com as crianças.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Nomenclatura utilizada pela BNCC para definir Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Assim, acredita-se que a escola de Educação Infantil seja um lugar construído para as crianças e com as crianças, onde todos trabalham, planejam e organizam suas rotinas de acordo com as necessidades delas e não somente pensando nos adultos e no tempo relógio. É preciso que a escola seja um território em que as crianças possam exercer as suas atividades “[...] de acordo com seu modo particular de se relacionar com o mundo”. (COSTA e MELLO, 2017). Conforme as autoras nós professores teremos que estar a todo tempo nos questionando sobre o que realmente mobiliza uma criança a participar ou não de uma prática, por exemplo. Entende-se, que a criança nasce com todas as características humanas e à medida que cresce, vive e convive nas suas relações e interações com o mundo, essas características são cada vez mais desenvolvidas. Nesse sentido Costa e Mello (2017, p. 13), asseguram que:

Somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida, enquanto aprendemos a usar os objetos da cultura criada ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e também pelos homens e mulheres com quem convivemos.

Logo, a partir dessa concepção, pensamos que na escola, nós professoras², e todas as outras pessoas que estão em relação diária com as crianças apresentamos a elas o mundo. E é nas vivências e experiências do cotidiano escolar, compartilhando conhecimentos, refletindo sobre as práticas e principalmente respeitando a infância que vamos nos constituindo educadoras de crianças pequenas e bem pequenas.

O pensamento que me vem nesse momento é de como aprendemos a questionar sobre o que fazemos na educação das crianças? Ou em que momentos e espaços aprendemos? Na Universidade no decorrer do curso de Pedagogia? No estágio? Nas relações que são estabelecidas com as escolas, professoras e crianças?

² Nesse estudo optou-se por trabalhar com professoras, no gênero feminino, por considerar que a maioria dos profissionais da Educação Infantil são mulheres e também os sujeitos dessa pesquisa são todas professoras.

Nesse sentido, também me coloco a pensar nas interações professora estagiária³. O que a figura da professora regente representa para a acadêmica? E o contrário, o que a estagiária representa para essa professora que se encontra em sala, na docência com as crianças?

Há uma relação de troca, de partilha de saberes, ou há uma hierarquia a ser seguida na qual alguém (professora) determina o que a estagiária deve cumprir?

Esses questionamentos foram construindo um problema de pesquisa que não tenho a pretensão de resolver, mas de trazer para uma reflexão e talvez contribuir com considerações acerca da experiência de viver estágios não obrigatórios na Educação Infantil. Assim o problema deste estudo se apresenta da seguinte forma: *Como o modo de estar no contexto da Escola, em interação com as crianças, com as professoras regentes e ao mesmo tempo em contato com o contexto universitário repercute na construção de repertórios e conhecimentos para a atuação profissional na Educação Infantil?*

Assim, diante do exposto aponta-se o seguinte objetivo para desenvolver a pesquisa:

- Entender como os estágios não obrigatórios nas turmas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino repercutem na formação acadêmica das estudantes dos cursos de Pedagogia da UFSM.

E ainda como objetivos específicos tem-se:

- Conhecer a percepção das estagiárias acerca das experiências vivenciadas durante o período de estágio não obrigatório e a relação com a sua formação acadêmica.

- Identificar percepções das professoras da escola em relação ao seu papel pedagógico⁴ no processo formativo da acadêmica que se encontra em estágio não obrigatório.

³ Optou-se neste estudo pelos substantivos estagiária e acadêmica, por considerar a maioria dos estudantes dos Cursos de Pedagogia e que estão em estágio não obrigatório sendo do gênero feminino, e todos os sujeitos desta pesquisa são estagiárias.

⁴ Papel Pedagógico nesse trabalho é pensado na perspectiva de como o professor pensa sua prática com as crianças da Educação Infantil apropriado das concepções pedagógicas em que acredita. Dessa forma, essas concepções configuram como uma possibilidade das estagiárias compreenderem elementos que compõem a Docência na Educação Infantil.

- Refletir sobre a importância da relação Universidade – Escola⁵ para compor elementos formativos comuns na trajetória acadêmica no curso de Pedagogia e que se encontra em estágio não obrigatório na Educação Infantil.

- Elaborar um documento orientador a fim de realizar o acompanhamento e produzir reflexões com as acadêmicas ao longo do período em que estiverem atuando em estágios não obrigatórios nas turmas de Educação Infantil na escola.

Para buscar elementos de discussão, aos poucos delineou-se um trajeto para o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro passo foi buscar na Secretaria Municipal de Educação e Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) informações quantitativas sobre os estágios não obrigatórios. Esse procedimento foi bastante dificultado em função da Pandemia, visto que a busca iniciou em março de 2020, justamente quando as escolas de Santa Maria fecharam e os estágios tiveram outra organização, além da diminuição no número de estagiárias. Outro passo dado foram diversas leituras de livros, artigos, buscando autores e pesquisadores que abordam a temática e costurando tudo isso com a trajetória pessoal de formação, atuação na Escola, e relações que estabelecemos ao longo da vida pessoal e profissional. Como seres humanos que somos, não desligamos o ser professor de ser gente, como Paulo Freire já nos dizia: somos gente, somos educadores.

Desse modo, entre caminhadas e corridas, pensando e repensando o trajeto para construir a pesquisa, fui buscando referenciais teóricos que pudessem dar aporte e auxiliasse a encontrar respostas, ou talvez mais perguntas em relação à temática que se apresenta.

Quando pensamos na formação inicial de professoras de Educação Infantil, algumas palavras vêm à mente, entre elas: escola, crianças, estudos, leituras, Universidade. Assim, acredita-se que os processos formativos são complexos e implicam em muitas variáveis a serem consideradas: contextos escolares nos quais as estudantes têm experiências pré-profissionais, as disciplinas do curso, as atividades práticas nas disciplinas, as experiências de Extensão e Pesquisa. Essas são algumas das situações

⁵ Sempre que essas duas palavras (Universidade e Escola) estiverem juntas, serão escritas com letra maiúscula neste estudo para identificar a importância da relação dessas duas instituições na formação inicial das acadêmicas dos cursos Pedagogia/UFSM.

que se apresentam nos tempos e espaços formativos com os quais é possível nos depararmos pelo caminho, nas trajetórias formativas de cada um.

Aponto essas possibilidades, por considerar a situação das acadêmicas estarem em estágios não obrigatórios, bolsistas no CIEE, assim como vivendo o espaço da Escola e da Universidade e as relações que são estabelecidas com os outros sujeitos, seja em qualquer desses espaços.

Para isso, aos poucos foi-se delineando um percurso pelo qual acreditamos ser possível encontrar referências para a produção dessa escrita.

Desse modo, considera-se que as situações vividas na Universidade e na Escola vão constituindo e contribuindo para a formação de professoras que pretendem atuar com a Educação Infantil.

Se pensar na formação de uma acadêmica nos cursos de Pedagogia representado num percurso de uma corrida pode-se estabelecer algumas relações: tem-se um caminho definido (que seriam as disciplinas a serem cumpridas no currículo do curso), em alguns momentos podem surgir possibilidades como a escolha por ir até determinado ponto ou não, retornar, ou seguir e fazer outro trajeto. Escolher ou não pelo estágio não obrigatório é uma opção para quem está cursando Pedagogia, dessa forma, essa é uma experiência que, quando realizada, compõe a formação acadêmica dos estudantes.

Assim na formação acadêmica a estudante pode passar por várias sensações: de segurança, de curiosidade em buscar uma nova possibilidade que pode ser ir para a escola num estágio não obrigatório, de optar por uma bolsa auxílio do CIEE, nesse caso traçando um percurso e construindo sua formação na vivência diária entre Universidade e Escola.

No que se refere a formação inicial de professores buscamos referências como Pimenta (2017), Formosinho (2018, 2019, 2020), Saballa (2019, 2020), Freire (2012, 2013), Ostetto (2012), Costa e Mello (2017), Altino (2020), Lima (2010, 2020), Tardif (2012) para darem suporte às discussões. Ainda nos utilizamos das produções de Morin (2002, 2003, 2015, 2019), sobre o pensamento complexo, fraternidade e humanidade por considerar a educação um processo que compreende muitas variáveis e as relações entre elas o tempo todo. No que se refere ao processo metodológico desta pesquisa

buscou-se referências em Minayo (1993), Gatti (2005), Silveira e Córdova (2009), Neto (1994), Guido e Costa (2016), Lima 2020).

Acreditamos também que a partir das interações com outros profissionais, com as crianças e com os espaços escolares, vão se constituindo conhecimentos da profissão, conteúdos formativos e experiências que atravessam os processos formativos das acadêmicas.

Assim pensa-se que este estudo auxilia entender de que forma o modo de estar no contexto da escola, em interação com as crianças, com as professoras regentes e ao mesmo tempo em contato com o contexto da Universidade contribui para qualificar a construção de repertórios e conhecimentos para a atuação das estagiárias. Consideramos essa trajetória como uma colcha de retalhos que as acadêmicas vão costurando ao longo do tempo de vivências e experiências na Escola e na Universidade.

Assim, essa dissertação foi organizada em capítulos e subcapítulos a fim de ir delineando um caminho traçado na busca pelas respostas ao problema aqui apresentado.

Assim no 1º capítulo faz-se **Apresentação** do problema de pesquisa, o objetivo geral e específicos, e as principais referências bibliográficas utilizadas como aporte teórico deste estudo.

No 2º capítulo - **Aproximações da trajetória docente à pesquisa** – faço uma breve retrospectiva do meu percurso desde estudante do curso de Pedagogia até hoje demonstrando como fui e estou me constituindo professora de Educação Infantil nos diferentes espaços profissionais em que trabalhei/trabalho.

Seguindo, o 3º capítulo - **Educação infantil: a primeira etapa da educação básica conquistando seu espaço** – faço uma incursão sobre a história da Educação Infantil no Brasil, discutindo as Políticas Públicas para a Educação Infantil - breve linha do tempo. Como o próprio título sugere, apresento as principais políticas públicas para a Educação Infantil pós constituição de 1988 até os dias atuais com os documentos que regulamentam o ensino remoto e híbrido durante a pandemia Covid-19, no período de 2020/2021.

O capítulo 4 - **Formação acadêmica e saberes dos professores** - foi dividido em cinco subcapítulos a fim de melhor discutir pontos importantes desse estudo. No primeiro

subcapítulo - Formação Inicial: primeiros repertórios – dialogo com autores como Tardif (2014), Ostetto (2012) Formosinho (2018/2020) entre outros sobre questões referentes à formação inicial nos cursos de Pedagogia e sobre tornar-se professora/professor de crianças pequenas e bem pequenas. No segundo subcapítulo - Curso de Pedagogia UFSM – Alguns apontamentos – apresento como o curso de Pedagogia/UFSM foi se constituindo ao longo do tempo, através de reformulações curriculares e atendendo as Políticas Públicas para Formação de Professores. No terceiro subcapítulo - A Organização Curricular dos cursos de Pedagogia/UFSM - faço uma explanação de como está organizado atualmente o currículo dos cursos de Pedagogia/Diurno e Noturno na Universidade Federal de Santa Maria/RS. No quarto subitem - Estágios não obrigatórios e formação acadêmica: documentos e regulamentações, apresento as leis, normas de estágio do Curso de Pedagogia/UFSM e termos de compromisso, que orientam e normatizam os estágios não obrigatórios, desde a lei Federal, passando pela Legislação Municipal, bem como as normativas para os estágios não obrigatórios dos cursos de Pedagogia/UFSM, além dos documentos do CIEE. Finalizando este capítulo, no subitem - Estágios e Interações: conexões possíveis a/ao estudante dos cursos de pedagogia, dialoga-se com autores como Formosinho (2018, 2020), Ostetto (2012), Freire (1992,1993), e também com os sujeitos da pesquisa (professoras e estagiárias) acerca das relações e possibilidades que podem repercutir nos seus processos de formação inicial, bem como identificar que processos são possíveis de serem vividos por elas/eles.

No 5º capítulo apresento o **Percurso Metodológico da Pesquisa**, também subdividido em itens, nos quais discorro sobre Abordagem Qualitativa, sobre o Método de Grupo Focal que foi inspiração para desenvolver o processo de coleta e produção de dados dessa dissertação. Ainda nesse capítulo contextualizo a escola em que a pesquisa foi realizada, bem como os sujeitos que participaram e colaboraram com este estudo.

No Capítulo 6 - **Análise dos Dados - A escuta das estagiárias e das professoras – Grupos de Diálogos online** – são apresentadas as reflexões possíveis de serem realizadas a partir da escuta e diálogo com os sujeitos da pesquisa.

No capítulo 7 - **Produto Educacional da Pesquisa** - será apresentado o que pensou-se como produto final dessa Dissertação: um documento que orienta e também

que proponha reflexões sobre o processo de estágio não obrigatório das acadêmicas na(s) escola(s) nas turmas de Educação Infantil.

E finalizando, no capítulo 8 - **Reflexões (in) Conclusivas** - serão descritas reflexões e algumas conclusões da pesquisadora a respeito de todo seu percurso de pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES DA TRAJETÓRIA DOCENTE À PESQUISA

Pesquisar é como correr atrás de algo que se deseja encontrar, assim a própria pesquisa é vista sempre como movimento contínuo de idas e vindas, avanços, paradas para reflexão e retornos. O pesquisador segue a sua ideia mesmo que incompleta, numa corrida sem fim. Contudo, às vezes essa corrida pára, muda o percurso ou simplesmente é bloqueada: algo que o pesquisador não esperava aparece de repente. Algum evento inesperado surge no meio do caminho e nos impõe a realizar mudanças. Assim, desde 2019, essa pesquisa foi acontecendo e muitos desvios pelo caminho foram ocorrendo.

Nesse sentido, concordo com Freire quando ele diz que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992). Exatamente assim que sinto essa pesquisa, o mestrado foi um sonho ao qual me propus a caminhar, e até a correr, o que eu não imaginava era quantos obstáculos teria que desviar, pular ou mesmo atravessar para chegar ao final do percurso.

Do pensamento inicial até o que se tem hoje descrito aqui foram alguns quilômetros percorridos na busca de dados no CIEE, na SMED, nas EMEIS e EMEFs, no Curso de Pedagogia Diurno e Noturno da UFSM, algumas frustrações e por fim algumas informações alcançadas, dados produzidos, análises possíveis para o contexto da pesquisa realizada.

Nessa perspectiva quando penso na minha trajetória acadêmica (na UFSM) e no contexto escolar desde a época em que atuava no estágio não obrigatório, até os dias de hoje, como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, posso afirmar que todo conhecimento construído nesses contextos de Universidade e Escola foram importantes e até decisivos para a professora a qual me constituo hoje. Digo decisivos, porque foi na experiência de estar auxiliando uma professora de Educação Infantil, no momento em que atuava no estágio não obrigatório, como bolsista CIEE, que me identifiquei como professora de crianças pequenas. Acompanhar o trabalho daquela professora, as suas propostas com as crianças foi um divisor de águas na minha formação, pois a partir daquele momento o meu olhar sobre a infância, e sobre a/o professora/o que atua nas Escolas e turmas de Educação Infantil mudou de perspectiva e fez com que buscasse mais conhecimentos sobre essa etapa da educação básica.

Mais tarde na escola, como professora de Educação Infantil, atuando com turmas de Berçário e Maternal, tive a oportunidade de receber como auxiliar no atendimento às crianças, acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM, em seus estágios não obrigatórios, bolsistas CIEE.

Essa situação me fez pensar como a escola e a professora regente da turma (naquela situação, eu) estariam contribuindo com a formação profissional daquela estudante. E ainda, como a acadêmica percebia a oportunidade de estar ali no contexto da escola ao mesmo tempo que estava frequentando o contexto da Universidade no curso de Pedagogia. De certa forma o sentimento que vinha era de corresponsabilidade com a formação daquela acadêmica, pois considerava que por estar a alguns passos à frente (no que diz respeito a formação), poderia ser uma referência para aquela estudante nas aprendizagens da docência.

Assim, ao conquistar a vaga no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, e ao começar a delinear essa pesquisa/dissertação despertou-me o interesse por essa temática, já que o projeto original de ingresso no curso necessitou de alguns ajustes.

Desse modo, me dediquei a esta pesquisa por acreditar que a Educação Infantil necessita de um olhar que respeite as especificidades das crianças, que as professoras que trabalham com crianças pequenas e bem pequenas, necessitam estudar, mas principalmente respeitar a infância desde a sua formação inicial.

Para tanto faz-se necessário uma abordagem sobre Educação Infantil e como a primeira etapa da educação básica vem conquistando seu espaço através das políticas públicas e lutas sociais. Isso será apresentado no capítulo seguinte.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL - A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA CONQUISTANDO SEU ESPAÇO

Ao pensarmos na história da educação infantil no Brasil veremos que estamos num longo processo e que este é um campo de conhecimentos que vem sendo pensado há pouco tempo.

Para Kuhlmann:

O nosso pluralismo étnico e cultural carrega marcas de uma colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas que se assentou no regime escravista, que constituiu sua população produtiva explorando indígenas, africano, europeus, e asiáticos que sobreviveram ao exílio. (KUHLMANN, 2003, p. 469)

Neste texto o autor faz uma retrospectiva histórica sobre a educação e em especial sobre a Educação Infantil no Brasil. As primeiras creches foram destinadas a cuidar das crianças filhas(os) de operárias, tanto que as instituições para esse fim eram ligadas às fábricas. O “cuidar” era o que bastava naquela época e as necessidades de alimentação e higiene precisariam, necessariamente, ser supridas, em detrimento de outras ações pedagógicas. Desse modo os maternais e jardins de infância como eram chamados na época eram ligados às práticas e políticas sociais muito especificamente na área da saúde, pois havia uma grande preocupação quanto ao cuidado com higiene, prevenção de doenças infantis a fim de evitar a morte precoce dos pequenos.

Nessa perspectiva, Nunes e Corsino (2010), inferem que na história da educação das crianças pequenas, as políticas incitavam soluções apenas paliativas ou alternativas, como as iniciativas médico-higienistas do início do século XX, passando por órgãos internacionais e atrelados a movimentos sociais da época das décadas de 1970 e 1980.

A partir de leituras como essas citada é possível entender que essa etapa da educação no nosso país é muito recente. Kuhlmann (2003, p.469), define a Educação Infantil como “toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva.”

Por um longo tempo a Educação Infantil é vista como apenas ter um lugar para deixar as crianças para as mães poderem trabalhar, essa era a função da creche: apoio às famílias, as mulheres pobres e operárias. Segundo Kuhlmann (2003) “[...] a creche,

para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar. Isso significa na época as mulheres pobres e operárias." (KUHLMANN, 2003, p.472). Nunes e Corsino (2010) corroboram com essa ideia ao descrever que "[...] o atendimento às crianças pobres teve como base o voluntariado e a precariedade de recursos [...]". Desse modo eram comuns as creches comunitárias, filantrópicas ou até privadas com fins lucrativos.

É possível observar, que a Educação Infantil tem uma ligação quase que intrínseca com a luta das mulheres para inserção no mundo do trabalho, pois para elas poderem estar fora de casa, trabalhando e assumindo cargos, precisavam de um lugar onde deixar seus filhos/as. Segundo Kuhlmann (2003, p. 481/482):

A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorre em 1923 prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho com a instalação de creches ou salas de alimentação. Em 1932 regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla, prevendo a educação infantil gratuita para filhos de 0 a 6 anos de idade de pais e mães trabalhadoras, mas que nunca chega a ser aplicada de forma generalizada.

Dessa forma sabemos que, mesmo que de forma lenta e com muitas lutas das mulheres, dos movimentos sociais, de estudiosos sobre a infância, e Universidades, principalmente dos cursos de Pedagogia a Educação Infantil vem conquistando espaço e as instituições começam a se preocupar também com desenvolvimento integral das crianças e não mais somente com cuidados básicos de saúde e alimentação.

Foi com o advento da Constituição de 1988, que pela primeira vez a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. De acordo com Oliveira (2011), isso aconteceu graças a "[...] lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches" (OLIVEIRA, 2011, p.115).

A partir daí, em consequência desses movimentos, algumas políticas públicas para a Educação Infantil começaram a ser implementadas. A seguir apresento uma breve linha

do tempo contemplando documentos oficiais e políticas consideradas relevantes para essa pesquisa.

3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - BREVE LINHA DO TEMPO

Considera-se importante para essa pesquisa apresentar algumas das políticas públicas para a Educação Infantil, as quais foram se concretizando ao longo do tempo, a partir de muitas lutas sociais e educacionais pelos direitos das crianças de estar na escola.

Sabe-se “[...] que a Educação Infantil é, desde a Constituição de 1988, direito das crianças, dever do Estado e opção da família e, desde a LDB de 1996, a primeira etapa da educação básica[...]” (KRAMER, 2006, p.799). No ponto de vista dessa autora, as crianças começaram a ter sua especificidade respeitada, e a ser consideradas cidadãs, parte de seu meio e sua cultura. Desse modo, a assistência, saúde e educação passaram a ser entendidas como direito de todas as crianças. (KRAMER, 2006).

Essa discussão está presente também no texto de Rosemberg (2010) no qual a autora faz reflexões sobre a educação e cuidados das crianças pequenas e bem pequenas nestes últimos trinta anos. Ela nos diz que:

[...] me mobilizo, nos mobilizamos pela expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos, que cumpram com equidade, o direito à educação das crianças, e o direito aos pais, especialmente o das mães, ao trabalho extradoméstico. (ROSEMBERG, 2010, p.171).

Segundo esta autora esse é um consenso na sociedade brasileira, inclusive regulamentado em alguns documentos legais como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996), que a Educação Infantil toma forma de direito das crianças.

Com a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, até por uma necessidade financeira das famílias, a sociedade passa a reconhecer a educação e cuidados das crianças como uma responsabilidade de todos, inclusive do Estado. Assim, no texto de Carvalho e Guizzo (2018, p.773) encontramos que:

[...] conforme salientam Campos e Barbosa (2015), a Educação Infantil como política pública educativa decorreu de um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais assumiram o protagonismo. Cabe destacar que essas lutas marcantes foram travadas por mães trabalhadoras, por militantes dos movimentos sociais e também pelos pesquisadores da infância (que compunham a comunidade epistêmica da área) para que as crianças, até então concebidas como objeto de tutela, passassem a ser reconhecidas como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, importa salientar que a Constituição Federal, em 1988, instituiu a nomenclatura de Educação Infantil, como direito de todas as crianças desde o nascimento, estabelecendo que creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais. Nunes e Corsino (2010), enfatizam que a Constituição (1988) “[...] ao instituir creches e pré-escolas no capítulo da educação, sob a designação de Educação Infantil, referenda argumentos da política pública do tipo universal.” decorrente desse documento, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases tratam a Educação Infantil (do nascimento até os seis anos de idade) como responsabilidade dos sistemas de ensino. (NUNES; CORSINO, 2010).

Em 1990 foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), o qual confirmou o direito constituinte da criança pequena à educação. De acordo com Carvalho e Guizzo (2018, p.776), isso significa que o “ECA reconheceu as crianças como pessoas em condições específicas de desenvolvimento e contribuiu potencialmente para a construção da visão de criança como cidadã”.

Sabemos que na prática encontram-se algumas dificuldades para efetivar as determinações dessas políticas públicas, devido a serem pressupostos historicamente novos, pois até 1970 acreditava-se que a educação e os cuidados com as crianças pequenas e bem pequenas era uma responsabilidade exclusivamente da família.

Os cuidados com as crianças eram responsabilidade atribuídos às mães, sendo apenas as crianças que viviam sob vulnerabilidade social ou afetiva as que teriam direito de ter acesso às instituições destinadas a esses cuidados. É também nesse contexto que a infância começa a ser vista como uma fase importantíssima da vida, para a qual é necessário que se invista em qualidade nas instituições que contemplem o educar e o cuidar da criança fora do espaço domiciliar.

Reafirmando o que está sendo dito, Kramer (2006, p.801), infere que:

Importante foi o papel desempenhado pelos movimentos sociais que conquistaram o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato esse direito (assegurada a opção da família), reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Assim, a Educação Infantil vem trilhando um caminho com alguns avanços, e muitos desafios, mas com esse aparato legal, passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Oliveira (2011) “[...] após a promulgação da LDB, foram criados fóruns estaduais e regionais de Educação Infantil como espaços de reivindicações por mais verbas para programas de formação profissional para professores dessa área” (OLIVEIRA, 2011, p.118).

A LDBEN (BRASIL, 1996) dividiu a etapa da Educação Infantil em creches, para as crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos. Definiu também como objetivo central o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo complementar à ação da família e da comunidade (LDBEN Art.29.1996). Ressalta-se que com a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual amplia o ensino fundamental para 9 anos, a idade mudou para 5 anos e 11 meses.

Nesse sentido, Nunes e Corsino (2010) apontam que no Brasil o atendimento educacional a toda primeira infância é “[...] fruto de um processo histórico de articulação entre duas dimensões” (NUNES E CORSINO, 2010, p.332), uma social política e administrativa decorrente de movimentos sociais e outra técnico-científica constituídas por estudos da psicologia, antropologia e sociologia da infância que “[...] passam a conceber a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana entendendo a educação e cuidado como indissociáveis” (NUNES E CORSINO, 2010, p.332)

Nesse sentido, Lima (2020), entende que a LDB foi clara em seu Artigo 89, o qual estabelece que as instituições de Educação Infantil deveriam vincular-se ao respectivo sistema de ensino, estimando um prazo de três anos para isso. Desse modo “[...] isto significou também que os Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação precisariam

estabelecer normas para credenciamento e funcionamento das instituições.” (LIMA, 2020, p.34). Essas normas deveriam abranger aspectos quanto a existência de uma proposta pedagógica e professores com qualificação para o atendimento às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

A autora ainda destaca que:

Essa época foi marcada pela efervescência de discussões acerca da indissociabilidade das ações de educação e cuidado da criança pequena, a função social da Educação Infantil, a necessidade de formação dos profissionais em nível superior, a tentativa de avanço para uma outra perspectiva de trabalho que não a da pré-escolarização. (LIMA, 2020, p. 39)

Campos (2010), corrobora com essa ideia, ao inferir que essa legislação apontou mudanças que precisavam acontecer nos sistemas educacionais, demarcando a necessidade de formação dos professores de Educação Infantil em cursos superiores.

Desse modo, essas discussões contribuíram e ainda contribuem para estudos nas Universidades, nos cursos de Pedagogia, para que aspectos como desenvolvimento da infância, e a especificidade da Educação Infantil, sejam abordados de maneira planejada e mais particularizada nos cursos de formação de professores, ocasionando mudanças nos currículos dos respectivos cursos. Essa temática será abordada mais adiante nesse trabalho.

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI), que recebeu diversas críticas, entre elas a segmentação na organização dos materiais, desconsiderando uma continuidade, um contexto global que a criança está inserida. De acordo com Carvalho e Guizzo (2018, p.779) os referenciais:

Parecia buscar desenvolver um trabalho pedagógico voltado para disciplina, concentração e produtividade das crianças desde a mais tenra idade. A título de exemplo, evidencia-se nos RCNEI a presença de um currículo prescritivo por idade (dividido entre creche e pré-escola), no qual são privilegiadas áreas de conhecimento.

De acordo com Kramer (2006) citada por Carvalho e Guizzo (2018) os RCNEI não consideraram as especificidades regionais e as diferentes infâncias que existem em nosso país. Desse modo, a autora refere que “[...] o Referencial Curricular Nacional para

a Educação Infantil (Brasil, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância.” (KRAMER,2006, p. 802). Nesse sentido, os estudos sobre políticas para a educação que consideram a infância como não fragmentada precisam demarcar uma outra forma de dar visibilidade às crianças.

Em 1999, o Parecer CNE/CEB nº 22/98 e a Resolução CNE/CEB nº 01/99 definiram as primeiras diretrizes para Educação Infantil, com base na Constituição de 1988, que definiu o direito da educação das crianças de zero a seis anos de idade em instituições de Educação Infantil como um direito social das crianças. (OLIVEIRA, 2011)

Essas diretrizes, (DCNEI), de acordo com Oliveira, (2011), defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo e com direito de viver a sua infância combatendo a antecipação de rotinas e práticas características do Ensino Fundamental. Ainda, de acordo com Carvalho e Guizzo (2018, p. 779) as DCNEI:

Evidenciaram um avanço em termos de políticas curriculares, pois enfatizaram a autonomia das instituições, definiram o cuidar e o educar como objetivos centrais das propostas pedagógicas e atribuíram centralidade ao eixo das interações e brincadeiras como base do currículo da Educação Infantil.

A partir dos anos 2000, de acordo com Campos (2010), com a criação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - a creche e a pré-escola passaram pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica, o que garantiu o repasse de verbas aos municípios para a manutenção e criação de novas vagas para as crianças pequenas e bem pequenas.

Nessa década, o MEC através do Plano Nacional de Educação publicou 3 documentos: a Política Nacional de Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Esses documentos seriam para orientar estados e municípios no desenvolvimento das políticas públicas para qualificar o atendimento às crianças na Educação Infantil. (CARVALHO e GUIZZO, 2018)

No ano de 2009, a partir de pesquisas realizadas em Instituições de Educação Infantil das redes públicas do Brasil que mostraram alguns resultados preocupantes

referentes a o trabalho realizado nas instituições, foi necessária uma retomada urgente sobre identidade da Educação Infantil e infância para orientar práticas pedagógicas mediadoras para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. (OLIVEIRA, 2011)

De acordo com a autora:

Aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) reforçou que a proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, a brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (OLIVEIRA, 2011, p.120)

Essas diretrizes também apresentaram orientações para a Educação Infantil para além dos territórios urbanos, também para o campo, indígena, quilombola e ainda chama a atenção para a educação inclusiva das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A partir da orientação das DCNEIs, todas as instituições de Educação Infantil devem elaborar suas propostas de trabalho, nas quais são planejados e organizados os tempos e os espaços, bem como os materiais utilizados na rotina diária com as crianças.

Lima (2020), infere que essas produções foram amplamente divulgadas e foram objeto de estudo de muitas formações nas redes de ensino e cursos em Universidades em defesa da Educação Infantil pública e de qualidade, e ainda:

Pode-se dizer que esses documentos emergiram de densa produção teórica acerca da infância e sua educação em ambientes coletivos, assim como subsidiaram proposições e produções teóricas que deram a Educação Infantil outras possibilidades de fortalecimento frente às demandas da sociedade e das produções infantis, incluindo-se nesse escopo a formação de profissionais para educação das crianças. (LIMA, 2020, p. 42-43)

Em 2013 com a lei 12.976, a qual também chamada de “Lei da Obrigatoriedade” (LIMA, 2020), torna-se obrigatória a partir do ano de 2016, a matrícula das crianças a partir de quatro anos na Educação Infantil. Assim, um novo cenário para as creches e escolas de Educação para infância vai se configurando. Isso gerou uma lotação nas

turmas de crianças de quatro e cinco anos e a diminuição do número de vagas para crianças de berçários e maternais em função da não obrigatoriedade, não somente da matrícula, mas também do Estado em prover vagas para todas. De acordo com Lima (2020,p.40),

Tal medida, que foi aprovada sem a devida discussão da sociedade e dos movimentos sociais, acabou gerando controvérsias no sentido de que aos municípios caberiam implementar medidas que subsidiassem o atendimento para todas as crianças com idade a partir de 4 anos, ao mesmo tempo que as famílias, a partir de 2016 são obrigadas, por força da lei a matriculem seus filhos.

Nesse sentido, Campos (2010), também alerta para os perigos que essa lei pode ocasionar nos Sistemas de Ensino, como por exemplo a cisão da creche (0 a 3 anos), a superlotação das turmas de Pré-escola (4 e 5 anos) e ainda essa última seguir um modelo de escolarização do ensino fundamental.

A criação de todos esses documentos, de certa maneira, foi um estímulo para a construção de uma nova identidade para a Educação Infantil que superou aquela de caráter assistencial. Além disso buscou-se estabelecer uma relação entre cuidado e educação, “[...] entendendo que cuidar é também educar; por isso, são processos indissociáveis, envolvendo questões como acolher, ouvir, encorajar e apoiar”. (CARVALHO E GUIZZO, 2018, p.777).

Ratificando essa ideia, Flôres (2014, p.59), escreve que “[...] a forma como se concebe a Educação Infantil tem consequências marcantes nas práticas dos profissionais da educação e na vida dos educandos, o educar e o cuidar fazem parte do processo educacional simultaneamente”. Assim, acredita-se que a Educação Infantil é um espaço em que as crianças têm possibilidades de descobrir o mundo através dos seus sentidos, enquanto são cuidadas e educadas de forma a complementar o trabalho da família.

Na sequência, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC) vem como um documento de caráter normativo que estabelece algumas diretrizes para o trabalho nas escolas de Educação Infantil com crianças pequenas e bem pequenas, e apresenta um modo diferente de pensar a organização curricular, os campos de experiência e os direitos de aprendizagem.

Nesse contexto, retomamos a premissa trazida nas DCNEI, documento de caráter mandatório, de que as interações e a brincadeira são os eixos que estruturam o trabalho na Educação Infantil, aspecto reforçado na BNCC. Acredita-se, portanto, que a criança aprende ao brincar e interagir com seus pares.

Nas palavras de Barbosa e Fernandes (2020, p.120), o que eram princípios políticos, éticos e estéticos das DCNEIs, foram descritos na BNCC como direitos das crianças, como afirmam na citação abaixo:

Os princípios políticos, éticos e estéticos das DCNEIs foram traduzidos como os direitos que os bebês e as crianças pequenas têm de conviver, expressar-se, participar, conhecer-se e, por fim, explorar e brincar. Esses seis verbos, com sua potência de ação política, são capazes de gerar as experiências necessárias para a constituição de currículos democráticos para a pequena infância.

Carvalho e Guizzo, corroboram com esse pensamento ao reiterar que:

Sem dúvida, as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular evidenciam indefectivelmente a reiteração da concepção de currículo prevista nas DCNEI (BRASIL, 2010), definindo, de modo mais propositivo, a organização de propostas que tomem o cotidiano das crianças como mote do planejamento. (CARVALHO e GUIZZO, 2018, p.786)

Nessa perspectiva o documento da BNCC determina que o trabalho seja realizado através dos campos de experiências, garantindo assim os direitos de aprendizagem. Para isso foram organizados seis campos de experiências como descritos a seguir: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Vale destacar que essa organização em forma de campos de experiências, não tem o intuito de dividir o trabalho com as crianças pequenas e bem pequenas, mas sim é uma forma de orientar quais aspectos são considerados importantes no trabalho com a infância. Assim, os gestores e professores das Escolas de Educação Infantil, ao organizar e planejar suas propostas pensarão na criança de forma integral e de que forma todas essas questões poderão ser abordadas diariamente, lembrando sempre do eixo principal – as interações e brincadeiras.

Nessa perspectiva Carvalho e Guizzo (2018, p.786) asseguram que:

O modo como as crianças vivem, as situações que enfrentam e as trocas que estabelecem com tudo aquilo que as rodeia no cotidiano pode ser constituidor de experiências. Para tanto, é preciso que seja organizado e sistematizado um currículo que otimize as descobertas e as construções infantis, respeitando as crianças em suas especificidades.

Nesse sentido, o próprio documento (BNCC), orienta que pertence ao educador a função de “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (BRASIL, 2018)

Nessa perspectiva, a/o professora/r de Educação Infantil quando organiza um ambiente para as crianças, seja na sala de referência, seja num ambiente externo, é importante que tenha claro qual a sua intencionalidade a partir daquela proposição de atividade. Assim, torna-se imprescindível que além dos professores/as, gestores/as e coordenadores/as de escola de Educação Infantil, ou mesmo Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que atendem turmas de crianças pequenas e bem pequenas tomem conhecimento dos documentos que orientam e normatizam essa etapa da educação básica.

Nesse sentido, Barbosa e Fernandes (2020, p.121), acreditam que:

A proposição da BNCC-EI, para além do documento, depende das leituras que serão feitas nas redes e nas Escolas e de quem participará delas - famílias, crianças, associações, movimentos, sindicatos, decidindo tanto as questões curriculares que se referem ao Projeto Político Pedagógico (PPP) como aquelas presentes nas relações pedagógicas do dia a dia.

Nessa citação é possível observar que as autoras defendem que mesmo seguindo as orientações descritas na BNCC, as instituições de Educação Infantil precisam utilizar de sua autonomia e incluir todo seu contexto social e educacional na organização de seu Projeto Pedagógico e do seu currículo.

Desse modo, é importante salientar que, com todos esses documentos e políticas públicas para a educação da infância, seguíamos em frente, com novos documentos, orientações e legislações que eram elaboradas a todo tempo. O que ninguém esperava

é que em 2020 repentinamente o ano letivo que recém se iniciava, paralisasse com a crise sanitária da Covid-19.

Nos vimos, de repente, no meio de uma pandemia, as Escolas e Universidades precisaram fechar suas portas. As crianças, estudantes, professores, funcionários e estagiários foram para casa e entraram em isolamento social. Nesse momento todas as nossas certezas sobre jornadas escolares, rotinas, horários mudaram. A suspensão das aulas se tornou para nós e para todos os brasileiros, um cenário inédito, mas necessário para o momento. As crianças deixaram de conviver na escola de uma hora para outra, não encontraram mais seus amigos, suas interações e brincadeiras mudaram repentinamente.

Assim, com a suspensão das aulas e sem definição de retorno presencial, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 05/2020, apresentou proposta para o cômputo de horas letivas com atividades não presenciais para todas as etapas da Educação Básica. (GODOY e PIORINI, 2021).

De acordo com as autoras acima citadas, o conteúdo do parecer no que dispõe a respeito da Educação Infantil desencadeou manifestos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) (GODOY e PIORINI, 2021). A preocupação foi a respeito das implicações no cotidiano das crianças, suas famílias e das professoras, e principalmente as especificidades da Educação Infantil, tendo como base os documentos orientadores nacionais vigentes já apresentados aqui.

Acredita-se que a matrícula e presença na Educação Infantil é um direito das crianças e das famílias, bem como um dever do poder público. Desse modo rejeita-se concepções de caráter escolarizante, como dispõe nas orientações do Parecer 05/2020 do CNE, principalmente na pré-escola, mas também com a orientação das atividades não presenciais com as crianças pequenas e bem pequenas da creche (0 a 3 anos). (GODOY E PIORINI, 2021).

Nesse sentido, o próprio documento oferece autonomia a cada sistema de ensino a se organizar dentro de seu contexto. No documento encontra-se o seguinte: “[...] as soluções possíveis dependerão das decisões de reorganização dos calendários

escolares dos sistemas de ensino e da adequada preparação dos professores. [...]” (BRASIL, 2020, p.4).

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, o documento sugere a organização de materiais de orientações às famílias com atividades educativas de caráter especificamente lúdico, recreativo, interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência. (BRASIL, 2020, p.9). Porém, não descarta a necessidade do cumprimento das horas letivas. (GODOY e PIORINI, 2021).

Sabe-se que nessa situação, na Educação Infantil, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças pequenas terão nas suas casas que possam ser equivalentes a horas letivas. E, considerando as diferenças socioeconômicas das famílias, a orientação é que as escolas busquem meios de manter o vínculo (como através dos canais de internet) com as crianças e com seus familiares a fim de orientar sobre as propostas não presenciais, como descrito a seguir:

Neste sentido, as soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente. Para realização destas atividades, embora informais, mas também de cunho educativo, pelas famílias, sugere-se que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social (BRASIL, 2020, p.10)

De acordo com Godoy e Piorini (2021,p.336):

“[...]apesar de considerar as “particularidades socioeconômicas”, ou melhor, as desigualdades sociais, privilegia-se a comunicação com uso da internet. A indicação da realização de atividades pedagógicas não presenciais mediadas pelos meios tecnológicos e de educação configura-se como educação a distância, sobre a qual não há previsão legal para ocorrer na Educação Infantil, nem mesmo em situações emergenciais”.

Nesse contexto, os professores, necessitaram buscar o novo, aprender a trabalhar com as crianças pequenas e bem pequenas pelo meio remoto foi uma tarefa que exigiu estudos e muito comprometimento. Se acreditamos que os professores são os agentes de mudança, para isso é preciso investimento neles, fez-se necessário formação e cuidado com os professores.

Assim diante desse rol de orientações que este documento (BRASIL, 2020) apresentou, organizações como Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), se posicionaram em defesa das crianças, famílias e educadores de Educação Infantil, quanto a dificuldade de organizar todas essas proposições que o documento apresenta, considerando as especificidades da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que destaca a diferença da organização curricular de outras etapas da educação. Além disso, afirmam que:

[...] conforme a função social atribuída pela LDB/96, Creches e pré-escolas são espaços coletivos não domésticos, por isso as experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil são distintas das vividas no contexto familiar. Lembram também da função sociopolítica da Educação Infantil, complementar à ação da família e da comunidade[...]. (GODOY e PIORINI, 2021, p. 440).

Diante do exposto, observa-se que mesmo com algumas conquistas legais, há muitos desafios e lutas a enfrentar no campo pedagógico e de Políticas Públicas para Educação Infantil. Educadores necessitam estar em constante vigilância, estudos e luta para garantir educação de qualidade para todas as crianças, esse é um direito delas e de suas famílias, e um dever da esfera pública.

Assim, as colocações referenciadas neste capítulo fazem com que se pense na importância de que todos os profissionais da Educação Infantil tenham conhecimento sobre essas políticas que foram ao longo do tempo pensadas para essa etapa.

A seguir serão apresentados alguns aspectos que se consideram importantes sobre formação inicial e saberes dos professores, bem como também serão contextualizados os Cursos de Pedagogia/UFSM.

4 FORMAÇÃO ACADÊMICA E SABERES DOS PROFESSORES

Maísa era uma professora que olhava pra tudo com olho de assombro e estranheza. Ela dizia que assombro é um susto cheio de beleza e que a estranheza é o casamento do estranho com a surpresa....

Mas Maísa se derretia pelas pessoas ainda mais que pelos livros...ela dava aula de e esticar o suspiro. De olhos fechados nós aprendíamos a suspirar fundo. E Maísa suspirava junto com a gente....

No começo os alunos que ainda não conheciam bem a Maísa, achavam que um dia ela daria uma prova pra ver quem tinha aprendido a suspirar certo. Mas a professora logo explicava que não existia suspiro certo e suspiro errado e que suspirar de verdade para ela era puxar do peito uma quentura infinita e tirar lá de dentro uns apertos ruins de largura descabida.

Sempre que podia, e Maísa podia sempre, ela também nos ensinava a catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das ideias, das pessoas...

Assim, a professora também nos ensinava a diminuir medos no coração, dividir silêncio na frente de uma beleza e multiplicar poesia no pensamento...

Ela sempre tinha um poema para dar asas nos outros. A Maísa dizia que dar asas nas pessoas é reconhecer o que cada uma delas tem de mais bonito e mágico.

Bem, a verdade é que nem todo mundo na escola dava asa para Maísa. Algumas pessoas diziam que ela precisava parar com aquela mania de dar asas para os outros, que ela deveria ter os pés no chão, a Maísa não era uma boa professora porque não preparava os alunos para o futuro. Mas a Maísa só voava porque pegava impulso do chão e ela não entendia essa história de preparar aluno pro futuro não.

No relógio de Maísa o futuro sempre chegava sempre em um minuto pra daqui a pouco, sem pressa nenhuma ela também dava para a gente aula de despreparo. Afinal, a professora nos explicava que ninguém pode ter surpresas deliciosas com as coisas mais simples da vida, se estiver preparada para elas. Só que ninguém nunca estava preparado para Maísa.

E assim ela me ensinou a suspirar, me ensinou a não ter medo de errar, me ensinou a reparar, me ensinou a escutar e me ensinou a esperar, me ensinou a parar e me ensinou a flutuar...

(Trechos da história A PROFESSORA ENCANTADORA, de MÁRCIO VASSALO, 2010)

O que se apresenta no início deste capítulo são fragmentos da história de uma professora que literalmente dava asas aos seus alunos, que se preocupava em olhar o todo, que gostava de surpreender, e que trazia diversos conhecimentos para sua sala de aula, que se utilizava de diferentes saberes para as suas propostas com as crianças.

Com esta história, que fala de conhecimento, de afetos e de saberes dos professores, inicio este capítulo que traz uma discussão sobre formação inicial nos cursos de Pedagogia/UFSM, apresentando os saberes dos professores sob a perspectiva de Tardif (2014) e ainda busco estabelecer relações com o encantamento de ser professora na Educação Infantil, estar com as crianças na escola e estudar a infância com Formosinho (2018, 2019, 2020), Ostetto (2012) .

4.1 FORMAÇÃO INICIAL: PRIMEIROS REPERTÓRIOS

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.

Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”

(RUBEM ALVES)

Acredito que aprendemos em todos os momentos de nossa vida, nas leituras, assistindo filmes, séries, nas brincadeiras com as crianças, nos diálogos com nossos professores, colegas e amigos, enfim a aprendizagem acontece em todo lugar e em todas as relações que estabelecemos, desde nosso nascimento.

Nesse sentido, Tardif (2014, p.72), corrobora com esse pensamento ao escrever que:

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

Assim, pensa-se no momento em que uma pessoa decide por cursar Pedagogia, ser professora e ainda mais especificamente, professora de crianças pequenas e bem pequenas. Será que essa jovem sabe o motivo dessa escolha? Alguns poderão justificar o gosto por estar com as crianças, ou pela facilidade de ingressar no curso ou até mesmo por essa ser a única possibilidade de estar na Universidade.

Também se considera que a imaturidade com que muitas vezes essas escolhas são realizadas podem interferir nas decisões, por isso a importância de uma formação inicial séria, na qual exista compromisso ético de formadores e formandos. Aos formadores pertence a seriedade e honradez de assumir a tarefa docente (FREIRE,1993) e de proporcionar aos estudantes aos poucos ir se apropriando do quanto a profissão professor é complexa e exige comprometimento e responsabilidades, pois,

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo.” (FREIRE, 1993, p.47)

Dialogando com Freire, Formosinho (2020), infere que os professores universitários, têm de ser formadores para o contexto profissional, tem de ser formadores para transformar o cotidiano, possibilitar a cada estudante uma identidade solidária que escuta e apoia aqueles com quem trabalha.

Vejo a formação de professores como uma maratona, em que um percurso que parece infinito se apresenta diante de nós. Assim como o ciclo de fazer uma maratona exige foco, disciplina e força de vontade, necessita uma preparação física e mental, ninguém sai correndo da noite para o dia, assim ninguém se torna educador de uma hora para outra. Essa é uma trajetória que vai sendo construída a partir de leituras, práticas, experiências e vivências com as professoras, e, no caso de estudantes que optam por fazer estágio não obrigatório, com as crianças, com o cotidiano da Universidade e da Escola.

Numa maratona temos um ponto de chegada específico. Na nossa formação qual seria esse ponto? A formatura? Em que momento nos consideramos prontas para adentrar a sala de aula, para estar com as crianças, para enfrentar o dia-a-dia da escola com todas as suas dificuldades? Penso que essa “prontidão” só acontece quando nos damos conta que ela não existe. Nós, educadoras, precisamos estar prontas, mas para

aprender sempre. Ser professor exige constantes estudos e reflexões. Exige consciência do inacabamento (FREIRE, 1996). Somos seres humanos inacabados, na busca diária pelo nosso melhor. Então essa formação que um dia começa não tem um fim determinado, mas um caminho a seguir.

Nessa perspectiva de inacabamento estamos sempre refazendo nosso trajeto, repensando o percurso, assim também é na pesquisa, assim é na vida, o inesperado nos surpreende (MORIN, 2002). E quando o inesperado e a incerteza surgem, carecemos de sabedoria e compreensão para entendermos a nossa incompletude.

Assim, desde que nascemos estamos em processo de aprendizagem. Nas relações que se estabelecem na nossa família, no meio social ao qual estamos inseridos, o nosso desenvolvimento depende das experiências que vivenciamos (COSTA e MELLO, 2017).

Desse modo acredita-se que a formação da professora inicia muito antes do ingresso no curso de Pedagogia, as experiências relacionadas à escola, suas vivências e o desenvolvimento desse indivíduo vão proporcionando sua constituição como gente, como professora.

E ao entrar no curso de Pedagogia e estabelecer contatos com várias teorias sobre ensino e aprendizagem, suas memórias de infância, de Escola vão tecendo fios com as práticas vividas no seu tempo e a seu modo conexões vão formando uma teia de conhecimentos, saberes e fazeres começam a se entrelaçar e muitas possibilidades de ser professora podem surgir.

Nas palavras de Ostetto e Maia, (2019, p.4):

[...]quando os estudantes-docentes em formação adentram a escola carregam visões impregnadas pela memória de experiências escolares de seu tempo aluno/criança, mesclados com os conceitos e os princípios erguidos ao longo do curso de formação.”

Corroborando com essa ideia, Tardif (2014) considera que a professora é constituído por uma rede de saberes, esse autor chama o saber docente como um “saber plural” o qual afirma que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra

diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, pode-se definir o saber docente como um saber plural formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2014, p.36)

Assim a história de uma professora vai muito além do curso de Pedagogia, das inserções e estágios nas escolas, passa também pelo rememorar de sua infância e junto com tantas outras infâncias, nas relações e interações que a Universidade e a Escola proporcionam. Formosinho, (2018) nos convida a refletir sobre isso.

As interações estão no coração da mediação pedagógica. As interações sensíveis, desafiadoras, promotoras de autonomia são relevantes para a construção mútua, confiança e colaboração com as futuras educadoras em formação” (FORMOSINHO, 2018, p.26)

Acredita-se que essas relações são determinantes na organização do ambiente social educativo, pois: “[...] nós professores somos os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professores e professoras, e demais profissionais da escola.” (COSTA e MELLO, 2017, p.35)

Formosinho (2018) permite uma reflexão acerca da formação inicial, sobre como a prática é compreendida como um componente da formação profissional “[...] cuja finalidade explícita é iniciar os futuros professores no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente fundamentado e comprometido.” (FORMOSINHO, 2018, p. 21).

Na perspectiva da formação da professora, Morin (2002), nos faz refletir sobre a importância de a educação compreender a condição humana, pois esse é o objeto primeiro de todo o ensinar. Assim, se queremos “educar para a compreensão” é importante que comecemos por nós, ou seja, educadores ensinam pelas suas ações, faz-se necessário compreender mais a partir da reflexão sobre a prática educativa com as crianças pequenas e bem pequenas. Começamos pela compreensão da relação estabelecida nos processos de aprendizagem de estagiárias/os e professoras/es nas Escolas.

As estagiárias têm a oportunidade de vivenciar experiências formativas diferentes nessa etapa de sua formação, pois encontram-se na escola diariamente auxiliando e

colaborando com as professoras no atendimento das crianças e na Universidade onde encontram alicerces teóricos para fortalecer a sua prática. Não se trata de pensar a teoria separada da prática, ao contrário, vê-se esses dois elementos concomitantes na trajetória formativa dos educadores, pois se a teoria se justifica na prática, é na prática que encontramos e produzimos novas teorias.

Formosinho apresenta o termo “simbiose entre teoria e prática” (FORMOSINHO, 2007, p.28) e, buscando no dicionário⁶ o significado dessa palavra vamos encontrar que a simbiose é uma associação de dois seres, uma relação de contato direto, uma vida comum, dois seres que levam a vida juntos. É exatamente assim que acredito no trabalho da professora de Educação Infantil, a teoria e prática em constante “simbiose”. Quando a acadêmica tem a oportunidade de experienciar essas relações enquanto percorre sua trajetória formativa inicial, a partir do estágio não obrigatório, ela pode compreender que ações cotidianas existentes na Escola, no trabalho com as crianças pequenas e bem pequenas e as produções teóricas, as quais já tem conhecimento são “uma unidade”. Nesse sentido, pode ir construindo esse movimento que a autora chama de “simbiose” para sua própria prática docente futura.

Pensando nesses saberes da teoria e da prática, Tardif (2014) reafirma a todo tempo em sua obra, que saber docente é constituído de vários fatores, vários “saberes”. Professoras carregam consigo toda sua experiência e vivência que tem desde seu tempo de escola, e essa experiência pode ser positiva ou negativa. Assim como no curso de Pedagogia, a futura professora adquire saberes na escola, no contato com as crianças e na mediação com a situações cotidianas vai se formando como profissional, no entrelaçamento de fios que compõem essa rede de saberes.

Quando pensamos em uma rede imaginamos que nela também existem intervalos, ou seja, os fios se entrelaçam em determinados pontos de conexão. Trazendo essa metáfora para o percurso da professora, pode-se considerar que onde os fios se cruzam pode acontecer a conexão entre os diferentes saberes em pauta e, no caso aqui citado, a teoria e a prática. E esse cruzamento é quando um se sobrepõe ao outro sem uma ordem hierárquica definida, porque os cruzamentos são vários, e cada ponto de encontro pode acontecer de uma maneira diferente da outra.

⁶ Para melhor compreender a expressão buscou-se a definição em (<https://www.dicio.com.br/simbiose/>).

Saballa (2020), fala sobre a expressão “*intervalo*”, que seria esse tempo (subjetivo), esse espaço entre os componentes curriculares da Universidade e o chão da Escola. Seria espaço em que acadêmicas e acadêmicos do curso de Pedagogia, que estão em seus estágios⁷, vivenciam diariamente. Entre o ir e vir da Escola para a Universidade, e vice-versa, a/o estudante tem a possibilidade de ir constituindo-se profissional para atuar na Educação Infantil, articulando as experiências tidas nesses dois contextos formativos para a construção e ampliação de seus repertórios.

De acordo com este autor, este tempo, mesmo que subjetivo, entre Universidade e Escola sempre vai existir, mas não como um abismo. Aos estudantes/estagiárias e professoras compete contextualizar e recontextualizar conhecimentos. Pensar e planejar, de forma cooperativa e compartilhada, conhecimentos e práticas.

Nesse sentido, inspirada em Formosinho (2018), denomino professora e estagiária como “Dupla Cooperante”. A autora se utiliza desse termo “cooperante” para denominar a professora que recebe a estagiária na sua turma, e indica que é na relação e interação entre esses dois sujeitos que muitas aprendizagens podem acontecer, colocando a escola como um contexto formativo. Vale ressaltar que em sua produção essa refere-se à acadêmica que está cumprindo seu estágio supervisionado obrigatório para conclusão de curso.

Para esse trabalho, inspiramo-nos nessa denominação, por acreditar sempre na cooperação entre os sujeitos. Cada uma em seu tempo e em seu processo formativo, compartilha saberes e de forma colaborativa, mesmo a acadêmica em estágio não obrigatório tem a possibilidade de acrescentar conhecimentos a sua própria formação inicial.

Nesta perspectiva, concordamos com essa autora ao inferir que:

Do ponto de vista ontológico, os professores estagiários e os professores experientes partilham da mesma condição de ser pessoa, detendo o direito ao respeito e à participação quer no tempo da formação inicial quer no tempo da formação como consequência (FORMOSINHO, 2018, p.22)

⁷ Nesse estudo, sempre que abordar o termo estagiária refere-se aos estágios não obrigatórios. Quando for feita referência aos Estágios Curriculares e obrigatórios isso estará expresso no texto.

Desse modo, para a acadêmica, a oportunidade de estar na Educação Infantil durante um estágio não obrigatório, em interação com as crianças e com as professoras, pensando conjuntamente as práticas pedagógicas, pode qualificar a sua formação num processo de desenvolvimento humano e profissional.

Nesse sentido concorda-se que o curso de Graduação em Pedagogia possibilita que a futura professora aprenda as diversas formas de ensinar. Entende-se ainda que a vivência da prática pedagógica e o contato com o contexto da escola possibilita o diálogo com profissionais que são essenciais para que a acadêmica possa ter referências que fundamentem sua formação. (SILVA, BRANDÃO e BRITO, 2015).

Corroborando com esta ideia, Pimenta e Lima (2017) afirmam que os estudos teóricos e práticos despertam a possibilidade de reflexão sobre o estar na escola, assim como passam a integrar o corpo de conhecimentos, problematizando a formação inicial, de professores, entre a Universidade e a Escola.

Nessa parte do trabalho, considera-se importante destacar alguns aspectos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), já que são sujeitos dessa pesquisa acadêmicas que estão em formação nessa instituição. Assim, no próximo capítulo será abordado um pequeno recorte das transformações e reformas pelas quais o curso de Pedagogia passou nas últimas décadas.

4.2 CURSO DE PEDAGOGIA UFSM – ALGUNS APONTAMENTOS

Falar da UFSM, e do curso de Pedagogia mais especificamente faz com que retorne a lugares guardados na minha lembrança, pois foi nessa instituição que a partir do curso de Graduação em Pedagogia, depois Especialização e agora cursando o Mestrado que venho me constituindo professora de Educação Infantil entrelaçando os saberes construídos nas múltiplas conexões que aconteceram e acontecem diariamente no contexto escolar e também no contexto da Universidade, seja ele presencial ou, como atualmente vivemos, no virtual.

Na época em que fui acadêmica, o curso propunha uma formação com habilitações em separado em “Séries Iniciais” ou “Pré-Escola”, ou seja, ao concorrer a uma vaga para o curso a estudante fazia a opção por uma das habilitações, ou para trabalhar com as crianças das “Séries Iniciais” (1º à 4º série) ou “Educação Pré-Escolar” (crianças de 5 a

6 anos), como ainda eram nomeadas essas etapas da Educação Básica. Para demonstrar as mudanças ocorridas, serão abordadas de forma breve algumas das modificações e transformações que o Curso de Pedagogia passou no decorrer de sua história.

Tomazetti (2004), faz um resgate histórico das principais reformas curriculares pelas quais o curso de Pedagogia/UFSM passou:

De acordo com a autora, o curso passou por habilitações diferentes como por exemplo:

[...] habilitação para Magistério para Matérias Pedagógicas (1966-1970), e em 1972, foi incluída a Habilitação em Orientação Educacional; em 1974, a Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação; em 1980, a Habilitação em Administração Escolar, continuando a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Nos anos de 1977 e 1978, foi oferecido pela UFSM o curso de Formação de Professores para a Educação Especial como Licenciatura Curta, passando, em 1979, à Licenciatura Plena – Habilitação Deficientes da Audio-comunicação. Mais tarde foi reconhecida a Habilitação em Deficientes Mentais. Como resultado dessa sequência de alterações curriculares, o Curso de Pedagogia oferecia, em 1982, quatro habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Administração Escolar, Educação em Deficientes da Audiocomunicação e Orientação Educacional. No mesmo ano, passou a funcionar, em regime especial, o projeto da Habilitação em Supervisão Escolar do curso de Pedagogia. (TOMAZZETTI, 2004, p.29)

Seguindo essa linha histórica apresentada pela autora, em 1988, suas denominações foram modificadas através do Parecer n.º 653/88 e da Portaria Ministerial n.º 481/88 do MEC, passando à denominação de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e das Séries Iniciais do 1º Grau, e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Pré-Escolar.

Em 2004, ocorreu uma nova reformulação curricular, que permaneceria até 2007. Nesse período, houve mudança de nomenclatura nas habilitações do curso, seguindo as produções teóricas da época e também a Legislação educacional que indica como “Anos Iniciais” e “Educação Infantil”, as duas primeiras etapas da Educação Básica. Dessa forma, os estudantes continuavam a optar por uma habilitação a cursar quando faziam a seleção para concorrer a uma vaga na Universidade. Esse currículo (proposto em 2004

com primeira turma prevista para formar-se em 2007) não chegou a seu termo, pois em 2006 ocorreram mudanças novamente.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006 ocorreram novas mudanças no currículo do curso. De acordo com Libâneo (2006, p.844):

[...] fica estabelecido em seu artigo 2º que o curso de pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência em educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. O artigo 4º repete o enunciado do artigo com uma variante: o curso de pedagogia é denominado explicitamente de licenciatura, tal como ocorre também nos artigos 7º, 9º e 14º com uma variante: o curso de pedagogia é denominado explicitamente de licenciatura, tal como ocorre também nos artigos 7º, 9º e 14.

A partir dessa resolução o Curso de Pedagogia/UFSM passa a formar professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Como acadêmica do Curso de Pedagogia, ainda entre os anos 2000/2002, tive oportunidade de estar em contato com o contexto escolar por meio de projetos de iniciação científica, o que permitiu dar-me conta do quanto ainda precisava aprender, do quanto precisamos pesquisar e estudar para poder atender as crianças com mais qualidade. Isso faz considerar, como Tomazzetti (2014, p.24):

A perspectiva da Universidade como lócus da reflexão sobre o que fazer educacional e de possibilidade de mudança da formação dos profissionais da Educação abre novos horizontes e estabelece possibilidades de conexão entre a investigação, a reflexão e a ação num espaço de pesquisa/ensino/extensão gerador de aprendizagens.

Nesse sentido, pensa-se na formação acadêmica em Pedagogia como o tempo em que se dá o processo de conhecer e pensar sobre a infância e a docência, o que também requer que se pense em uma formação para o trabalho na Educação Infantil. Uma formação para atuar com as crianças pequenas e bem pequenas e suas formas de

relação e interação com o meio com os outros sujeitos, bem como sobre as diversas teorias que permeiam o curso de Pedagogia. Lima (2020) destaca que:

Se pensarmos na necessidade de uma formação alicerçada em conhecimentos relativos à infância e aos processos de apropriação dos conhecimentos na história humana a pedagogia reveste-se de um significado formativo numa dimensão abrangente. (LIMA, 2020, p.43)

Nesse sentido, corroboro com a autora, quando ela destaca que na formação de professores para a Educação Infantil, é necessário que sejam abordados e discutidos conhecimentos sobre a infância e suas diferentes formas de viver, quando sai do âmbito exclusivamente familiar. (LIMA 2020).

Nessa perspectiva, para Bolzan (2017, p.104), a formação no curso de Pedagogia:

[...] pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Assim, a formação acadêmica da/do estudante dos cursos de Pedagogia/UFSM perpassa pelas disciplinas que compõem os núcleos Básico, de Aprofundamento e Integrador nos quais as/os acadêmicos encontrarão subsídios teóricos que subsidiam sua formação.

Acredito, de acordo com Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p. 53)) que ao entrar em contato com o contexto escolar seja importante que:

[...] professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas possibilidades e limites, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino capazes de favorecer a reflexão acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana.

Nessa perspectiva, corroboro com Pimenta e Lima (2017, p.55) quando dizem que “O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da Universidade ajudam a construir a identidade docente.”

A partir desse ponto de vista considera-se importante conhecer as reformulações curriculares e como está organizado hoje (2021) o Currículo do curso de Pedagogia, e as possibilidades formativas que os estudantes têm durante a sua formação.

4.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA/UFSM

A partir do currículo do Curso de Pedagogia diurno/noturno verifica-se como estão organizadas as disciplinas, carga horária obrigatória, complementar, estratégias pedagógicas, núcleos de disciplinas, Estágios Supervisionados, enfim, este documento organiza toda a formação acadêmica dos estudantes.

Vale destacar que o documento que abordaremos aqui é o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia implementado a partir do 1º semestre de 2019.

No documento encontra-se um breve histórico do curso, das reformulações que este passou ao longo do tempo, o qual considera-se importante abordar neste estudo. Observa-se ao ler o documento que a partir de 1987, formou-se uma Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia para:

[...] discutir, oriundas da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 e nas Diretrizes para a Formação de Professores, Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002. Estas normativas instituíram a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso. Já nessa época, o Conselho Nacional de Educação buscava estabelecer uma aproximação mais coerente entre a prática e a teoria. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 2019).

Destaca-se que as reformulações e o novo formato deste PPC foram organizados sempre em observância à Política Nacional de Formação de Professores, além da Resolução 02/2015.

Com a resolução 2 de 1º de julho de 2015, (Resolução CNE/CP 2/2015), um novo currículo se desenha para os cursos de Pedagogia/UFSM, essa resolução prevê em seu Artigo 22 que: “[...] os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a essa Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação”. Porém, como não foi possível esse prazo ser cumprido por muitas das Instituições de Ensino Superior, foi encaminhada pela ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior) ao Conselho Nacional de Educação, uma proposta de dilatação do prazo, prorrogando para três anos, a contar de 1º de julho de 2015. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO, 2019).

Como é possível observar, os cursos de Pedagogia/UFSM passaram por mudanças ao longo dos anos, sempre cumprindo determinações de legislações federais. A seguir apresento um quadro onde resume-se essa trajetória, a partir do ano de 1984.

Quadro 1 - Organização, nomenclatura e ênfases das reorganizações curriculares dos cursos de Pedagogia/UFSM, a partir do ano de 1984.

Legislação	Ano de implementação	Nomenclatura e habilitações dos cursos
Parecer do 30 CEPE/UFSM nº 10/84,	1984	Habilitação em Magistério da Pré-Escola e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Habilitação para as Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.
Parecer n.º 653/88 e da Portaria Ministerial n.º 481/88 do MEC.	1988	Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e das Séries Iniciais do 1º Grau. Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Pré-Escolar.
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.	2004	Curso de Pedagogia – licenciatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Curso de Pedagogia – licenciatura na Educação Infantil
Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.	2007	Curso de licenciatura em Pedagogia - habilita o egresso a atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA e, nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).
CNE/CP N. 2, de 1º de julho de 2015.	2019	Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena.

Organizado pela autora a partir dos documentos fontes.

No curso, a acadêmica tem a possibilidade de atuar em atividades chamadas complementares que podem ser: participação em eventos, atuação em núcleos temáticos, atividades de extensão, estágios não obrigatórios, de iniciação científica e de

pesquisa, publicação de trabalhos, participação em órgãos colegiados e monitoria. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.2019).

Considera-se importante destacar que a atual organização curricular estabelece e mantém “[...] os convênios com as escolas e os sistemas de ensino de Santa Maria, possibilitando a construção de conhecimentos embasados nas necessidades reais das instituições educativas e da comunidade.” Assim possibilita a acadêmica expandir o espaço de aprendizagem, para que a Universidade não seja o único lugar possível em que acontece a formação acadêmica, intencionando, também, que possam viver experiências de modo a associar os conhecimentos trabalhados no curso às práticas educativas inerentes a sua profissão.

Nessa perspectiva pode-se pensar o estágio não obrigatório como parte da formação das estudantes que cursam a licenciatura em Pedagogia. Assim, este estágio é uma possibilidade para a estudante ampliar seus conhecimentos em relação às práticas pedagógicas e contextos escolares, como prevê o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena quando destaca que um dos objetivos é “[...] promover uma inserção mais efetiva do estudante no cotidiano escolar”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.2019).

Ao buscar no PPC, as disciplinas específicas que as acadêmicas possuem em relação à educação e a infância vê-se que a partir do terceiro semestre de curso se dá início ao estudo sobre a especificidade Educação Infantil, quando é oferecida a disciplina de “Educação e Infância”, com carga horária obrigatória de 30h a ser cumprida.

A partir do quinto semestre do curso intensificam-se os estudos sobre infância, especificamente sobre o trabalho na escola da infância, com as disciplinas de Metodologias e Práticas na Educação Infantil A, e o primeiro Estágio Supervisionado, que acontece a partir da experiência das acadêmicas na Educação Infantil. Esse é o momento, portanto, que as estudantes adentram no universo da educação de crianças pequenas e bem pequenas, tendo experiências curriculares que, em tese, permitem relacionar teoria e prática, no contato com os contextos escolares, especificamente na Educação Infantil.

Observa-se então, que as acadêmicas que optarem pelo estágio não obrigatório, poderão estar em contato com o contexto escolar a partir do 3º semestre de curso,

exatamente no momento em que começam os estudos mais específicos acerca da infância. Se a opção for pelo estágio não obrigatório na Educação Infantil, esse pode ser um momento potencial de unificar teoria e prática, tendo em vista que vivenciar o contexto da escola diariamente constitui-se parte das experiências formativas da estudante.

Para amparar legalmente as experiências das acadêmicas nesse estágio, existe a legislação referente aos Estágios Não Obrigatórios, a Lei Federal Nº 11.788/2008. No que diz respeito ao estágio na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, existe a Lei Municipal Nº 5626, DE 04 de abril de 2012, que autoriza o estudante do Curso de Pedagogia (assim como de qualquer outro curso superior) a atuar a partir do terceiro semestre de curso nas instituições escolares.

Há também um documento aprovado pelo colegiado do curso que normatiza a realização deste estágio das acadêmicas de Pedagogia Noturno e outro para o Diurno/UFSM. Esses documentos são fundamentados na Lei Nº 11.788/2008 (Lei do Estagiário) a qual regulamenta nacionalmente os estágios não obrigatórios. Esses documentos e leis serão apresentados no subcapítulo a seguir.

4.4 - ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS E FORMAÇÃO ACADÊMICA: DOCUMENTOS E REGULAMENTAÇÕES

Os estágios fazem parte da formação acadêmica dos estudantes, nesse estudo faz-se referência ao estágio não obrigatório, como parte importante da formação das acadêmicas do curso de Pedagogia. Pensa-se que a formação docente passa pela sensibilização de vários saberes, entre eles, saberes de uma prática reflexiva, de uma teoria especializada, e ao possibilitar a presença das acadêmicas no contexto da escola, o estágio não obrigatório abre espaço para o conhecimento da realidade e para a vida e trabalho da professora na sociedade (PIMENTA e LIMA, 2017).

Desse modo, as acadêmicas do curso Pedagogia/UFSM Diurno ou Noturno que optam pelo estágio não obrigatório em turmas de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, precisam seguir as normas estabelecidas nos documentos que regulamentam esse processo, os quais serão apresentados no esquema a seguir, e posteriormente descritos:

Quadro2: Documentos e Legislações que regulamentam os estágios não obrigatórios

Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008
Lei municipal Nº 5626, DE 04 de abril de 2012
Termo de Compromisso de Estágio Não-Obrigatório – Universidade Federal de Santa Maria.
Normas de Estágio Extracurricular (Curso de Pedagogia Diurno)
Termo de Compromisso de Estágio – CIEE (Instrumento Jurídico de que trata o art. 3º da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008) - Relatório de Estágio – CIEE -
Instrução Normativa PROGRAD/UFSM n. 001/2022

Quadro elaborado pela autora a partir dos documentos fontes.

A lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 dispõe sobre o estágio dos estudantes 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 de nível médio, superior, tecnológico.

Em seu artigo 1º, § 2º diz que “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”. Podemos considerar que essa premissa é válida tanto para o estágio obrigatório quanto para o não obrigatório, tema desta pesquisa.

Essa mesma legislação define o estágio não obrigatório em seu artigo 2º, § 2º como: “[...] aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.” (BRASIL. 2008) desde que previsto no currículo do curso.

A referida lei vai ainda legislar sobre os direitos e deveres dos estudantes em estágio não obrigatório como por exemplo carga horária, remuneração, direito a férias, bem como sobre aspectos das instituições de ensino e as partes concedentes de estágios.

No ano de 2012, o município de Santa Maria/RS criou a lei nº 5626, que regulamenta dispositivos sobre estágio nos órgãos da administração direta e indireta da

prefeitura de Santa Maria. Essa Lei Municipal segue as orientações da Lei Federal citada anteriormente e, no seu Art. 5º encontram-se as atribuições do município de Santa Maria, enquanto concedente, entre elas: “Parágrafo Único - Os estudantes de ensino superior somente serão admitidos após terem cursado os 02 (dois) primeiros semestres do curso.” (BRASIL. 2008).

Ao encontrar esse parágrafo na legislação municipal, é possível questionar-se porque os estudantes do ensino superior só poderão atuar no estágio não obrigatório a partir do terceiro semestre de curso, enquanto que para os estudantes do ensino médio não há exigência alguma sobre esse aspecto.

Quando se pensa nas turmas de Educação Infantil essa questão fica mais latente ainda, pois, se considerar que a estudante do estágio não obrigatório busca aprendizagens referentes a sua atividade profissional, como menciona a Lei Federal, e que a Lei Municipal está diretamente referendada na lei maior (federal), este é um item que merece uma atenção especial.

Seria possível pensar na possibilidade de ter somente acadêmicas dos cursos de Pedagogia como estagiárias auxiliando as professoras nas turmas de Educação Infantil? A quem e a que isso impactaria? A Universidade? Aos cursos de Pedagogia? A prefeitura? À qualidade no atendimento das crianças? São questões que no decorrer dessa dissertação brotaram e estão pulsantes em busca de respostas.

Nesse sentido, uma das questões que se propôs discutir com as professoras, sujeitos da pesquisa, foi sobre a relevância de se ter como auxiliar no estágio não obrigatório uma acadêmica do curso de Pedagogia.

A referida legislação municipal também estabelece em seu artigo 13, referente a remuneração:

Fica instituído o pagamento de bolsa auxílio para o estágio não obrigatório, que será paga ao estagiário por hora de presença ao estágio, conforme valores especificados através de Decreto Executivo nº 73/2012.” (BRASIL. 2008)

A Universidade Federal de Santa Maria e o Curso de Pedagogia Diurno e Noturno também têm documentos específicos que regulamentam os estágios não obrigatórios,

todos regidos pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. O termo de compromisso de estágio não-obrigatório/UFSM, em sua cláusula segunda determina que:

O Estágio Não-Obrigatório, definido, obrigatoriamente, no Projeto Pedagógico do Curso e nas Diretrizes Curriculares do Curso, nos termos da Lei nº 11.788/08 e da Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), entendido como ato educativo supervisionado, visa a complementação do ensino e da aprendizagem proporcionando preparação para o trabalho profissional do **ESTAGIÁRIO**, possibilitando-lhe aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano, bem como condições de vivenciar e adquirir experiência prática em situações reais de trabalho em sua área de atuação. (TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO NÃO-OBRIGATÓRIO/UFSM)

Observa-se ainda que todo esse documento é fundamentado na Lei Federal dos Estágios e apresenta os mesmos princípios quanto a regulamentação de carga horária, apresentação de relatórios semestrais e acompanhamento de um/uma supervisor de estágio na instituição concedente e na instituição de origem do/da estudante, no caso, o Curso de Pedagogia/UFSM.

O Curso de Pedagogia Diurno, apresenta um documento, intitulado “Normas para o estágio extracurricular (não obrigatório)”, no qual entre as orientações a serem seguidas destaca a carga horária do/da acadêmica, sempre zelando pelo não prejuízo às atividades disciplinares do curso, como por exemplo:

- O Estágio Extracurricular deverá ser na área de atuação do Curso e ter a carga horária máxima de **25h semanais**;
- O Estágio Extracurricular será autorizado para alunos matriculados regularmente no Curso e que já concluíram o primeiro semestre do Curso, com aprovação de no mínimo 285 horas, nas disciplinas da matriz curricular, no semestre anterior.;
- O período do Estágio Extracurricular deve ser distinto do horário regular das aulas no curso, ou seja, não pode compreender o período das 13h30min às 19h30min; (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. CURSO DE PEDAGOGIA. NORMAS DE ESTÁGIO EXTRACURRICULAR– CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO).

Importante ressaltar aqui que esse documento consta nos arquivos do Curso de Pedagogia Diurno, não sendo encontrado um documento referente a esse processo no Curso de Pedagogia Noturno, quando procurado na página online do curso.

Apresento também o Termo de Compromisso de Estágio do CIEE, empresa que, via prefeitura, faz o contrato desses estudantes que optam pelo estágio não obrigatório. Esse documento também é regido pela legislação federal - Lei dos Estágios (LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008).

Esse documento traz na sua cláusula primeira que:

Este instrumento tem por objetivo formalizar as condições para a realização de estágio de estudante a particularizar a relação jurídica especial existente entre o ESTUDANTE, a CONCEDENTE e a INSTITUIÇÃO DE ENSINO, nos termos da legislação vigente com interveniência do CIEE/RS sob amparo do art. 5º. da lei nº 11.788/08. (TCE – CIEE).

O termo também estabelece os valores a serem pagos (bolsa auxílio) por horas trabalhadas ao estudante, além de trazer repetidamente todos os direitos e deveres do estudante estagiário/a, como também da instituição concedente do estágio.

O CIEE, segue a orientação da legislação municipal no quesito “relatório de estágio”, que diz em seu artigo 5º, inciso IV, que a unidade concedente de estágio necessita: “Enviar à Instituição de Ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades com vistas obrigatórias ao estagiário.” (LEI MUNICIPAL 5626). Em conformidade, o/a estudante estagiário/a apresenta um documento preenchido pela instituição Escolar em que o/a acadêmico/a está atuando, por ele e também pelo seu supervisor como a lei municipal indica no seu artigo 5º, parágrafo II:

Indicar um servidor do quadro de pessoal efetivo, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário para orientar, avaliar e supervisionar o estagiário, no limite máximo de 10 (dez) estagiários simultaneamente. (SANTA MARIA. 2012)

Na escola, o/a responsável por essa "supervisão" deveria ser uma das pessoas que compõem a equipe da Gestão Escolar (diretor, vice-diretor ou ainda coordenador pedagógico).

A UFSM, no mês de fevereiro/2022, através da Instrução Normativa PROGRAD/UFSM n. 001/2022, de 26 de janeiro de 2022 orienta a respeito da formalização dos estágios de graduação, regulando o registro das atividades de estágio

no Sistema Integrado para o Ensino (SIE), bem como a atribuição de encargos didáticos à atividade de orientação de estágio não obrigatório.

Pode-se pensar nessa instrução normativa como um tensionamento para uma organização no processo de acompanhamento dos estágios não obrigatórios nas escolas. Isso pode contribuir para que os estágios não obrigatórios, no caso dos Cursos de Pedagogia, possam se constituir num processo formativo de relevância para os/as estudantes

Ao dialogar com esses documentos, observa-se que muitas orientações se repetem, considerando que todos fazem referência à Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Ressalta-se que o município tem autonomia para gerir alguns aspectos, como, por exemplo, a remuneração da bolsa auxílio paga nos estágios não obrigatórios e também quanto ao nível de escolaridade exigido para atuar como estagiário (do estágio não obrigatório). Nesse sentido, a Universidade e o CIEE também regem seus documentos baseados na legislação nacional e municipal.

Mas para além da estudante cumprir com todas as regras e normas que constam nos documentos citados, considera-se relevante refletir sobre as aprendizagens que esse sujeito vivencia, visto que estabelece, no contexto da escola, muitas interações, seja com a professora regente, seja com as crianças e ainda com os conhecimentos que vem estudando ao longo do seu curso. Por esse motivo acredita-se ser importante dialogar sobre essas interações. No subcapítulo que segue faz-se uma abordagem sobre esse aspecto.

4.5 ESTÁGIOS E INTERAÇÕES: CONEXÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estágios não obrigatórios são uma oportunidade de os estudantes do curso de Pedagogia vivenciarem a escola, como um outro contexto formativo, estabelecer relações e interações com os profissionais que atuam nas EMEIS e EMEFs, com as crianças, com as propostas realizadas com elas e com os estudos teóricos realizados, possibilitando a estas que compreendam teoria e prática como uma unidade, contribuindo dessa forma

para um maior entendimento sobre sua atuação profissional com crianças pequenas e bem pequenas.

Nesse sentido, concordo com Formosinho (2018), quando nos diz que as relações e interações que estabelecemos nos diferentes contextos formativos por onde passamos são fatores determinantes na formação acadêmica, assim como estar na escola, no estágio não obrigatório, possibilita que essas interações contribuam para conhecer o cotidiano da Educação Infantil.

Assim, considera-se os estágios não obrigatórios uma possibilidade de estar junto, compartilhar espaços e propostas, constituir atitudes éticas de investigação juntamente com a professora regente e com as crianças (OSTETTO e MAIA, 2019).

Nesta perspectiva, pretende-se dialogar com autores com Formosinho (2018, 2020), Ostetto (2012), Freire (1993), e também com os sujeitos da pesquisa (professoras e estagiárias) acerca das relações e possibilidades que podem repercutir nos seus processos de formação inicial, bem como identificar que processos são possíveis de serem vividos por elas.

Formosinho (2018) destaca a interatividade dos mundos. Isso seria possível quando professoras e estagiárias na Educação Infantil realizam de forma conjunta e compartilhada o trabalho de planejamento e atendimento às crianças, contemplando as formas individuais de viverem a infância na Escola e construindo o saber pedagógico.

Nesta perspectiva concordamos com Broering, citado por Ostetto (2012, p. 117) ao escrever que:

[..] o estágio não é então um momento de aprendizagem com via de mão única. Todos têm possibilidades de aprender e ensinar, mas é preciso desejar. Podemos aprender com nossos pares, com autores, com pesquisas e especialmente com as crianças.

Essa reflexão parte da autora em relação aos estágios supervisionados e obrigatórios para conclusão do curso. Porém penso que ela é também pertinente no caso desta dissertação, em que os sujeitos são estagiárias acadêmicas dos cursos de Pedagogia/UFSM e que se encontram em processo formativo inicial. Assim acredita-se no estágio, ou na oportunidade de estar na Escola, como um momento de partilha, aprendizagem e espaço de formação.

Entende-se ainda que o estágio não obrigatório pode ser visto como uma das ações que compõem a formação acadêmica. É por meio desse processo de trabalho/estágio que a acadêmica tem a possibilidade de se relacionar com um contexto que ultrapassa os muros da Universidade. Inserido neste novo contexto, a estagiária acadêmica poderá obter instrumentos para refletir e buscar a compreensão das relações teoria e prática durante seu processo de formação.

Nesta perspectiva é preciso olhar para o processo formativo dessas acadêmicas que estão nas turmas de Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. Acredita-se que é possível, em situação de estágio não obrigatório, refletir sobre a prática e construir conhecimentos próprios sobre o exercício da docência com as crianças pequenas e bem pequenas.

Pensando sobre a acadêmica nessa etapa inicial do curso, o que fico a refletir é que essa estudante está iniciando processos de reflexão sobre a infância, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a docência e a Educação Infantil. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que o estágio não obrigatório pode se tornar propulsor de outras aprendizagens, outros olhares para a escola e as crianças. É preciso também acreditar na capacidade de cada um aprender. Importa nesse momento a discussão/reflexão sobre o quanto a escola e a professora regente fazem parte da trajetória formativa dessa profissional futura.

Nessa perspectiva, certo dia de estudos, num encontro com a leitura de Tardif (2012), encontrei a seguinte definição de saber docente: “[...] como um saber plural, saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

A partir da conceituação do autor, pode-se relacionar também os estágios não obrigatórios, ou as figuras das estagiárias quando atuam nas escolas de Educação Infantil. Que saber é esse que elas estão construindo a partir do seu tempo de trabalho na escola, auxiliando a professora no atendimento às crianças pequenas e bem pequenas, assim como nas relações com as pessoas que atuam na Escola?

Tardif (2014), conceitua os saberes como pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Dos saberes pedagógicos entende-se que “[...] são aqueles que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões de reflexões sobre a prática educativa, no sentido amplo do termo” (TARDIF, 2014, p. 37).

Esses saberes de que fala o autor, possibilitam reflexões sobre e com a prática, articulando-se com as ciências da educação e também com a ação docente na escola. Nas palavras de Tardif (2014): “Na verdade noções vastas quanto as de Pedagogia, Didática, aprendizagem, etc, não tem nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente.” (TARDIF, 2014, p.115). Dessa forma o autor compreende que a teoria, deve estar "arrimada" ao trabalho sólido dos professores na escola.

Os saberes pedagógicos tem sua importância e precisam ser abordados nos cursos de formação de professores, porém o que não se pode esquecer é que eles não existem somente em um espaço, no caso na Universidade, mas também na Escola, são eles que permeiam todo trabalho e planejamento das propostas das professoras com as crianças.

Assim, observa-se que não é um saber único que constitui a docência, mas sim uma composição de diferentes saberes, e pensa-se ser necessário que a acadêmica de Pedagogia se aproprie de todos eles para compor a sua identidade de professor. Continuando em suas definições Tardif infere que os saberes disciplinares:

[...] são saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas Universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários. (TARDIF, 2014, p. 38)

Para saberes curriculares o autor apresenta a seguinte definição:

[...] estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir das quais a instituição Escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação da cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas Escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2014, p. 38)

E ainda sobre os saberes experienciais o autor define como:

[...] aqueles adquiridos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2014, p. 38/39)

A partir disso, podemos relacionar com o estágio não obrigatório, quando o acadêmico ao adentrar no contexto escolar, começaria a construir seus saberes experienciais, a partir das interações construídas no contexto escolar com as crianças e as professoras. Na escola também a acadêmica vai encontrar /se deparar com os “saberes curriculares” – que se mostram na forma como a escola organiza e articula o conjunto de relações entre o educar e o cuidar para atender as crianças pequenas e bem pequenas na instituição e que está organizado em forma de plano de ação, ou no Projeto Pedagógico da Escola.

Nessa perspectiva, a escola e o estágio não obrigatório representam um universo de possibilidades de formação, diferentes das experiências encontradas na Universidade, no curso de Pedagogia, mas que se complementam, numa relação de “simbiose” entre teoria e prática.

Ampliando esse debate, concordo com Ostetto (2012, p.128), quando escreve que:

[...]a formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórica-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há no reino da prática pedagógica e da formação de professores muito mais que domínio teórico, competência técnica, e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados.

São esses elementos que a acadêmica vai encontrar na escola no seu estágio não obrigatório, quando estiver em interação com as professoras, com as crianças, nos diversos ambientes e contextos organizados pelas professoras para as propostas a serem desenvolvidas.

É importante salientar que a autora escreve sobre os estágios curriculares obrigatórios em curso de Pedagogia, essas leituras permitiram estabelecer relações, em alguma medida com o estágio não obrigatório, tema desta dissertação. Para a autora o

estágio é parte do processo formativo dos professores e professoras, é abrir-se para a escuta. (OSTETTO, 2012). Ainda para a autora, quando a estagiária estabelece os primeiros contatos com a instituição escolar, abre-se para si um contexto de interações complexas e específicas da Educação Infantil.

Pimenta e Lima (2017) inferem que “a profissão de professor também é prática” (p. 28), e que um dos modos de aprender a ser professora é a observação, e algumas vezes a reelaboração de algumas práticas a partir de suas leituras e experiências dos “saberes disciplinares” (TARDIF, 2012) já adquiridos.

Ao abordar o tema referente aos estágios obrigatórios, em seus estudos, as autoras ressaltam que esse processo necessita ser uma “unidade teórica” de teoria e prática, e não uma ou outra. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 33).

Assim,

[...] nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, por elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Nesse sentido, pensa-se o estágio não obrigatório como uma aproximação da realidade a qual a estudante atuará, futuramente, possibilitando-lhe envolver-se na escola, nas suas interações com crianças e adultos num espaço que se considera formativo no processo de formação inicial no qual a estudante se encontra.

Nessa perspectiva pode-se pensar que saberes são esses que a acadêmica é capaz de construir quando a teoria se incorpora à prática tecendo redes junto ao fazer docente na escola? Podemos entender que o estágio não obrigatório nas turmas de Educação Infantil é também um território de aprendizagem e formação para essa acadêmica. Tardif (2002) assegura que o saber dos professores está relacionado com a pessoa, sua identidade, história e a relação que se estabelece com os alunos e com as demais pessoas que trabalham na escola, que ele denomina de “atores escolares”.

Nóvoa, (1992), citado por Pimenta e Lima, (2017, p.279) também corrobora com essa ideia quando afirma que:

[...] Não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo em uma profissão fortemente impregnada de valores, ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Portanto, acredito na escola como um espaço, um contexto pedagógico de atuação que implica interações e relações entre práticas educativas participativas, propiciando a constituição de redes de formação, no qual o primeiro nível é a formação inicial.

Corroborando com o pensamento de Pimenta e Lima (2017) acredita-se que o período de estágio, mesmo o não obrigatório, pelo qual a acadêmica optou, é um momento de participação nas propostas diárias com as crianças na Escola e, diante disso, considera-se estas situações ricas em possibilidades de aprender. Aprender a estar na Escola, a relacionar-se com as crianças e com os adultos que fazem parte daquele contexto e ainda aprofundar conhecimentos e ir aos poucos compreendendo seu papel como professor/a de Educação Infantil na sociedade.

Admite-se, portanto, que a relação entre todos esses elementos acima citados, articulados ao estágio não obrigatório, contribuem para o processo de formação inicial da acadêmica, pois possibilita o trânsito entre dois contextos formativos, a Universidade e Escola.

Nessa perspectiva, pensou-se num processo metodológico que proporcionasse a interação com os sujeitos da pesquisa a fim de dialogar sobre aspectos considerados importantes e responder aos objetivos propostos inicialmente neste trabalho.

5 METODOLOGIA

Sem parar de aprender,
aproveite cada flor,
cada cheiro no cangote,
cada gesto de amor,
cada música dançada
e também cada risada,
silenciando o rancor.
Experimente o mundo,
prove de todo sabor, sinta o mar, o céu e a terra,
sinta o frio e o calor,
sinta sua caminhada e dê sempre uma parada
pelo caminho que for. (BESSA, 2018)

A experiência dessa pesquisa possibilitou algumas reflexões sobre a formação inicial, teoria e prática docente, estágios não obrigatórios na Educação Infantil no contexto de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Para atender aos objetivos deste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa.

Neste capítulo será demonstrado como pensou-se a pesquisa, alguns detalhes sobre a produção de dados e do aporte teórico que recorreremos para contextualizar aspectos importantes que foram, ao longo do tempo, sendo definidos.

5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

De acordo com Silveira e Córdova (2009, p.32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”

Nesta mesma perspectiva Minayo (2010), afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social. (MINAYO, 2010, p. 21)

Assim, a possibilidade de realizar o estudo no contexto de trabalho, causa ao pesquisador certa tranquilidade por estar próximo de seus sujeitos de pesquisa e permitir que diálogos e reflexões sejam realizados de maneira a facilitar a produção de dados.

Ao buscar caminhos que nos fizessem realizar o trabalho de pesquisa, identifica-se o papel das interações entre estagiárias e professoras, foi assim que trilhamos caminhos em busca dos sujeitos para compor a produção de dados da dissertação. Dessa forma, pensa-se que:

[...] tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo. (NETO, 1994.p.53).

Assim, acredita-se que “[...] a pesquisa visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido” (NETO, 1994.p.53). Nesse sentido, a curiosidade do pesquisador de saber trata-se de um mover-se no sentido de ir adiante daquilo que já aprendemos, para buscar outros modos de pensar, refletir e construir um novo conhecimento.

Nessa perspectiva Neto (1994) ressalta que a pesquisa qualitativa, não se restringe a utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos, mas para além da coleta de dados, o processo de pesquisa nos leva a descobrir outros caminhos, podendo nos tornar agentes de mediação entre a análise e a produção de novas reflexões e conhecimentos.

Corroborando com essa ideia, Lima (2020) entende que:

Uma pesquisa na área da educação que se pensa como contribuição para área educacional e de natureza qualitativa apresenta caráter social, pois está comprometida no tempo e no espaço em que se produz. A pesquisa adquire sentido na produção científica e na possibilidade de reflexão sobre uma determinada realidade em estudo. (LIMA, 2020, p.171)

Para tanto, a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas como a produção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador e objeto de pesquisa, enfatizando o processo mais do que o produto final, preocupando-se em retratar a situação estudada/pesquisada, e também em descrever sentidos que os participantes do estudo atribuem aos fatos e questões pesquisadas.

Desse modo, a interação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa é importante para a compreensão do problema de pesquisa e para chegar aos objetivos do

estudo. Corroboro com Neto (1994) quando destaca que: “[...] o campo torna-se um campo de manifestações de subjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (NETO, 1994. p.54).

O mesmo autor alerta que se pode encontrar obstáculos que dificultem ou até mesmo inviabilizam a entrada no campo de pesquisa, por isso é importante que se busque aproximações com as pessoas da área selecionada do estudo e se organize a proposta de estudo com os sujeitos de pesquisa, como afirma no excerto a seguir:

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca de informações que pretendemos está inserida num jogo cooperativo onde cada momento é uma conquista baseado no diálogo que foge a obrigatoriedade. (NETO, 1994. p.55)

De tal modo, acredita-se numa relação baseada na compreensão e no respeito aos sujeitos, que deverão sentir-se livres para aceitar o convite a participar da pesquisa, bem como a dialogar sobre o assunto posto em pauta.

Considera-se importante que o pesquisador, quando está no campo de pesquisa, compreenda que poderá encontrar novas revelações, além daquelas que espera, por isso o trabalho pressupõe um cuidado teórico- metodológico com a temática a ser explorada. (NETO,1994).

Nessa perspectiva, em busca de algumas reflexões e respostas, nos propomos então a investigar algumas questões com os sujeitos da pesquisa - acadêmicas dos Cursos de Pedagogia, em estágio não obrigatório em turmas de Educação Infantil e professoras regentes de cada turma em uma escola da Rede Municipal de Ensino. Para a consecução desse intento, propomos Grupos de Diálogos, inspirados na técnica de Grupo Focal, por essa se constituir em um método que a partir da interação de grupo, possibilita uma discussão/problematização sobre um tema específico, o que vem ao encontro dessa dissertação.

Dessa forma, os sujeitos pesquisados fazem parte da escola em que atuo como professora de Educação Infantil. Assim como Schorn (2018), quando descreve ao final de sua pesquisa, é possível dizer que:

A inserção no cotidiano da escola e escuta de seus atores permitiu compreender ações que constituem os seus processos de construção e reconstrução possibilitando que aproximação entre teoria e prática em questão se fundamentam na relação de contradições, rupturas e continuidades (SCHORN, 2018, p. 18)

Logo, acredita-se que o percurso que as acadêmicas estão trilhando para sua formação inicial, com a possibilidade de estar na escola, em estágio não obrigatório, e ao mesmo tempo cursando Pedagogia na UFSM, possa contribuir com as reflexões a que essa dissertação se propõe, mesmo que não tenhamos a pretensão de apresentar respostas prontas e conclusivas, mas sim possibilitar reflexões a respeito desse tema.

5.2 A PESQUISA: PERCURSO E PERCALÇOS

Quando se arquiteta uma pesquisa de mestrado, planeja-se um caminho a percorrer, traça-se um percurso no qual encontra-se o/a pesquisador/a, e os sujeitos que farão parte dessa trajetória também estão lá, desenhados num mapa mental que parece perfeito.

No entanto, quando definitivamente é dada a largada, já nos primeiros mil metros os obstáculos começam a se apresentar. Talvez sejam os sujeitos que não estejam lá, ou uma barreira que impeça de passar por ali, necessita um desvio de rota. E assim os percalços da pesquisa foram acontecendo. Esse estudo, que teve início no segundo semestre do ano 2019, foi ao longo do seu trajeto, sendo redesenhado várias vezes.

Sabe-se que parar no caminho, fazer novas reflexões, refazer o trajeto, pensar em outros diálogos e outros autores, são movimentos que fazem parte da pesquisa e do itinerário do pesquisador. Portanto foi necessário repensar as estratégias, mudar a rota, pois logo ali, nos primeiros quilômetros da pesquisa, chega-se a 2020, com a pandemia Covid-19, que trouxe consigo muitas incertezas e bloqueou muitos dos percursos até então pensados, pelo menos por um determinado período.

A pesquisa que parecia estar organizada, foi aos poucos ganhando novo rumo. O contexto em que aconteceria o estudo mudou, de uma escola para algo mais amplo RME (Rede Municipal de Ensino), e aí uma nova trajetória começa a ser desenhada.

Ainda no mês de janeiro de 2020, na procura por informações, em uma visita ao CIEE- (Centro de Integração Empresa Escola) para saber como aconteciam os contratos

das/dos estagiárias/os que atuam nas EMEIS da rede municipal de Santa Maria, fui informada que esta seleção era realizada pela SMED e que àquele setor compete apenas a parte burocrática como efetivação do contrato.

Em contato com a SMED, fui encaminhada à pessoa responsável pela seleção e contratação das estagiárias, mas a mesma encontrava-se em férias, foi preciso então aguardar seu retorno às atividades. Em fevereiro de 2020, com o início do ano letivo nas escolas, deparei-me com a completa ausência de acadêmicas do curso de pedagogia em situação de estágio não obrigatório na Escola em que atuo. Neste momento, acometida por preocupação e inquietação busquei um diálogo com a orientadora, e decidimos fazer a pesquisa na Rede Municipal de Ensino, ampliando assim o contexto do estudo.

Sabe-se que em pouco tempo do retorno às escolas e início do ano letivo, fomos interrompidos em nossas atividades presenciais, e, mais uma vez foi necessário mudar a rota daquilo que estava no percurso de pesquisa, pois com a suspensão das aulas presenciais, muitos dos contratos de estágios que estavam em processo de conclusão acabaram por não ser efetivados.

Desse modo, alguns trajetos da pesquisa foram sendo redesenhados e novos sujeitos convidados a seguir no caminho, e assim, pensou-se em produzir o estudo a partir de dados sobre os estágios contando com dados dos anos de 2019/2020.

Para produção desses dados buscamos informações na SMED por meio de uma Carta de Apresentação, na qual solicitamos informações sobre número de estagiárias nas escolas nas turmas de Educação Infantil no ano de 2019 e 2020, pois sabe-se que as estagiárias que estavam com seus contratos finalizados até a data em que as Escolas fecharam por conta da pandemia COVID-19 (em março/2020), não foram dispensadas, continuando seu trabalho de forma remota.

Sem ter uma resposta efetiva a nossas questões pela SMED, procuramos informações direto com as escolas através de e-mail no qual constava a carta de apresentação do projeto e tabela para serem preenchidas conforme a realidade de cada instituição.

Sem resposta, e ao meio de tantas interrogações retornei a questão a equipe da SMED (Secretaria Municipal de Educação) da qual obtive um retorno que minhas questões seriam atendidas, mas sem determinar tempo para isso.

Assim, o meu pensamento continuava na perspectiva de como encontrar sujeitos (as estagiárias) para essa pesquisa. Foi durante o dia de “Parada da RME”, evento destinado a formação dos profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino, que vi a oportunidade de estar juntamente com as estagiárias e propor questões que os instigassem a pensar em suas experiências de estágio não obrigatório. Em contato com a pessoa responsável por esse setor (setor dos estágios não obrigatórios) acertamos que eu poderia participar e colaborar como pesquisadora com esse processo proposto pela SMED.

Um alívio, uma linha reta se desenha no percurso, algo parecia estar encaminhado para a organização de instrumentos e formas de abordagem para a produção dos dados. Mas esse conforto de estar próxima de um desfecho para a pesquisa, durou pouco tempo, logo ali outra encruzilhada se apresentaria no caminho: a qualificação do projeto. Após esse processo novas perspectivas se apresentaram. Buscar dados na secretaria do curso de Pedagogia da UFSM, para mapear em quais EMEIS estão atuando as acadêmicas em estágios não obrigatórios foi uma opção que surgiu e que foi pensada como viável para esse estudo.

Aí começa um percurso chamado: “cem metros com barreiras”. Foram várias tentativas em conseguir os dados com o Curso de Pedagogia Diurno e Noturno, quando em agosto de 2021 conseguimos alguns dados sobre os estágios não obrigatórios, depois de muitas tentativas junto às secretarias dos dois cursos. Ainda assim, os dados eram dispersos, sem possibilidades de estabelecer relações necessárias para o que pretendíamos fazer.

Foi então que, em uma conversa com a equipe gestora da escola em que atuo, e com a professora orientadora, definimos novamente um percurso. Foi como chegar em uma rótula e fazer o retorno. Decidimos que a pesquisa seria realizada na própria escola de Ensino Fundamental que tem turmas da Educação Infantil, desde o Berçário, inclusive. Os sujeitos seriam as estagiárias dos Cursos de Pedagogia Diurno e Noturno que estavam no momento no estágio não obrigatório, como auxiliares nas turmas de

Educação Infantil e também as professoras regentes das turmas, pois buscamos entender também quais as percepções e relações são construídas por essa “Dupla Cooperante” no contexto de Estágios não obrigatórios na Educação Infantil.

Assim, encaminhou-se a pesquisa quanto a coleta e produção de dados. Foram convidadas para participar da pesquisa três estudantes dos cursos de Pedagogia na UFSM e atuam com estágio não obrigatório em turmas da Educação Infantil (bolsistas CIEE), conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 3: Estagiárias que participaram da pesquisa

Sujeito – Estagiária	Curso/Semestre	Turma que atua
Estagiária A	Pedagogia/ Diurno/UFSM 2º semestre	Berçário e Maternal I
Estagiária B	Pedagogia/Diurno 4º Semestre	Maternal
Estagiária C	Pedagogia / Noturno/UFSM 9º semestre	Berçário Obs.: (esta acadêmica estava também realizando seu estágio obrigatório supervisionado para conclusão de curso, no turno inverso ao do estágio não obrigatório).

Organizado pela autora a partir dos dados dos formulários respondidos pelas estagiárias.

As estudantes atuavam nas turmas Berçário e Maternal I. Depois de aceito o convite foi enviado a elas um formulário com questões referentes ao processo de estágio não obrigatório e a relação deste com a sua formação. (formulário encontra-se anexo). Após responderem o formulário, propôs-se então, um momento em que poderíamos dialogar mais especificamente a respeito do assunto, enfatizando algumas respostas obtidas no formulário. A esse momento chamamos de **“Diálogos sobre o estágio não obrigatório e formação inicial com as acadêmicas”**. O encontro aconteceu de forma online, via Google Meet e com autorização das acadêmicas foi gravado para facilitar a análise de suas contribuições, narrativas acerca dos estágios não obrigatórios.

Do mesmo modo, foram convidadas a dialogar as professoras de todas as turmas de Educação Infantil da escola. Inicialmente também foi disponibilizado um formulário para que as 4 professoras respondessem algumas questões (formulário anexo) e após foram convidadas duas professoras (regentes das turmas em que as estagiárias, sujeitos da pesquisa atuavam), para um momento que se denominou “**Diálogos sobre o estágio não obrigatório e formação inicial com as professoras regentes**”.

A partir das respostas obtidas através do formulário foram elaboradas algumas questões norteadoras para o diálogo. Esse momento também aconteceu de maneira online, via google Meet e com autorização das professoras foi gravado para facilitar a análise dos dados.

5.3 PISTA DA PESQUISA

A pista em que aconteceu o trajeto da pesquisa, é uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), localizada na Região Oeste de Santa Maria. Atende crianças e estudantes desde o Berçário (Educação Infantil) até o nono ano do Ensino Fundamental.

O grupo que hoje encontra-se na etapa da Educação Infantil, é composto por cinco professoras, distribuídas entre as turmas de Berçário, Maternais I e II, e Pré-Escola Mista. A maioria das professoras que compõe esse grupo estão na escola a mais de três anos, visto que de acordo com Postal (2021, p.33):

A história da escola mostra que as professoras que iniciaram o trabalho na Educação Infantil na Escola em 2016 haviam sido nomeadas e receberam o convite da equipe diretiva para participarem de um projeto de Educação Infantil pública que respeitasse os direitos das crianças e desenvolvesse um trabalho a partir das concepções de criança como um sujeito protagonista.

Assim, este grupo, do qual faço parte como professora da turma do Maternal II, atendendo crianças na faixa etária entre três e quatro anos em turno integral, encontra-se em constante formação, buscando a todo tempo novas possibilidades de garantir uma Educação Infantil pública e de qualidade para as crianças que frequentam aquele espaço.

Para essa pesquisa, buscou-se dados a partir do ano de 2019, em que a Educação Infantil estava constituída da seguinte forma:

Quadro 4 - Demonstrativo dos dados do ano de 2019 na escola pesquisada: professoras e estagiárias na Educação Infantil

Turma	Turno	Nº de crianças	Professora	Estagiária/ auxiliar
Berçário I e II	Integral	12	Professora A (manhã e tarde)	- Acadêmica do curso de Psicologia - Estudante de ensino médio.
Maternal I	Integral	12	Professora B - manhã Professora C - tarde	- Acadêmica do curso de Psicologia - Estudante de ensino médio.
Maternal II	Integral	16	Professora D (manhã e tarde)	- Acadêmica do curso de Psicologia. - Estudante ensino médio.
Pré-Escola A e B	Tarde	25	Professora E – tarde	-

Elaborado pela autora a partir de dados coletados da escola.

Quadro 5: Demonstrativo de professoras e estagiárias na Educação Infantil/2020.

Turma	Turno	Nº de crianças	Professora	Estagiária/ auxiliar
Berçário I e II	Integral	12	Professora A Manhã e tarde (Sujeito da pesquisa)	
Maternal I	Integral		Professora B – manhã Professora C- tarde	
Maternal II	Integral	15	Professora D- manhã e tarde	- Acadêmica do curso de Pedagogia
Pré-Escola A e B	Tarde		Professora E – tarde	

Elaborado pela autora a partir de dados coletados com a escola.

Em 2020, ainda no início do ano letivo não estávamos com o quadro completo de estagiárias e com o advento da pandemia COVID 19, e a suspensão das atividades presenciais, só permaneceram aqueles/as que já estavam com seus contratos efetivados. A seguir está demonstrado no quadro abaixo como estava organizado a Educação Infantil na escola em 2020.

Em março de 2020, com o advento da Pandemia Covid-19, e o cancelamento dos atendimentos presenciais na Escola, não foram realizados novos contratos de estagiárias. O ano letivo/2020 foi atípico, com atendimentos online, entrega de kits pedagógicos mensais para as famílias realizarem as propostas em casa de forma remota com as crianças enviando registros como fotos, vídeos, áudios através do WhatsApp, que era a maneira de como conseguíamos nos comunicar com as famílias.

O ano de 2021 ainda iniciou de forma remota. A pandemia, que em 2020 deu alguns indícios de que parecia estar controlada, teve um novo surto nos meses de março e abril, por isso, mais uma vez suspenderam-se as aulas presenciais e o ano letivo iniciou de forma online. Foi necessário que as professoras fizessem os primeiros contatos com as famílias e crianças de suas novas turmas por meios tecnológicos. Um grande desafio a ser vencido. E assim essa situação permaneceu até o início do segundo semestre de 2021.

A partir da Instrução Normativa nº 03/2021 (Prefeitura Municipal de Santa Maria) no mês de agosto, foi autorizado o retorno presencial das crianças para as escolas, de forma gradual, respeitando o contexto de cada instituição. Desse modo a escola retornou com o atendimento presencial em setembro/2021 e a partir daí foi possível novos contratos de estagiárias para auxiliar no atendimento das crianças que estavam retornando.

No quadro que segue, apresento professoras e estagiárias (estágio não obrigatório) que estavam atuando na Educação Infantil, nesse retorno ao atendimento presencial na escola.

Quadro 6 - Demonstrativo dos dados 2021, professoras e estagiárias na Educação Infantil.

Turma	Turno	Nº de crianças	Professora	Estagiária/ auxiliar
Berçário I e II	Integral	12	Professora A Manhã e tarde	Acadêmica do curso de Pedagogia Noturno (9º semestre) Acadêmica do curso de Pedagogia Diurno (2º semestre) Acadêmica do Curso de Pedagogia diurno/UFSM (4º semestre.)
Maternal I	Integral	12	Professora B – manhã Professora C- tarde	Acadêmica do curso de Pedagogia Diurno (4º semestre) Acadêmica do Curso de Pedagogia diurno/UFSM 4º semestre.
Maternal II	Integral	16	Professora D- manhã e tarde	Acadêmica do Curso de Psicologia/ULBRA Acadêmica do curso de Pedagogia Diurno (2º semestre) Acadêmica do curso de Pedagogia/ UNINTER/Santa Maria.
Pré-Escola A e B	Tarde	24	Professora E – tarde	Acadêmica do curso de Pedagogia/ UNINTER/Santa Maria

Elaborado pela autora a partir de dados coletados da escola.

Como é possível observar, tínhamos na escola três estagiárias que cursavam Pedagogia/UFSM. Desse modo decidiu-se realizar a pesquisa na própria escola, exatamente com esse número de acadêmicas/estagiárias e com as professoras regentes das turmas em que elas atuavam.

5.4 PRODUÇÃO DE DADOS - GRUPOS DE DIÁLOGOS COM ESTAGIÁRIAS E PROFESSORAS REGENTES

Pensando em entender algumas situações que decorrem do processo de estágio não obrigatório e propor reflexões sobre esse tempo de “trabalho” que a acadêmica que está na Escola e na Universidade concomitantemente foram propostos “Grupos de Diálogos”, inspirados no método de Grupos Focais, com as estagiárias e com as professoras, pois acredita-se que essa é uma possibilidade de dialogar sobre esse tema pouco ou nada pesquisado. Assim os debates propostos neste estudo, não tem a pretensão de chegar a respostas absolutas, mas sim, proporcionar reflexões que possam vir a somar na busca pela qualificação da formação inicial dos/as acadêmicos/as dos cursos de Pedagogia/UFSM.

Para Gatti (2005), fazer uso da técnica de grupo focal vai ao encontro de um interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam de uma ou outra maneira. Com essa abordagem é possível discutir temas que se relacionam aos objetivos do estudo, como quando desejamos conhecer a percepção dos estagiários acerca das experiências vivenciadas durante o período de estágio não obrigatório e a relação com a sua formação acadêmica e também apontar que percepções os/as professores/as tem em relação ao seu papel pedagógico no processo formativo do/a acadêmico/a que se encontra em estágio não obrigatório.

Nesta perspectiva, de acordo com esta mesma autora o Grupo Focal:

[...] privilegia a seleção dos participantes seguindo critérios conforme o problema de estudo - desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTI, 2012, p.7)

Guido e Costa (2016) referem-se ao Grupo Focal como uma técnica que permite trocas de experiências e compreensões sobre o tema abordado. E também pode ser visto como uma ferramenta metodológica escolhida para captar informações na pesquisa qualitativa.

Gatti (2012) destaca que a utilização do Grupo Focal como meio para coleta e produção de dados precisa estar atrelado ao corpo do estudo, aos objetivos e ao problema de pesquisa. Segundo essa autora, é um bom instrumento de coleta e levantamento de dados, mas deve ser pensado de forma criteriosa pelo pesquisador.

Nesse sentido, a autora sugere como esses grupos poderão ser organizados para uma melhor discussão e reflexão sobre o tema que será abordado. Para ela:

Na condução do Grupo Focal é importante o princípio da não diretividade, e o facilitador e moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenções direta. (GATTI, 2012, p.8)

Ao moderador ou facilitador pertence a função de instigar a discussão sobre o tema proposto fazendo intervenções que facilitem a troca de ideias, sempre mantendo o objetivo do grupo. “Fazer a discussão fluir entre os participantes é a sua função” (GATTI, 2012, p. 9), e diferente de uma entrevista ou questionário, no Grupo Focal o pesquisador cria condições para que os participantes exponham seu ponto de vista, façam críticas, sempre destacando a interação dentro do grupo. Assim, “[...] a interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos[...]” (GATTI, 2012, p. 9).

Corroborando com essa ideia, encontra-se em Backes et al (2011) que se trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. Nesse processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado assunto/tema.

Nessa perspectiva, infere-se que:

Os estudos que utilizaram o grupo focal demonstram ser esse um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de determinada temática. Além disso, o grupo estimula o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados do que em uma situação de entrevista individual (BACKES et al, 2011, p.439).

Dessa forma, como já referenciado anteriormente, ele se difere de entrevistas e questionários fechados, pois, no Grupo Focal o participante é convidado a emitir opiniões que talvez nunca ou pouco tenha refletido anteriormente.

Diante do exposto sobre o método Grupo Focal, foi que pensou-se que essa técnica viria ao encontro desse estudo, possibilitando alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa e assim excitar novas reflexões (ou algumas reflexões) sobre a temática dessa dissertação.

5.4.1 GRUPOS FOCALIS ONLINE – UM DESAFIO E UMA POSSIBILIDADE DOS TEMPOS PANDÊMICOS

Ao pesquisar sobre os grupos focais online verifiquei que essa técnica já era utilizada bem antes da pandemia, situação em que fomos obrigados a ficar em isolamento social. Porém observa-se que os estudos mais recorrentes estão na área da psicologia, no entanto buscaremos inspiração nessas literaturas para a realização do trabalho de investigação da pesquisa que se apresenta.

Bordini e Sperb (2011), relatam que “[...] ambiente virtual exige manejo específico do moderador do grupo em razão das particularidades que diferem do formato presencial”.

De acordo com as pesquisas realizadas também foi possível constatar que essa técnica online era muito utilizada quando necessitava eliminar custos com deslocamento dos participantes, como fica evidente no excerto abaixo:

As práticas em grupo através do formato on-line têm mostrado várias vantagens no que se refere à superação das barreiras físicas e geográficas, bem como a possibilidade de fomentar socialização, informação e sentimento de pertencimento, que perpassa grupos locais de uma única comunidade, alcançando redes sociais globais. (BORDINI e SPERB, 2020, p. 1)

Dessa forma, viu-se como possibilidade através de grupos de diálogos online proporcionar as discussões pertinentes ao objetivo desse estudo e refletir acerca de algumas questões apresentadas na produção desta dissertação.

Mesmo diante do retorno presencial à escola, optou-se pelo Grupo de forma online por facilitar a organização do encontro, já que na escola as demandas de trabalho são muitas, não disponibilizando horário e tempo hábil para acontecer o diálogo com os grupos (estagiárias e professoras). Desse modo, viu-se nessa modalidade uma opção sensata de reunir-se e conversar sobre o tema proposto.

Nessa perspectiva organizei “Grupos de Diálogos” formados pelas estagiárias para dialogar sobre suas experiências e vivências no período em que estiveram atuando em estágios não obrigatórios e sua relação com o seu processo de formação inicial. Pensou-se também em um outro momento reunir as professoras regentes para um diálogo sobre suas percepções em relação ao seu papel no processo formativo das acadêmicas.

Para esse momento de discussões e reflexões em grupo propuseram-se algumas questões para as estagiárias, assim como para as professoras. As perguntas formuladas e utilizadas estão dispostas nos quadros a seguir:

Quadro 7: Questões pensadas para dinamizar as reflexões nos Grupos de Diálogos.

Questões pensadas para o grupo de diálogos com as estagiárias.	Questões pensadas para o grupo de diálogos com as professoras regentes.
<ul style="list-style-type: none"> - O estágio não obrigatório pode ser considerado início de sua docência? - Que aprendizagens vocês consideram mais importantes no período de estágio não obrigatório? - Você se vê como uma cooperante na sala com as crianças e com a professora? - Os ensinamentos apreendidos na Universidade, as leituras e estudos propostos pelos professores orientam de alguma forma o seu trabalho na escola – por quê? - Quais as principais diferenças que você observa/observou no estágio não obrigatório e obrigatório supervisionado? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como você considera-se no processo de formação inicial do acadêmico que está em estágio não obrigatório e ao mesmo tempo cursando Pedagogia? - Você considera que no estágio não obrigatório é possível construir aprendizagens sobre a formação inicial docente? - Você considera que há diferença entre ter uma/um estagiária/o do curso de Pedagogia e uma/um estagiária/o do ensino médio, ou outro curso? Em que sentido?

Elaborado pela autora para produção de dados.

Destaco que essas questões foram um dispositivo para um início do diálogo com as estagiárias e professoras. Considerou-se também para o momento de diálogo, as respostas dos formulários que as professoras e estagiárias haviam respondido em momento anterior.

A seguir serão apresentadas as reflexões acerca dos dados produzidos a partir das respostas dos formulários e dos grupos de diálogos que aconteceram.

6 ANÁLISE DOS DADOS - A ESCUTA DAS ESTAGIÁRIAS E DAS PROFESSORAS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (PAULO FREIRE, 1992, p.58)

No momento em que escrevo essa citação de Freire (1993), um filme perpassa pela minha lembrança sobre a trajetória profissional desde o final dos anos 90, início de 2000, quando iniciei a minha formação no curso de Pedagogia/UFSM. Foram muitos caminhos percorridos: aulas, disciplinas a serem cumpridas, participação em projetos de pesquisa, estágio não obrigatório, estágio supervisionado para conclusão de curso. Enfim, todos esses tempos e espaços formativos foram importantes na construção do que sou hoje como professora de Educação Infantil na RME.

Início esse capítulo a partir dessa reflexão porque ao longo do processo de produção dos dados, durante a leitura das respostas aos formulários e ouvindo os “Grupos de Diálogos” que aconteceram com as estagiárias e com as professoras, por muitas vezes rememorei trajetórias percorridas durante minha formação inicial e refleti sobre o quanto todas as relações e interações que se estabelecem nessa caminhada de formar-se ou tornar-se professora são importantes para nos constituirmos professoras de crianças pequenas e bem pequenas.

Assim ao definir por “Grupos de Diálogos” para complementar a produção dos dados dessa pesquisa, pensou-se em propor reflexões sobre a formação inicial, os estágios não obrigatórios e a importância desse tempo e espaço possível de estar na Universidade cursando Pedagogia e ao mesmo tempo estar no contexto da Escola vivenciando um estágio não obrigatório. A seguir descrevo como foi pensada e organizada a coleta de dados.

Em um primeiro momento convidou-se os sujeitos da pesquisa: 3 estagiárias das turmas de Educação Infantil, do curso de Pedagogia/UFSM – diurno e noturno e quatro professoras regentes das turmas de Educação Infantil da escola, as quais serão

denominadas aqui nessa pesquisa conforme quadro abaixo, para responderem a um formulário com questões elaboradas pela pesquisadora.

Quadro 8: Professoras e estagiárias que participaram da pesquisa.

Professoras	Estagiárias
Professora A - professora na turma do Berçário - turno integral - respondeu formulário e participou do grupo de diálogos.	Estagiária A – Acadêmica do Curso de Pedagogia/UFSM/Diurno - 2º semestre - Auxiliar nas turmas de Berçário e Maternal I - turno manhã - respondeu ao formulário e participou do Grupo de Diálogo.
Professora B – Professora na turma de Maternal I - turno manhã - respondeu formulário e participou do Grupo de Diálogos.	Estagiária B – Acadêmica do Curso de Pedagogia/UFSM/Diurno - 4º semestre - auxiliar na turma de Maternal I - turno Manhã - respondeu ao formulário e participou do Grupo de Diálogos.
Professora C – Professora na Turma Pré-Escola Mista – respondeu ao formulário.	Estagiária C – Acadêmica do Curso de Pedagogia/UFSM/Noturno - 9º semestre - auxiliar na turma de Berçário - turno manhã - respondeu ao formulário e participou do grupo de diálogos.
Professora D – Professora na turma de Maternal I – turno tarde – respondeu ao formulário.	

Elaborada pela autora a partir da organização dos sujeitos da pesquisa.

A partir das respostas no formulário, passou-se para a etapa dois da coleta e produção de dados. Chamou-se para um grupo de diálogos as três estagiárias do Curso de Pedagogia Diurno e Noturno que se encontravam na escola em situação de Estágio não obrigatório no segundo semestre de 2021, e também se considerou importante dialogar com as professoras regentes das turmas em que as estagiárias desenvolviam suas atividades de estágio não obrigatório.

Os grupos foram organizados a partir de questões que instigassem a discussão pensando sempre nos objetivos da pesquisa. Utilizou-se como um dispositivo para organização das questões do grupo de diálogos algumas das respostas dadas pelas participantes nos formulários, além de outras proposições a partir de excertos de textos e imagens (O roteiro dos Grupos de Diálogos está anexo).

Considerando todas as respostas nos formulários, as discussões e reflexões elucidadas durante os diálogos aponta-se a seguir aspectos relevantes, definidos a partir

das falas das participantes, agrupados por suas semelhanças, e que apareceram com mais ênfase nas falas que, por sua vez, giraram em torno do objetivo da pesquisa.

6.1 TEORIA E PRÁTICA: UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL/ACADÊMICA

O reducionismo dos estágios às perspectivas das práticas instrumental e do criticismo 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 explicitar porque o estágio é unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática). (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 33)

Ao iniciar esse tópico, no qual serão apresentadas algumas das percepções das acadêmicas e das professoras a respeito das relações teoria e prática estabelecidas por estudantes estagiárias no curso de Pedagogia, sua formação acadêmica inicial, apresento esse excerto de Pimenta e Lima (2017), quando tratam sobre a importância desses dois conceitos estarem junto a “ação docente”, e de entender que o estágio não se formaliza somente por práticas desenvolvidas nas escolas, mas também “[...] nas interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes”. (PIMENTA e LIMA, 2017, p. 34)

Ao apresentar a fala dessa estagiária pode-se observar que na sua concepção há essa dicotomia entre teoria e prática:

Entrei no curso em 2017, mas não muito empenhada, pois pensava que não iria gostar do curso, e acabei que me apaixonei. Foi uma grande surpresa pra minha vida, só que não saia da parte teórica, todos os fundamentos, tinha o antigo currículo, tinha todos os fundamentos teóricos antes, não tinha nada de aulas práticas, que agora no final do curso estou tendo com as novas turmas do curso.

Em uma disciplina de Psicologia de Educação, a professora fez uma visita a uma escola, e ali eu brinquei muito com as crianças, era o 3º semestre do curso, e foi quando me deu um click, e descobri, é isso que eu quero. Foi também quando entrei para o estágio extracurricular numa escola particular, e tipo eu sofri muito naquela Escola, porque eu via que o sistema que eles possuíam era totalmente contrário daquilo que a gente aprende no curso, teoria de Paulo Freire e tal, era bem rígida aquela Escola era totalmente voltada para o cuidado da criança, não tinha uma individualidade, era padronizado e aquelas crianças eram tratadas todas

iguais, como se estivessem em caixinhas de vidro. Não foi uma experiência boa, mas continuei com o apoio da professora, que eu estaria com aquelas crianças. Em 2019, comecei outro estágio não obrigatório, nessa escola, que é outra visão de Escola, sempre foi bem aberta as minhas ideias. Eu sinto assim que ali na escola a gente tá ali pra auxiliar na questão da turma mas isso agrega extremamente, as experiências de sala de aula para a nossa formação” (ESTAGIÁRIA C)

Sobre esse aspecto, Pimenta e Lima (2017, p.35) abordam a questão da seguinte forma:

Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Em um curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar docentes 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.

Em outro momento, uma das estagiárias falou o seguinte: *“Na Universidade a gente vê muita teoria, e na Escola a gente se depara com a prática”.*(ESTAGIÁRIA A).

Essa fala evidencia a percepção da própria acadêmica a respeito desses dois aspectos. É possível observar que a estudante tem uma percepção de separação entre teoria e prática, como se uma se encontrasse na Universidade (teoria) e outra na Escola (prática).

Nesse sentido, encontra-se em Pimenta e Lima (2017) uma reflexão pertinente à fala que “apareceu” com bastante frequência durante o Grupo de Diálogos com as acadêmicas estagiárias e com as professoras regentes. É urgente mudar o pensamento de que na Escola só acontece a prática e na Universidade a teoria, e que se compreenda que uma não acontece sem a outra, teoria e prática caminham juntas no trabalho docente.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim o estágio se afasta da compressão até então corrente de que seria prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma nova redefinição de estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. (PIMENTA e LIMA, 2017, p.36)

Assim, pode-se pensar a Escola como um contexto formativo complementar à Universidade, no qual as acadêmicas do curso de Pedagogia podem vivenciar práticas e

propostas realizadas com as crianças, e que são pensadas pelas professoras a partir de seus estudos teóricos, o que configuram propostas que representam a unidade teoria e prática, pois é possível observar como as professoras regentes organizam seus planejamentos de acordo com as concepções teóricas que acreditam. Na fala dessa acadêmica pode-se ressaltar o quanto esses dois contextos formativos podem fazer parte da formação inicial das estudantes:

Pra mim está sendo bem legal, na universidade a gente teria a prática, porque com a pandemia, acabamos por não ter. A prática que comecei a ter foi nesse estágio e está sendo bem legal. Eu tive uma disciplina em que a professora falou bastante sobre a experimentação, e aí lá na escola quando as crianças fazem massinha, elas adoram todo processo, de colocar os ingredientes e de ver o resultado final, isso foi uma coisa que eu vi na teoria e vivenciei na prática, mas nem tudo é assim. (ESTAGIÁRIA B)

A estagiária C complementa essa ideia com a seguinte afirmação: “Essas práticas que a gente vivencia, auxilia no entendimento da teoria.” (ESTAGIÁRIA C)

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2017, p. 35) corroboram dizendo que:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar práticas institucionalizadas e ações dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, pôr elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Desse modo, é possível identificar o quanto é importante que as acadêmicas vivenciem o contexto escolar, pois experienciar situações de planejamento, proposições de atividades, estar com as crianças e com as professoras pode acrescentar na sua formação inicial. Conforme Bolzan e Isaia (2010, p.14):

Nesse contexto, é imprescindível reconhecermos o processo de construção pedagógico e epistemológico como contínuo, envolvendo o que os professores veem, o que acreditam e o que fazem, compreendendo a experiência como princípio e não como momento de culminância de suas aprendizagens.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2017), acrescentam que o curso, o estágio, as disciplinas, enfim, todas as experiências e vivências dentro e fora da universidade, e aqui pode-se incluir o estágio não obrigatório, ajudam a constituir a identidade docente.

“O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2017, p.55)

No entendimento das professoras regentes, também pode-se observar esse aspecto da preocupação com a teoria e prática. A seguir destaco o diálogo de duas professoras regentes sobre sua percepção quanto aos estágios não obrigatórios:

É uma oportunidade de elas estarem na prática. Já estão vendo o que é a teoria e o que é a prática, o que funciona na prática e na teoria, dependendo da professora elas podem ter referências do que não querem fazer. (PROFESSORA B)

Outra professora que contribuiu respondendo ao formulário, quando perguntada sobre sua opinião em relação ao estágio não obrigatório, revela:

Durante o meu processo formativo (magistério) minha experiência foi apenas das inserções nas turmas. Durante a graduação eu já trabalhava como professora e considero que contribuiu muito para relacionar o embasamento teórico com a prática. Assim como os estagiários que ao realizarem concomitante a sua formação podem estar mais próximos da realidade de uma escola e futuramente ajudá-los no desenvolvimento das suas práticas. (PROFESSORA D)

Ainda sobre essa questão, outra professora, diz: “[...] considero fundamental para o desenvolvimento profissional, tendo em vista o nosso amadurecimento e aprendizagem permanente. (PROFESSORA A).

Desse modo, Pimenta e Lima (2017) afirmam que os estudos teóricos e práticos despertam a possibilidade de reflexão sobre o estar na escola, assim como passam a integrar o corpo de conhecimentos, problematizando a formação inicial, de professores, entre a Universidade e a Escola.

Entende-se, a partir disso, que não há como separar teoria e prática na formação dos professores, Universidade e Escola precisam trilhar juntas o percurso de formação de pedagogas, já que são dois contextos formativos importantes para as acadêmicas essas relações se mostram possíveis durante o estágio não obrigatório, quando as acadêmicas têm a possibilidade de estar na escola ao mesmo tempo que estão cursando as disciplinas no Curso de Pedagogia.

Nas palavras de Bolzan encontra-se que:

[...] as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico, mesmo quando se acredita que a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício cotidiano da Universidade. (BOLZAN,2019 p,106.)

Nesse sentido, acredita-se que em seu contato diário com o contexto da escola, as/os acadêmicas/os que se encontram em estágio não obrigatório estão somando saberes e fazeres da docência em Educação Infantil a sua formação inicial.

Para além disso, pensa-se no sentido de acompanhamento dessa estagiária na escola. Existem profissionais na Universidade, nos cursos de Pedagogia responsáveis por estas acadêmicas que estão na escola em seus estágios não obrigatórios? Na escola, quem acompanha o trabalho das estagiárias preocupa-se com a formação dessas futuras profissionais, ou elas estão lá somente como “cumpridoras de tarefas”.

Nessa perspectiva questiona-se por exemplo quando as estagiárias e as professoras trazem à discussão a diferença entre estar em estágio não obrigatório e o estágio supervisionado obrigatório para conclusão de curso, que será abordado ainda neste trabalho.

Ao considerar todas essas questões e reflexões que ao longo da pesquisa foram brotando, pensou-se também no produto dessa dissertação que será apresentado posteriormente.

6.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA E CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Outro aspecto que mereceu destaque na coleta e produção dos dados foi o currículo do curso de Pedagogia. Sabe-se que ao passar dos anos, o Curso de Pedagogia passou por diversas modificações curriculares, e essas ocorreram com o intuito de repensar a formação, de acordo com as demandas acerca da atuação do profissional de pedagogia e também de acordo com as políticas de formação de professores.

De acordo com Wiebusch e Baptaglin (2013, p. 10678):

[...] ainda hoje observamos fragilidade na estrutura do currículo, na abordagem teórico-prática, na metodologia utilizada pelos professores e no conteúdo das disciplinas do curso. Ainda há ambiguidades e indefinições quanto à área de conhecimento e quanto à formação profissional-pessoal.

Ressalta-se que todas as mudanças curriculares que aconteceram sempre priorizaram a qualidade na formação das acadêmicas, principalmente pensando na profissional que o curso de Pedagogia pretende formar.

Ao falar sobre sua formação acadêmica, a estagiária C, que se encontra ao final do curso, relata o seguinte:

O meu currículo é o antigo, e eu acho que isso pesou um pouco na minha formação, porque eu vejo o pessoal que está entrando agora tem as disciplinas mais organizadas e estão tendo um melhor resultado. Eu acho que o currículo é uma das partes mais importantes da formação, pra ter essa relação do fortalecimento das ideias, por exemplo, disciplinas que as acadêmicas estão tendo agora no início do curso (currículo novo), eu estou tendo no final do curso, e isso me deixou “cega” quando fui pra escola, pois tinha muito pouco conhecimento sobre práticas.

Considera-se importante, destacar aqui a luta das professoras formadoras que estão à frente no Curso de Pedagogia/UFSM em defesa da Educação Infantil, a preocupação em incluir no currículo disciplinas específicas dessa etapa da educação, assim como as discussões acerca da infância, conforme a produção teórica da área têm indicado.

Observa-se que essa especificidade vem ganhando espaço a cada reformulação curricular. Essa observação se dá tendo em vista que, depois da supressão das habilitações na formação acadêmica proposta a partir de 2006, na UFSM, ocorreu em 2007 considerável diminuição da carga horária dedicada às discussões acerca da Educação Infantil no currículo do curso. Já na reorganização proposta em 2019 vê-se que houve significativo aumento de carga horária em disciplinas, assim como o desmembramento de conhecimentos relativos à infância e à Educação Infantil para que se iniciem as discussões mais cedo no curso, inclusive concomitante aos Estágios na Educação Infantil, sendo estes desenvolvidos em dois momentos da formação.

Quando a acadêmica C avalia o currículo vigente sendo melhor, com “disciplinas mais organizadas”, e ainda destaca a importância dessa organização, é possível afirmar o quanto a Universidade no seu Curso de Pedagogia parece estar atenta às demandas de formação para o contexto das escolas e especificamente na Educação Infantil.

Essa inferência se dá no sentido de que se as escolas necessitam de estagiárias para auxiliar as professoras no atendimento às crianças pequenas e bem pequenas, e isso pode acontecer a partir do 2º ou 3º semestre do curso, nesse período seria interessante que as estudantes já tivessem o contato com disciplinas relacionadas ao estudo do desenvolvimento da infância e a Educação Infantil. No currículo vigente, no 3ª semestre consta no elenco de disciplinas, o componente curricular Educação e Infância, e, no 5º Semestre consta a disciplina Metodologias e Práticas na Educação Infantil A, que acontece no mesmo semestre em que se realiza o primeiro estágio curricular no curso, justamente na mesma etapa.

Em vista disso, dialogando com a professora B a respeito da formação inicial das acadêmicas que se encontram em estágio não obrigatório, ela comenta o seguinte:

Eu penso que elas têm uma formação bem melhor que a minha, no sentido que na minha formação no curso de Pedagogia, eu não tive disciplinas específicas da Educação Infantil, como elas tem hoje. O quanto vem mudando e melhorando o currículo do curso. (PROFESSORA B)

Desse modo, Kramer (2006, p.801), destaca que a partir:

[...] do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil.

A autora ainda complementa dizendo que estudos sobre a institucionalização da infância, concepções teóricas sobre infância, bem como temáticas como sociologia da infância, especificidades sobre o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas são aspectos que precisam estar nos currículos dos cursos de formação de professores. (KRAMER, 2006).

Nessa perspectiva, sabe-se que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos que têm direitos, dessa forma o atendimento às crianças na Educação Infantil precisa ser a garantia de seu desenvolvimento pleno, o que chamamos de um atendimento de qualidade. Desse modo, as professoras que participaram da pesquisa evidenciaram a importância de que as auxiliares de turma sejam acadêmicas do Curso de Pedagogia. Isso fica evidente quando elas respondem a questão: Para você há diferença entre ter uma/um estagiária/o do curso de Pedagogia e uma/um estagiária/o do ensino médio, ou outro curso? Em que sentido?

As estagiárias da pedagogia têm uma visão ampla de tudo e de todos e contribuem nas propostas planejadas. (PROFESSORA C)

Essa fala remete ao que Tardif (2014) chama de “Saberes Disciplinares” pois “[...] são aqueles transmitidos nos cursos e departamentos universitários” (TARDIF, 2014, p.38). Pode-se pensar que esses saberes dariam as/aos acadêmicas/os essa “visão ampla” que a professora menciona.

O (estagiário) de Pedagogia possui um conhecimento mais específico, ou está conhecendo sobre a área. O de ensino médio não possui este conhecimento que é necessário e mais objetivo. (PROFESSORA A)

Quando a professora enfatiza em sua fala “conhecimento mais específico” recorro da leitura de Tardif (2017) ao falar sobre os “saberes da formação profissional”. Para ele “[...]pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2014, p.36).

Penso que quando os estagiários são do curso de pedagogia torna-se mais fácil explicar e trabalhar com os processos de adaptação das crianças, também no sentido de explicar porque determinadas propostas são importantes para o desenvolvimento das crianças. (PROFESSORA B)

Nesse sentido, pode-se pensar no que Tardif (2014) chama de “saberes profissionais”, como sendo o “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. (TARDIF, 2014, p.36). A esses saberes que as professoras se

referem ao relatar sobre a importância de ter uma auxiliar acadêmica do curso de Pedagogia. E ainda o autor complementa que:

O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, pelo menos algumas dentre elas não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. (TARDIF, 2014, p.37)

Dessa forma, no contexto da escola, o estágio não obrigatório, permite que as estudantes compreendam a unidade entre os saberes da teoria e os saberes da prática, produzindo um saber, que posso chamar aqui de saber docente “personalizado”, um saber centrado na história pessoal e de formação de cada pessoa. Digo isso, pois estou lembrando que certa vez, durante a minha formação acadêmica uma professora, falava que somos tudo aquilo que estudamos, das diversas abordagens teóricas que nos apropriamos somado ao contexto que estamos atuando como professoras. E assim, cada uma vai se constituindo educadora a partir da sua formação, do que acredita e das possibilidades que tem.

Dessa maneira, quando as professoras mencionam sobre a estima de que suas auxiliares sejam estudantes do ensino superior, do curso de Pedagogia pode-se relacionar com os saberes que Tardif (2014) nos apresenta, e que ao longo do curso vão dando forma a uma perspectiva de aprendizagem da docência que vai sendo constituída.

Um dos principais aspectos que apareceram nas falas das professoras, refere-se quanto aos saberes da prática educativa, observe a seguinte fala:

Ideal seria que todos fossem da área, mas infelizmente não temos estudantes suficientes. Acredito que a formação acadêmica aliada ao trabalho desenvolvido no estágio qualifica o cotidiano na escola. Os estudantes de pedagogia, em sua maioria, são profissionais que compreendem a infância e a importância do trabalho realizado na Educação Infantil. (PROFESSORA D)

Essa narrativa remete ao que Tardif (2014) diz sobre os saberes do professor, como “elementos constitutivos da prática docente”, para este autor significa dizer que os “saberes sociais”, transformam-se em “saberes escolares” através dos “saberes disciplinares” e dos “saberes curriculares”.

Dessa forma é importante que todos esses saberes possam articular-se entre si, e a estudante ao estar no estágio tenha oportunidades de “integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”. (TARDIF, 2014, p. 39), conforme pode-se ver na narrativa da professora a seguir.

Quando elas são da pedagogia tem muitas coisas que elas já estudaram das crianças, conhecem algumas especificidades da educação infantil, tem maior empatia com as crianças com as atitudes delas, por exemplo muitas vezes quando precisa chamar atenção de uma criança, elas têm mais jeito, conversar com a crianças, convidar a criança para uma outra proposta, as estagiárias da pedagogia têm mais entendimento. E até na organização da sala, dos espaços, as estagiárias da Pedagogia tem uma boa compreensão das propostas, do quanto é importante brincar com as crianças, por exemplo, organizar “os cantinhos”. (PROFESSORA B)

Na declaração dessa professora, pode-se observar novamente a importância dada aos saberes que Tardif (2014) chama de “saberes disciplinares”, que se refere que a acadêmica aprendeu nas disciplinas no seu curso, saberes que correspondem aos diversos “campos de conhecimento”.

Um aspecto que considero importante aqui é que as professoras têm o entendimento de que as estagiárias não são somente tarefeiras na escola, atuando no auxílio das atividades com as crianças. Em suas falas fica evidente que é importante também que elas tenham esse entendimento e compreensão a respeito das propostas, das atitudes e diálogos com as crianças. Como foi citado, as professoras têm a compreensão que as estagiárias são também educadoras dentro da escola, que fazem parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Isso fica ainda mais evidente quando ouvi a professora B dizendo que:

A estagiária é outro educador na sala de referência – porque as crianças quando a gente está na sala, eles têm referências a professora A ou B, e as estagiárias também elas chamam de profe. Elas tem referência em tudo, elas observam muito, na forma como fala, como age com as crianças. Por isso os estagiários quando estão lá na escola, eles são referências, por isso os estagiários são considerados educadores, por isso importantes, não pode ser uma pessoa que ta ali somente pra guardar um brinquedo, trocar uma fralda, eles estão ali para participar de todos os processos da Escola. (PROFESSORA B)

Ao citar tarefas como guardar um brinquedo, trocar uma fralda a professora está colocando em igual valor tarefas diferentes e de importância diversa também. Considera-se por exemplo que a troca de fralda de uma criança pequena ou bem pequena, como um momento precioso, no qual um adulto interage individualmente com a criança. É um ato pedagógico de cuidar e educar que merece bastante atenção na rotina diária da Educação Infantil. É uma oportunidade de estabelecer vínculo com a criança, e de dialogar com ela, mesmo que ela ainda não fale, mas a linguagem do olhar e dos gestos é muito significativa para a criança e para a professora.

Mesmo a professora expressando-se dessa forma, destaca-se a relevância que ela atribui às estagiárias quando considera elas como referências e educadores para as crianças.

Nesse ponto de vista, todas essas declarações das professoras vêm a confirmar a importância do curso de Pedagogia, dando relevância ao currículo, aos conhecimentos pedagógicos da docência na Educação Infantil, uma docência com especificidades ligadas à infância e ao trabalho com crianças pequenas e bem pequenas.

A fala da estagiária C, corrobora com esse pensamento, quando ela relata que ao chegar no estágio não obrigatório numa turma de Berçário numa instituição particular, ainda no 3º semestre do curso e sob a vigência do currículo/2007:

Eu vivenciei isso no início do curso, porque era muitos fundamentos teóricos. Quando a gente vem muito cru, no início do curso a gente não consegue visualizar aquela prática. (ESTAGIÁRIA C)

Assim, acredita-se que as/os estudantes do Curso de Pedagogia precisam vivenciar essa unidade teoria e prática, entender que a teoria é necessária para compreender a prática e essa por sua vez faz-se a partir das teorias existentes. E o estágio não obrigatório é uma oportunidade que possibilita essa vivência.

6.3 PROFESSORA E ESTAGIÁRIA – UMA RELAÇÃO DE COOPERAÇÃO E FORMAÇÃO

Cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectividade, em relação. (FORMOSINHO, 2018, p. 26)

Inspirada em Formosinho (2018) quando ela denomina a professora como uma cooperante da estagiária e vice-versa, instiguei as acadêmicas estagiárias e as professoras regentes a pensar e dialogar um pouco sobre esse conceito. Parti da seguinte questão: *Você se vê como uma cooperante na sala com as crianças e com a professora? E, você vê a estagiária como uma cooperante na sala com as crianças e com você?*

Nesse sentido tivemos as seguintes falas:

Eu me vejo muito como cooperante, estamos sempre nos ajudando (ESTAGIÁRIA B)

É um trabalho em equipe. Ali na escola me admira o trabalho em equipe, todas se ajudam, não importa o que é. (ESTAGIÁRIA A)

Da mesma forma que Formosinho (2009), acredito que formar profissionais de desenvolvimento humano, como professores, implica cuidar do contexto de relações e interações em que são formados, “[...] entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos [...]”. (FORMOSINHO, 2009, p. 20)

Sob esse ponto de vista, vê-se que as relações na escola - nos diversos espaços que são ocupados pelas professoras, pelas estagiárias e pelas crianças - são parte integrante na realização das propostas pedagógicas, como pode-se constatar no seguinte relato:

[...] são os olhares pra dentro da sala, com as crianças, assim a professora está com um grupo de crianças e eu estou com outro grupo e vejo alguma coisa e ali acontecem coisas, diálogos e ações... que depois posso compartilhar com a professora, e ela pode ter outro ponto de vista a respeito disso. Isso é compartilhar também, a gente falar uma com a outra. (ESTAGIÁRIA C)

Quando pensei em trazer esse conceito para a pesquisa, foi na expectativa de encontrar este conceito personificado em relações de trabalho e aprendizagem da docência. Durante o Grupo de Diálogos com as estagiárias e, em outro momento, com as professoras, a minha surpresa foi ao ouvir a professora A e a Estagiária C, (A professora A é regente na turma em que estagiária C atua), as duas trouxeram o mesmo exemplo que vivenciaram na sala de referência do Berçário, uma auxiliando a outra com as crianças e compartilhando suas observações e diferentes pontos de vista.

As professoras sempre estão cooperando com a gente. A gente está se constituindo juntos como pessoas. A professora do Berçário fala que ela está aprendendo a ser professora de Berçário, e pra mim também, é um desafio, as propostas, as reações das crianças, eu acho que seria isso, a gente precisa uma da outra pra acontecer todos os processos. Às vezes eu estou com um grupo de crianças em um espaço e a professora com outro, e depois conversamos sobre algo que observei naquele grupo que eu estava, e aí trocamos ideias e pontos de vista. (ESTAGIÁRIA C)

O estagiário é alguém que coopera, o estagiário é um colaborador, é um cooperante, ele está ali para nos auxiliar, ajuda a perceber algo que nem percebemos. Eu fico encantada quando a estagiária vem e comenta de algo que observou numa criança e pensou uma prática para aquilo. (PROFESSORA A)

Essas duas falas vêm de sujeitos que estão vivendo tempos diferenciados de suas trajetórias formativas, ainda assim, é possível observar a partilha de saberes que existe entre a dupla professora-estagiária/estagiária-professora. Vejo aqui uma situação de acolhimento, na qual uma está disposta a aprender com a outra, somando conhecimentos e compartilhando práticas.

Em outro momento, ouvi também a estagiária B, quando ela diz que é bastante tímida e aos poucos sente-se mais segura em participar e até a sugerir propostas para

as crianças. A professora regente da sua turma, por sua vez, relata: “[...] é importante ver também o progresso deles, eles vão aprendendo o ritmo da turma. (PROFESSORA B). Essa fala demonstra que estagiária e professora estão trabalhando numa união, que há um comprometimento em aprender. Para Ostetto (2012), esse movimento, que ela denomina “vai e vem” é muito importante para o professor e para o estagiário.

As aprendizagens nas e com as relações que se estabelecem, para essa autora “[...] trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado” (OSTETTO, 2012, p.129). Essa relação não é algo que se encontra descrito em livros ou tutoriais, é questão de atitude, e se aprende essencialmente estando com a outra vivenciando o contexto educativo da escola, nas interações com os adultos, com as crianças e com os espaços que permitem encontros, diálogos e descobertas.

Em uma de suas narrativas, a estagiária C relatou que se descobriu professora de crianças pequenas e bem pequenas durante uma visita na escola e depois no estágio teve a certeza que era isso que ela queria. Isso é parte da formação inicial, e só vai acontecer no momento em que a/o estudante tiver a possibilidade de estar na escola e em contato com turmas de Educação Infantil.

No momento em que penso em interações e relações, vem à mente as palavras de Formosinho (2018) quando ela indica que professores e estagiários são iguais do ponto de vista ontológico, porém diferentes sob o ponto de vista de formação, porque a professora já tem algum tempo de formação e trabalho na escola, atuando com as crianças, ao passo que as estagiárias encontram-se em processo iniciais de aprendizagens da docência.

Nesse sentido, algo me chamou a atenção quando a professora faz a seguinte declaração:

Não somos mais importantes que as acadêmicas. No sentido do cooperante, a gente não compete com a estagiária, nem a estagiária compete com a profe, é uma cooperação, se a profe e a estagiária não se entendem, as coisas dentro da rotina tendem a não funcionar tão bem. (PROFESSORA B)

Nesse relato pode-se observar o entendimento da professora que ao acolher a estagiária também se coloca como uma cooperante no seu processo formativo inicial. A vista disso, Formosinho (2018, p.23) concebe que:

Estamos diante de níveis integrados de isomorfismo – o isomorfismo ontológico conecta-se com o isomorfismo epistemológico na busca de uma *homologia formativa*, isto é, na busca de uma pedagogia da formação que no cotidiano pedagógico espelha os seus pontos de partida.

Neste excerto, Formosinho (2018), retrata bem o que a professora narra, estagiária e professora são seres semelhantes, cada uma vivendo um processo de formação diferente, mas nem por isso uma poderia ser superior a outra. É necessário que aconteça uma relação de integração e de respeito, compartilhando saberes e fazeres.

Ostetto (2012), dialoga com Formosinho (2018) quando conclui que está “[...] convencida da importância de criar/garantir canais de socialização das práticas vivenciadas nos processos formativos do educador da Educação Infantil.” (OSTETTO,2012, p.8). Em vista disso, acredita-se que a estagiária (em estágio não obrigatório) tem a possibilidade de, enquanto está na escola, agregar conhecimentos a sua formação inicial quando a professora regente se dispõe a cooperar e entende esse processo como de aprendizagem mútua.

Em minha opinião eu me considero uma pessoa que tenta colaborar e ajudar o outro, visto que não sabemos tudo, e que estamos sempre aprendendo. No cotidiano da escola, eu sempre me coloco à disposição para qualquer dúvida ou situação que eu possa resolver, mas como alguém mais experiente, não como a dona da verdade. (PROFESSORA A)

Da mesma forma, Bolzan e Isaía (2010, p.15), compreendem que “[...] essa condição implica a possibilidade do docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e experienciais.

Concordo com as autoras, quanto a receptividade tanto da professora quanto da estagiária de aceitar “o novo que se apresenta” e compartilhar conhecimentos. Sobre aceitar, no sentido de respeitar, de propor reflexões sobre algo que não concorda, de

buscar juntas resoluções para problemas que se apresentam, assim, acredito que se constitui uma “Dupla Cooperante”.

Além de ser uma cooperante com o processo formativo da estagiária, outra questão que abordei com as professoras foi sobre como elas se percebem frente a formação inicial da acadêmica do curso de Pedagogia que atua como sua auxiliar, visto que essa seria uma questão que acompanhava as problematizações iniciais dessa pesquisa.

Surpreendeu-me quando a professora diz que:

Sabe que eu nunca tinha parado pra pensar nisso (grifo meu), mas sim a gente tem bastante troca com elas, conversa sobre as propostas, sobre as crianças, coisas que com as estagiárias do ensino médio não tem ou não demonstram o interesse, então as acadêmicas da pedagogia têm esse interesse na aprendizagem das crianças, isso leva a algumas trocas e diálogos. (PROFESSORA B)

A professora relata, nunca ter pensado sob essa perspectiva, ao mesmo tempo que considera que colabora com a formação da estagiária no momento em que estabelece diálogos com ela sobre aspectos importantes do dia a dia e da docência com as crianças pequenas e bem pequenas.

Outra professora contribui com o diálogo com sua percepção enquanto co-formadora:

Como alguém que pode contribuir com o processo formativo de um futuro professor. Alguém que aprende e ensina. (PROFESSORA A)

Este ano a estagiária que está auxiliando a minha turma é da Pedagogia. Percebo que temos uma relação de parceria muito boa! Trocamos muitas ideias das propostas planejadas e ela me ajuda muito na avaliação do meu dia. Creio que esta deve ser a relação do professor regente com seu estagiário, principalmente se for da pedagogia. Pois futuramente ela poderá estar me substituindo e assim como eu tive uma experiência que não segui como modelo, pode que ela se inspire na minha maneira de desenvolver meu trabalho para suas práticas também. (PROFESSORA C)

É interessante dialogar com as professoras, lançando questões para que elas pensem no sentido de serem co-formadores no processo de tornar-se docente da

acadêmica do Curso de Pedagogia que está em estágio não obrigatório. Precisamos acreditar que esse espaço e tempo que o estudante vivencia na escola com certeza o levará a reflexões acerca de elementos importantes de sua formação inicial.

Assim já dizia, grande poeta Manuel Bandeira (1917), que “[.] a vida vai tecendo laços, quase impossíveis de romper.” Uma professora relatou na sua resposta ao formulário quando perguntada se realizou estágio não obrigatório durante sua formação inicial, a sua resposta foi:

Sim. Foi muito importante. Em uma única experiência que tive como estagiária da prefeitura, jurei nunca ser como a professora que eu auxiliava. A maneira como ela tratava as crianças me aborrecia. Parecia infeliz no que fazia e não tratava as crianças como elas mereciam: com amor, carinho e respeito. (PROFESSORA C)

Para essa professora, o estágio não obrigatório, foi uma experiência que impactou na sua vida e na sua formação, porém, ela viu e sentiu que aquela não era a forma que ela acreditava ser a docência na Educação Infantil, e buscou tornar-se uma professora diferente daquela profissional que conheceu naquele momento de sua trajetória.

6.4 DOS IMPREVISTOS DO PERCURSO: NOVIDADES NO CAMINHO

No decorrer dos encontros programados na pesquisa, algo que não estava previsto no roteiro de discussão do Grupo de Diálogos com as estagiárias foi abordado. Por considerar que é um assunto bastante pertinente, para contextualizar vou contar uma história: *Uma das estagiárias encontra-se na escola desde 2019 realizando seu estágio não obrigatório (bolsista CIEE). Trabalhou na escola em 2019 e em 2021 com o retorno presencial, teve seu contrato novamente efetivado. Essa estagiária, que se encontra no 9º semestre do curso de Pedagogia, também, no momento em que a pesquisa foi realizada, estava realizando seu estágio curricular obrigatório para conclusão do curso, em turnos diferentes.*

Foi inevitável que as duas formas de envolvimento dela com a escola fossem pautadas em uma perspectiva comparativa. O estágio curricular obrigatório e estágio não obrigatório entraram para o diálogo quando a acadêmica fez o seguinte relato:

A minha visão como estagiária da prefeitura e como estagiária curricular da universidade é diferente. Quando estou no estágio da prefeitura eu assumo uma visão mecânica, chega, organiza sala, receber as crianças, colocar brinquedos, organizar as mamadeiras, e isso fica se repetindo. Eu como estagiária da universidade eu tenho que pensar uma gama de coisas, demanda tempo faz a gente pensar, e ter um olhar diferente sobre as atividades que a gente está fazendo com as crianças. (ESTAGIÁRIA C)

Essa estagiária vivencia dois “papeis pedagógicos” diferentes no mesmo dia. Num turno ela é estagiária auxiliar, e no outro ela assume a responsabilidade de planejar propostas e é ela quem “dá o tom” aos momentos com as crianças.

Confesso que essa declaração suscitou interrogações, algumas das quais já foram trazidas no início desse trabalho, quando questiono se há uma relação de troca, de partilha de saberes, ou há uma hierarquia a ser seguida na qual alguém (professor/a) determina o que o/a estagiário/a deve cumprir?

Ao abordar essa questão com as professoras regentes, no seu Grupo de Diálogos, parece que há uma preocupação e responsabilidade das professoras regentes pela turma, e mesmo que elas entendam que as estagiárias podem sim opinar e acolher muitas das sugestões delas, compreendem também que é de sua responsabilidade alguns afazeres como planejamento das propostas e dos espaços.

No estágio não obrigatório a acadêmica está como auxiliar da professora, é função da professora planejar e organizar as propostas, no não obrigatório, elas sempre acabam sendo auxiliares, por exemplo, quando eu e a profe A, dividimos a sala, sempre nas trocas das crianças vai uma estagiária e uma professora, para que sempre tenha uma profe responsável no cuidado com as crianças, até porque a responsabilidade da turma, pelas crianças é a professora que é responsável. (PROFESSORA B)

Quando instigadas a falar sobre hierarquia e partilha de saberes, ouvi as seguintes afirmações:

[...] sim, existe uma certa hierarquia, mas isso não quer dizer que elas sejam menos importantes, porque dentro da escola existe uma hierarquia, todos nós seguimos regras, somos nós as professoras que respondemos

a direção, que responde a SMED, por exemplo. Seria uma hierarquia para organizar. (PROFESSORA B).

Como estagiária C enfatizou, “[...] quando estou no papel pedagógico de estagiária não obrigatória, sou auxiliar da profe, então eu chego, converso com a profe sobre como será o dia, o que precisa organizar na sala” (ESTAGIÁRIA C).

Pensando por esse lado, isso é uma hierarquia de ações e funções. O que não era o objetivo da questão. Quando pensei em propor essa reflexão, o intuito era saber se as professoras se consideravam superiores numa hierarquia de saberes, por estarem há algum tempo já atuando com a Educação Infantil, enquanto as estagiárias estão no seu processo de formação inicial. No entanto, a resposta veio num sentido mais em relação a funções e ações dentro da escola, o que pode significar uma visão um tanto pragmática das ações a serem desempenhadas com as crianças.

Talvez, no entendimento das professoras, são dois aspectos diferentes e importantes dentro da escola. Outra professora, no seu relato, falou sobre os saberes, e aqui pode-se observar que nesse sentido não há uma hierarquia, mas sim uma partilha, onde é possível construir saberes.

[...] por um lado a estagiária segue um planejamento da professora regente, mas por outro, também ela pode compartilhar ideias e colaborar no planejamento, e sim, existe essa partilha de saberes...eu fico pensando que seria uma partilha ou uma construção de saberes.” (PROFESSORA A).

Essa narrativa da professora, remete ao que Paulo Freire (1996), fala sobre respeito aos saberes dos educandos, e aqui considera-se a estagiária, estudante do curso de Pedagogia, que na sua situação de acadêmica, em formação inicial, que pode contribuir no planejamento das propostas na escola com as crianças pequenas e bem pequenas.

Partilhar ou construir saberes foi também o que de repente apareceu no Grupo de Diálogos das Estagiárias, quando elas relataram suas aprendizagens não somente com as professoras, mas entre seus próprios pares, no caso, as estagiárias A e B,

acompanham por alguns momentos a estagiária C no seu estágio curricular obrigatório para conclusão de curso. Eis que surgem os seguintes relatos:

Eu estou no 2º semestre, estou fazendo porque eu gosto, como eu já tinha feito ali na escola, está sendo perfeito. Como eu vejo a estagiária C fazendo os trabalhos dela, (no estágio obrigatório) eu acho que vai ser meio difícil. Eu vejo ela fazendo as coisas, eu fico admirada, quando for minha vez, eu quero que ela me ajude. (ESTAGIÁRIA A)

Essa está sendo a minha primeira experiência no estágio não obrigatório, eu queria isso desde o ano passado. Aprendo muito com estagiária C, que faz seu estágio obrigatório.(ESTAGIÁRIA B)

E a estagiária C, também contribui nesse diálogo dizendo que:

[...] eu lembro que quando comecei o estágio em 2019, ali na escola, eu tive uma menina que passou por lá que fazia estágio curricular e eu aprendi muito com ela. (ESTAGIÁRIA C)

Ao ouvir esses depoimentos das estagiárias, reporto-me às ideias de Bolzan e Isaía (2010), quando as autoras apresentam o conceito de “conhecimento compartilhado” que de acordo com elas:

*[...] envolve as noções de **aprendizagem colaborativa** e de **aprendizagem docente colaborativa**. A primeira pode ser compreendida a partir da dinâmica das trocas entre pares/docentes/discentes, o que implica a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse processo, permitindo-lhes, a partir da reestruturação individual dos seus esquemas de conhecimento, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. (BOLZAN e ISAÍÁ ,2010, p.17)*

De acordo com as autoras, esse compartilhar de ideias, inquietações, esse aprender com os pares, estagiárias que estão mais à frente no seu processo formativo, acrescenta muito na formação inicial das estudantes.

6.5 O PONTO DE CHEGADA

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. (PAULO FREIRE, 1996, p. 58/59)

Ao avistar a linha de chegada dessa pesquisa, volta-se ao problema inicial, com a consciência de que não se atingiu uma resposta única, mas sim, como Paulo Freire (1996), compreende o “inacabamento” do ser humano, encontrou-se pontos de reflexão e de bastante relevância para formação inicial das acadêmicas dos cursos de Pedagogia/UFSM.

Retoma-se, então o problema que deu início a essa pesquisa: Como o modo de estar no contexto da Escola, em interação com as crianças, com as professoras regentes e ao mesmo tempo em contato com o contexto universitário repercute na construção de repertórios e conhecimentos para a atuação profissional na Educação Infantil? Podemos dizer que a repercussão é sentida pelas estagiárias de forma muito positiva, o que se lê em suas próprias palavras:

A cada experiência que eu tive, eu me apaixonei por cada criança que me motivou a querer esse curso. (ESTAGIÁRIA A)

Sim. Estou aprendendo muitas coisas, e também estou colocando em prática muitas questões que aprendi no curso como, por exemplo, a escuta sensível e a importância do brincar para criança. Infelizmente com a pandemia não estamos tendo aula prática na Universidade, essas aulas práticas seriam feitas em muitos casos nas escolas, então na escola consigo ter essa ideia, ver como funciona e o quanto é admirável a profissão. (ESTAGIÁRIA B)

Quando a estagiária declara que “*estou colocando em prática muitas coisas que aprendi no curso*” preocupa o fato de que a dicotomia entre teoria e prática ainda seja uma concepção presente no discurso acadêmico.

Na fala da estagiária, percebe-se que no seu entendimento somente na Escola acontece a prática, cabendo à Universidade os estudos teóricos. Porém, acredita-se numa concepção diferente, na qual, na Universidade existe a possibilidade de compreender a unidade teoria e prática, e que o estágio, mesmo o não obrigatório, não seja considerado como um “apêndice do currículo”, mas sim passa “[...] a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (PIMENTA e LIMA, 2017, p.47).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as escolas também (e não somente) são lugares de práticas educativas, (PIMENTA e LIMA, 2017, p.47), configurando-se também em um contexto formativo. As autoras persistem na ideia de que:

O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional.

Sobre essa situação é preciso ressaltar que além das acadêmicas terem a possibilidade de realizar o estágio não obrigatório a partir do segundo/terceiro semestre do curso, os cursos de Pedagogia/UFSM, dentro do currículo aprovado em 2019, têm em sua grade um primeiro estágio obrigatório nas turmas de Educação Infantil, já no 5º semestre, o que não acontecia anteriormente.

Assim, o estágio passa a integrar o corpo do currículo ao longo do curso e não somente é visto como um espaço específico para conclusão de curso. A intenção é que as estudantes tenham a possibilidade de conhecer, analisar e refletir sobre o trabalho docente e que tenham a compreensão que a prática acontece à luz de saberes disciplinares e curriculares, mas que uma nova teoria também pode ser construída a partir de práticas desenvolvidas na ação e reflexão diária.

É instigante ouvir das estagiárias/acadêmicas o quanto esse momento de estágio não obrigatório possibilita aprendizagens:

Outra coisa que estou achando muito interessante é ver o desenvolvimento das crianças, por exemplo, esses dias uma criança ainda não se comunicava muito bem e hoje observando ela dava nome aos brinquedos, e isso foi muito interessante. (ESTAGIÁRIA B)

E a estagiária C, colabora com a seguinte fala:

Principalmente no berçário a gente vê muito a evolução das crianças. No curso aprendemos muita teoria que acaba não se conectando com as práticas, pois só será realizada ao fim do curso nos estágios finais, e muitos conceitos se perdem com o tempo, e creio que quando aprendemos a teoria e vemos acontecer ao mesmo tempo em um ambiente real, a gente de fato aprende esses conceitos, então para mim agregou muito em minha formação. (ESTAGIÁRIA C)

Na narrativa dessa acadêmica pode-se confirmar o que se colocou acima, quanto ao currículo do curso permitir atividades que possibilitem o conhecimento, análise e reflexão do trabalho docente. A estagiária C, é acadêmica do curso desde 2017, portanto, vivenciou grades curriculares diferentes, com aprovação do novo currículo em 2019, ela mesma relata que:

Quando vejo minhas colegas que estão pelo currículo novo, tem disciplinas no início do curso, que estou tendo somente agora, por isso penso que melhorou bastante, trazendo mais a visão da prática junto com a teoria. (ESTAGIÁRIA C)

Tenho a consciência que esse é um número pequeno de estudantes pesquisadas (Acadêmicas do Curso de Pedagogia/UFSM), tendo em vista o contexto da Rede Municipal de Ensino, o número de EMEIS e EMEFs que atendem turmas de Educação Infantil, e o grande número de acadêmicas que buscam o estágio não obrigatório, porém foi o possível de ser pesquisado dentro desse contexto dos anos de 2019 a 2021. Como já mencionado nesta dissertação, passamos por várias etapas de ir e vir, de buscar sujeitos para colaborar com a pesquisa, de frustrações, de recomeços, enfim, chegamos a um ponto final, para esse momento.

Ao cortar fita da chegada, e a partir dos estudos teóricos relacionados/conectados com os relatos e análise de dados produzidos durante os grupos de diálogos com as estagiárias e com as professoras proponho como produto desse estudo um documento orientador para os estágios não obrigatórios no contexto da Escola, a fim de realizar o acompanhamento dos acadêmicos/as estagiários/as em suas experiências nas turmas de Educação Infantil, que será apresentado a seguir.

7 PRODUTO EDUCACIONAL DE PESQUISA

A Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, determina que: “o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”.

Sabemos que essa exigência consta no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, e que propõe:

O trabalho final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo; material didático/midiático; projeto ou plano de trabalho de intervenção em contexto educativo, outro desde que corrobore com os princípios e objetivos do curso. (PPC, 2015, p.24).

Diante destas determinações e analisando os resultados alcançados através da pesquisa realizada na Escola o produto educacional aqui apresentado é fruto da pesquisa, buscando entender como os estágios não obrigatórios nas turmas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino repercutem na formação acadêmica das estudantes dos cursos de Pedagogia da UFSM.

Assim, pensou-se em elaborar um documento com algumas ideias para as escolas realizarem o acompanhamento e proposição de reflexões sobre os estágios não obrigatórios com as acadêmicas do Curso de Pedagogia no contexto da escola, nas turmas de Educação Infantil.

Ao refletir sobre os dados construídos durante a pesquisa de mestrado profissional, de natureza qualitativa a qual se constituiu a partir de estudos bibliográficos sobre o tema proposto, de coleta e produção de dados a partir de respostas a formulário Google e grupo de diálogos com os sujeitos, optou-se por elaborar o presente produto tendo em vista a importância de um instrumento que possibilite acompanhar os/as estagiários/as do Estágio não obrigatório na escola, propor reflexões sobre sua formação

inicial no Curso de Pedagogia levando em conta as interfaces das relações Universidade e Escola estabelecidas na experiência de Estágio dos/das acadêmicos/as.

Esse documento poderá ser utilizado pelas escolas e pela Rede Pública Municipal de Ensino, desde que seja do interesse e possa inspirar outras formas de acolhimento e acompanhamento dos Estágios nas escolas de Educação Infantil.

O documento ficará disponível na escola para que sempre que as professoras ou as estagiárias pensarem que for pertinente, seja com a entrada da acadêmica na escola, seja durante o seu processo de estágio não obrigatório, durante os momentos de estudos e formação. E ainda poderá ser um instrumento inspirador para o curso de Pedagogia refletir sobre seu papel de formador de professores para atuarem na Educação Infantil com crianças pequenas e bem pequenas.

7.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O documento, intitulado “O percurso das/dos estagiários no trânsito Universidade/Escola”, busca demonstrar uma possibilidade de pensar o processo de acompanhamento na atuação dos estágios não obrigatórios das acadêmicas dos cursos de Pedagogia/UFSM na escola em que a pesquisa foi realizada, podendo ser expandido para demais instituições (EMEIS, EMEFs) que demonstrarem interesse no tema.

A proposta enseja que, ao longo dos meses em que a acadêmica permanecer na escola tenha a possibilidade de, em seu processo formativo, refletir juntamente com as professoras, equipe gestora da Escola e com os professores/orientadores no curso de Pedagogia sobre seu trabalho com as crianças, sobre a Educação Infantil e as aprendizagens da docência que permeiam a experiência do Estágio não obrigatório.

Acredita-se que o currículo do curso vai além das disciplinas. Experiências que promovam a aprendizagem e a formação inicial encontram-se nas escolas também, pois estes são espaços geradores de conhecimentos, de encontro com as crianças, com as professoras, com a teoria e com a prática.

Os principais aspectos que fundamentam o presente produto educacional se relacionam a compreender que **teoria e prática são aspectos indissociáveis na construção do ser professor**, possibilitará também articular as experiências de

conhecimentos e práticas que tanto a Universidade como a Escola produzem na situação de estágios não obrigatórios. É preciso reconhecer que a experiência do Estágio faz emergir as teorias presentes nas práticas pedagógicas com as crianças, e assim instigar uma postura investigativa nas acadêmicas quanto ao seu processo de formação inicial.

Dessa forma esse produto – **“O percurso das/dos estagiários no trânsito Universidade/Escola”**, pretende ser um aporte para contribuir com a atuação das estudantes na escola e também com o processo de formação inicial das acadêmicas do curso de Pedagogia.

7.3 ESTRUTURA DO DOCUMENTO – REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES ACERCA DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A acadêmica do curso de Pedagogia que chega até a escola para seu estágio não obrigatório será uma auxiliar da professora na sala de aula, participando de todas as propostas que serão realizadas com as crianças, incluindo brincadeiras, interações, momentos de higiene e alimentação, visando sempre o bem estar das crianças no período em que se encontra na escola.

É importante ressaltar que não há receita pronta para se trabalhar com crianças pequenas e bem pequenas, mas a partilha de saberes entre a professora e sua auxiliar poderá resultar em um trabalho colaborativo efetivo e de melhor qualidade no atendimento às crianças da Educação Infantil.

Sabe-se que nessa fase a inter-relação da professora e da auxiliar com o grupo de crianças e com cada um em particular é constante. Acontece o tempo todo, na sala, no pátio, no refeitório, nos passeios e, nessa proximidade afetiva, a interação com os espaços, objetos e demais pessoas que vivem o dia a dia da escola, dá-se a construção do conhecimento.

Professora e auxiliar (estagiária) precisam estar atentas a todo e qualquer movimento das crianças, pois essa é a palavra que melhor define a explosão de descobertas que acontece na Educação Infantil. Isso porque é através do movimento, da exploração, da observação que a criança se comunica e se relaciona com o mundo.

Nessa perspectiva pensou-se nesse documento com uma forma de propor às acadêmicas do curso de Pedagogia orientações e também reflexões pertinentes a sua

formação inicial, ao trabalho desenvolvido na escola, ao vínculo que se estabelece entre a Universidade e a Escola durante o período de estágio não obrigatório.

Pensa-se no tempo em que a acadêmica está na escola em estágio não obrigatório, como um percurso, uma pista inserida no contexto da sua formação inicial e que passa por vários pontos importantes. O contato com o contexto escolar, com a rotina diária das professoras e das crianças.

No quadro abaixo é possível ver como está se pensando a estrutura desse documento.

Quadro 9: O percurso das/dos estagiárias/os no trânsito Universidade/Escola.

Ponto de Partida “O diálogo com as estagiárias”	Primeira parada: Preparação para proposições de reflexões	Segunda parada: Proposição de registro	Busca de um novo fôlego: Diálogos com a Escola e com a Universidade (momentos de formação na escola) Que ações podemos desenvolver?
Dialogar sobre os motivos que a/o levaram a procurar pelo estágio não obrigatório	Reconhecer as expectativas das estagiárias a partir do diálogo com as professoras.	Começar por pequenos registros. Registrar um momento da semana que se destacou na sua percepção.	Compreender a unidade teoria/prática na Escola e na Universidade.
Apresentar como se estrutura o trabalho com a Educação Infantil na escola, pautado na concepção de criança e infância que as professoras acreditam. Conhecendo as rotinas pedagógicas das crianças na escola e convidar a/o estagiária/o a conhecer o espaço físico da escola.	Propor reflexões acerca do seu trabalho na escola e as relações que estabelece com a Universidade.	Com o decorrer do tempo de estágio na escola, propor que tenha registros reflexivos que possam ser socializados/problematiza dos em momentos coletivos.	Conversar com as estudantes sobre a importância do compartilhamento de saberes com a professora, das interações que acontecem com as crianças e da relevância de estar em um contexto formativo como a escola.
-Promover a inserção da estagiária em diferentes espaços para que ela desenvolva a escuta e o olhar sobre o contexto da escola.	Ouvir as estagiárias sobre suas percepções e auxiliar sempre nas suas rotinas com as crianças.	Além dos registros, propor que a estagiária se desafie a pensar numa proposta de atividade para e com as crianças. (isso pode ser quinzenal ou semanalmente)	Compartilhar as impressões acerca do trabalho da regente com a estagiária.

Elaborado pela autora a partir das reflexões ocorridas nos grupos focais e ao longo do estudo e das leituras que a pesquisa se propôs.

A partir dessa escuta e desse acompanhamento das/dos estagiários e das professoras poderíamos destacar duas ações:

- Ações autoformativas – aquelas que cada sujeito constrói a partir de suas experiências e vivências.

- Ações inter formativas – a partir do processo de colaboração de pares e do trabalho com a escola e as crianças entre a professora regente e a estagiária. Também é importante destacar que a estagiária tem a possibilidade, a partir desses diálogos e reflexões, de tensionar suas experiências na Escola com suas vivências na Universidade.

Espera-se com esse produto aproximar ainda mais Escola e Universidade, através de efetivo diálogo com os cursos de Pedagogia através de um trabalho focado nas experiências das acadêmicas que atuam com os estágios não obrigatórios na escola. Elas são elos entre esses dois contextos formativos que se complementam na formação inicial de profissionais da Educação Infantil.

8 REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS: O PERCURSO CONTINUA

É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar. Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar. Esperançar é ir atrás. Esperançar é construir. Esperançar é não desistir. Esperançar é levar adiante. Esperançar é juntar-se a outros para fazer de outro modo. (PAULO FREIRE, 1992, p.92)

Depois de muitas madrugadas a frente da tela do computador, de leituras de livros, de textos pequenos e grandes, diálogos com a orientadora, com as colegas de trabalho e de estudo, discussões em grupos, e claro, de alguns quilômetros de caminhada e corrida, sempre com muita esperança, pode-se dizer que finalizamos essa etapa.

Entregar-se à pesquisa custa caro. Custa afastar-se da família, não dormir tanto quanto gostaria, levantar na madrugada. São escolhas que exigem equilíbrio e disciplina para organizar o tempo entre o cuidado com o corpo, com a saúde mental e emocional. Mas na complexidade dessas escolhas, digo que gosto e sou muito grata a vida que tenho, a todos esses desafios diários que são parte da minha rotina.

É o que me faz estar viva, estudar, ler, buscar o novo, alimenta a minha alma e sei o quanto estar aqui ocupando essa vaga na UFSM é grandioso e único, me faz saltar e submergir ao cotidiano, buscando sempre o meu melhor.

Foram muitas as incertezas durante esse período. Passamos e estamos passando por uma Pandemia que parou o mundo por algum tempo. A todo tempo chegavam novas orientações sobre a Escola e Universidade. Trabalho online, atividades pedagógicas não presenciais, planilhas a preencher, enfim a demanda de trabalho aumentava a cada semestre.

Finalmente as vacinas e uma crença: “tudo ficará melhor agora!”, essa era a esperança de todos. E realmente aos poucos a vida foi voltando ao “novo normal”. Sair de casa não causava mais tanto medo, com os cuidados e protocolos de saúde sendo seguidos, as pessoas voltaram a frequentar vários ambientes que por um tempo ficaram fechados. As escolas começaram a receber as crianças e os estudantes presencialmente. As professoras e estagiárias voltaram a se encontrar com as crianças, e a alegria de chegar era tanta que por vezes todos pareciam eufóricos. O medo foi dando

lugar a esperança de dias melhores. Os espaços precisaram ser transformados e adaptados para receber a todos na escola e ao meio disso tudo a pesquisa foi tomando forma.

E de mãos dadas com muitas pessoas que estiveram comigo nesse percurso sinuoso fui “esperançando” e construindo esse trabalho, pois como Morin (2020), diz “[..] o Eu não existe sem o Nós e sempre precisamos buscar condições para que o Eu possa desabrochar no Nós, e Nós possa permitir que Eu desabroche.” (MORIN 2020, p.87).

Nesse momento em que escrevo essa (in) conclusão, rememoro os objetivos que se apresentaram lá no início dessa dissertação, que por algumas vezes foram repensados. Foi possível alcançá-los? Ou o possível para este momento foi estabelecer discussões e reflexões sobre eles? Parece que as perguntas não cessam.

A partir das contribuições de cunho teórico e metodológico que fundamentaram esta pesquisa, as discussões realizadas nos Grupos de Diálogos, e a colaboração nas respostas aos formulários foi possível evidenciar que:

Teoria e prática ainda são percebidas como aspectos separados, uma pode ser encontrada na Universidade e a outra na Escola. Esse é um dos maiores desafios que se apresentou nesse estudo, pois é necessário que professores que já finalizaram sua formação inicial e estudantes compreendam que esses dois elementos compõem o corpo de saber dos professores, tendo em mente que um explica e complementa o outro. Acredita-se que esses saberes careçam estar assentados em um acordo teórico e prático constante nos dois espaços formativos, não sendo vistos como polos opostos, mas como resultados dinâmicos da própria prática pedagógica diária.

De acordo com Tardif (2014), “[..] as relações dos professores com saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (TARDIF, 2014, p. 17). Ainda o autor infere que:

Em suma, o saber do professor é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimento e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, e provavelmente de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p. 18).

Por isso, nessa perspectiva pensou-se no produto/documento apresentado anteriormente. Propor constantemente reflexões a estudante estagiária ainda em sua formação inicial, sobre os vínculos possíveis de estabelecer entre Universidade e Escola, na busca pelo entendimento de teoria e prática como uma unidade presente na construção das aprendizagens da docência. Tardif (2014), compreende que “[...] hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (TARDIF, 2014, p.235).

Quando se falou em Dupla Cooperante, e foi proposto essa reflexão tanto com as estagiárias, como com as professoras sobre o assunto, constatou-se que os sujeitos se percebem como cooperantes umas das outras. Nos relatos apresentados na análise de dados essa percepção fica bem clara. As professoras consideram-se cooperantes no trabalho das estagiárias e vice-versa.

Acredita-se assim, que é através da cooperação que escuta, que sabe deter-se para dar espaço e tempo ao outro, que pode acontecer a transformação e aprendizagem dos sujeitos.

Se por um lado as professoras consideram-se cooperantes com as/os estagiárias/os, por outro quando perguntadas a respeito de sua percepção quanto de co-formadora no processo de formação inicial da estagiária, acadêmica do curso de Pedagogia, uma professora relatou que nunca ter pensado sobre essa perspectiva. (PROFESSORA B).

Talvez ela não seja a única professora que nunca tenha pensado nessa perspectiva. Quando pensei nessa questão ainda lá no início da pesquisa, percebi pela primeira vez que eu, como professora regente na turma que recebia uma acadêmica do curso de Pedagogia como auxiliar no estágio, poderia me entender como co-formadora no processo formativo dela.

Como professora e com algumas vivências e experiências diferentes da estudante poderia ser uma fonte de inspiração ela, futura professora, pois enquanto organizo uma proposta com as crianças, por exemplo, com a ajuda dela/dele, ao mesmo tempo vou explicando o porquê será realizada daquela forma, o que acredito ou não, estou falando sobre teorias que fundamentam o meu trabalho, demonstrando o quanto ali na escola

não é o lugar em que “só” acontece a prática, mas sim, pode ser o espaço em que pensa-se teoricamente sobre a prática.

Corroborando com essa ideia, Tardif (2014, p.234) entende que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Dessa forma, concordo com o autor quanto ao fato de que na escola o trabalho das/dos professoras/es deve ser considerado um “[...] espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2014, p.234).

Em relação às questões levantadas pelas estagiárias, sobre as diferenças entre o estágio não obrigatório e o estágio obrigatório para conclusão do curso, as acadêmicas e também as professoras que participaram da pesquisa relataram suas percepções a respeito. Essas são funções diferentes que a acadêmica exerce ao longo do seu processo de formação inicial, lembrando sempre que o primeiro (estágio não obrigatório) é uma opção que a estudante pode fazer, já o segundo (estágio obrigatório) é requisito para a conclusão do curso.

Entende-se que são lugares diferentes ocupados pela estudante e também o papel da professora frente a um ou outro é diferente. Na fala de uma das professoras ela relata que a acadêmica que está em estágio não obrigatório é de sua função ser auxiliar da professora, e que a responsável pela turma, pelo planejamento das propostas é da professora regente (PROFESSORA B). Se pensar no estágio obrigatório é a estudante que se torna responsável pelo planejamento e organização das propostas e os papéis se invertem um pouco, pois nesse momento a professora é que se torna auxiliar da estagiária ao colaborar com ela nesse momento de tantas aprendizagens para a acadêmica.

Pensando no estágio não obrigatório como parte da formação inicial (daquelas acadêmicas que optarem por ele), de partilha de saberes e aprendizagens docência, questionou-se as estagiárias que participaram da pesquisa sobre quais saberes e

aprendizagens vivenciam e/ou vivenciaram na escola. Uma das acadêmicas que participou da pesquisa relata que:

[...] o aprendizado que mais me impactou foi o movimento que é a escola, a escola é uma comunidade, a gente tá indo pra uma sala e uma professora dá uma ideia, e já compartilha, vai juntando material, é um movimento, e não é só uma pessoa, e a professora e a estagiária, até as funcionárias juntando material pra gente. (ESTAGIÁRIA C)

Nesse ponto é preciso concordar com a estagiária, pois é assim que vejo a escola: está sempre em movimento. São os ambientes que mudam de lugar, são as crianças que ora brincam num espaço, ora noutro. As professoras como organizadoras desses espaços e das propostas compartilham aquilo que sabem e que acreditam ser a Educação Infantil, por isso todos na escola (como a estagiária relata), colaboram, à sua maneira, com o trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas e bem pequenas.

Compreende-se, que as aprendizagens da docência não ocorrem de forma isolada, esse processo envolve o compartilhamento de saberes com os outros sujeitos mais experientes (no caso as professoras na escola) podem ser esses sujeitos em relação as estagiárias acadêmicas do curso de Pedagogia que atuam no estágio não obrigatório.

Evidencia-se, portanto, a importância dos estágios não obrigatórios para a formação das acadêmicas que participaram da pesquisa. Ao estarem na sala com as crianças e com as professoras, as estudantes experienciam aprendizagens da Universidade e da Escola em contextos formativos diferentes. Podemos considerar esse estágio como uma maneira dinâmica de associar a formação teórica e a prática ao longo do curso, convivendo entre duas instituições formadoras, a Escola e a Universidade, não de forma linear, mas em forma de espiral em que conhecimentos diversos vão se constituindo nas diferentes aprendizagens possíveis da docência com crianças pequenas e bem pequenas.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 262-263), percebe que o saber do professor vem de diversas fontes.

Em seu trabalho, o professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se

apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como certos conhecimentos didáticos pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado a experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Assim, pode-se entender que é uma rede de saberes que compõe o ser professor, todos integrados a serviço da “ação docente”, pois é aí que todos esses saberes assumem “[...] seu significado e sua utilidade”. (TARDIF, 2014, p. 263)

Desse modo, ao finalizar essa dissertação me acompanha a certeza de que pesquisar é um ciclo que nunca se fecha, pois produz conhecimentos que provocam novas questões para aprofundamentos posteriores. Paulo Freire (1996) fala do inacabamento do ser professor, para ele “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 55). E aqui nesse trabalho, com certeza há vida, há lágrimas e sorrisos, muitas caminhadas, corridas e até pedaladas, foi necessário viver essa fase de forma intensa, comprometida e com muita disciplina.

E, assim como na corrida, precisa-se respeitar os limites do corpo e da mente, do cansaço e da exaustão, e quando necessário caminhar mais devagar, descansar e retomar o caminho, com a pesquisa também foi assim. Mas ao ver a linha de chegada logo ali na frente, a adrenalina aumenta e a força para conquistar aquilo que nos propomos se renova e essa é uma sensação indescritível.

Enfim, muitas foram as aprendizagens nesse processo que se iniciou em junho/2019, com a seleção para o mestrado, até agora, fevereiro/2022. O percurso foi longo, avanços e retrocessos aconteceram a todo tempo. Foram curvas e encruzilhadas, decisões que precisaram ser tomadas ao meio da neblina do Covid-19, e assim, em dias mais ensolarados que outros o percurso foi se tornando possível.

E no final, eis que tem mais um obstáculo no caminho. É a vida que nos surpreende o tempo todo, e ninguém está preparado para as surpresas, principalmente as que vem para dificultar, aquelas pedras que aparecem no meio do caminho, que fazem a gente tropeçar e até cair. Nesse momento penso que não tive aulas de despreparo com a “Professora Encantadora” Maísa, de Vassalo (2010), pois em nenhum momento

imaginei que poderia surgir uma perna quebrada ao final do percurso. A perna subjetivamente minha (sim, porque quem caiu e quebrou a perna foi minha mãe), fez com que meu coração se quebrasse em pedacinhos, mas aí sim, tive várias professoras Maísa (Vassalo, 2010), que me ajudaram a diminuir o medo e multiplicar a esperança de que tudo ficaria bem.

E assim cheguei ao final dessa etapa, que em alguns momentos foi sofrida, mas também foi extraordinário ter a certeza da capacidade de chegar onde se quer. Exige foco, disciplina, saúde física e mental. Aliás, as exigências são muitas. Assim é a vida, desafios, compromissos, e a sensação do dever cumprido com certeza é a maior recompensa. Gratidão ao Universo por permitir que eu esteja hoje aqui exatamente com essas pessoas, nesse tempo e espaço. Esse dia tão esperado, dia de cortar a fita da linha de chegada.

Nesse processo aprendi a desafiar minha mente a focar na leitura, na produção escrita (principalmente nos últimos dias).

Aprendi que nada de importante na nossa vida acontece facilmente.

Aprendi que o tempo é o que temos de mais valioso. Que poder estar com quem amamos não tem preço.

E tive a certeza de que precisamos sim cuidar do nosso corpo físico, é ele que nos sustenta, é nele que mora a mente, e que precisa estar fortalecido.

Aprendi que às vezes é necessário não fazer nada, dormir, descansar ou simplesmente sair correndo, mas sempre voltar e não perder de vista a linha de chegada.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M., **A vida assim nos afeiçoa.** Disponível em <https://www.tudoepoema.com.br/manuel-bandeira-a-vida-assim-nos-afeicoa/> acesso em 31/12/2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil.** Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil/ organização: Viviane Ache Cancian, Simone Freitas da Silva GALLINA, Noeli Wescghenfelder – Santa Maria- UFSM. Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília. Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, 2016.

_____, Maria Carmen Silveira. FERNANDES, Susana Beatriz. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020.

BACKES, Dirce Stein. Et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista: O MUNDO DA SAÚDE, São Paulo: 2011;35(4):438-442.**

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP 009, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em 08/02/2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008.

_____. PARECER CNE/CP Nº 5/2020 sobre a **Reorganização do Calendário Escolar durante a pandemia da Covid-19.**

_____. **Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

BESSA. Bráulio. **A corrida da vida.** Disponível em <https://www.culturagenial.com/poemas-braulio-bessa/>. Acesso em 01.11.2020.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Pedagogia universitária e processos formativos.** Disponível em [https://www.ufsm.br > uploads > sites > 2019/02](https://www.ufsm.br/uploads/sites/2019/02). Acesso em 01/12/2021.

_____, Dóris Pires Vargas.; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar.; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

_____. Dóris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E APRENDIZAGEM DOCENTE: relações e novos sentidos da professoralidade.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

_____. Doris Pires Vargas. **Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado.** Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores - XIV ENDIPE.2017

CAMPOS, M.M. et al. A qualidade na Educação infantil: um estudo em 6 capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo. Fundação Carlos Chagas. V.4, n.142. Jan/Abril/2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/SvLkMwNjzY88MZpXYs9v4qR/?lang=pt>. Acesso em 21/12/2021.

CIEE- Centro de Integração Empresa-Escola. **Contrato para desenvolvimento de Programa de Estágio.** Disponível em <http://www.ciee.org.br/portal/empresas/conv2.asp>. Acesso em 08/02/2022

COSTA. Sinara Almeida da. MELLO. Suely Amaral. Teoria histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras. 1ed. Curitiba. PR: CRV. 2017

DICIO. **Dicionário online de Português.** <https://www.dicio.com.br/simbiose/>. Acesso em 15/12/2021.

FLÔRES. Vanessa Medianeira da Silva. **A gestão Escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. RS. 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 1a edição. São Paulo. Olho D'Água. 1993.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra. 1996.

FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João. **A formação como Pedagogia da Relação.** Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

GATTI. Angelina Bernadette. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Série Pesquisa em Educação. Vol 10. Brasília. DF, 2005.

GODOY, Priscila Lopes de. PIORINI, Carolina Salinas. **Atividades não presenciais para a Educação Infantil? Reflexões acerca das orientações do Conselho Nacional de Educação em tempos de pandemia.** In MONÇÃO. Maria Aparecida Guedes; BARBOSA. Luciane Muniz Ribeiro [Orgs.] Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 524p.

GUIDO. Lúcia de Fátima Estevinho; COSTA. Emylia Angélica da. **A utilização do grupo focal em pesquisas de educação ambiental como estratégia metodológica qualitativa: uma análise do projeto Escola ecológica em rede (Uberaba/MG).** Ensino Em Re-Vista | Uberlândia, MG | v.23 | n.2 | p.460-477 | jul./dez./2016 ISSN: 1983-1730. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n2a2016-7>. Acesso em 18/03/2021.

HOYULOS. Alfredo. RIERA. Maria Antônia. **Complexidades e relações na educação infantil.** 1ª ed. São Paulo. Phorte, 2019.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KUHLMANN, Jr Moysés. **Educando a Infância Brasileira.** In 500 anos de educação no Brasil. 3ªed. Belo Horizonte. Autêntica. 2003

LIMA. Graziela Escandiel de. **Cotidiano e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.** São Paulo. Pimenta e Cultural. 2020.

LIBÂNEO. José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** in Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876843, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14/05/2021.

MORGANI, Dimas Anaximandro da Rocha a. SILVA, Joelma Gomes da. KNACKFUSS, Maria Irany I. MEDEIROS Humberto Jefferson de. **As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira.** Revista Constr. psicopedag. vol.22 no.23 São Paulo. 2014

MONÇÃO. Maria Aparecida Guedes. **Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação.**

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100162&lang=pt . acesso em 28/11/2019.

MONÇÃO. Maria Aparecida Guedes; BARBOSA. Luciane Muniz Ribeiro [Orgs.] **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 524p.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: Lições do Coronavírus**. 1ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil.2020.

MINAYO, C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-> Acesso em 21/10/2021

NETO. Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-> Acesso em 21/10/2021

OLIVEIRA-FORMOSINHO. Júlia. KISHIMOTO.Tizuko Morchida. PINAZZA. Mônica Apezatto. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado:construindo o futuro**. Porto Alegre. Artmed, 2007.

OSTETTO. Luciana Esmeralda.(org). **Educação Infantil: Saberes e fazeres na formação de professores**. 5ªed. Campinas, SP: Papyrus. 2012.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 8.ed.-São Paulo: Cortez, 2017.

POSTAL, Ana Paula Quevedo. **A formação continuada de professoras e suas implicações na qualidade da prática pedagógica da educação infantil: estudo em uma Escola da rede Municipal de Santa Maria/RS de 2016 a 2020**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós- Graduação em Educação. 2021.

ROSEMBERG. Fúlvia. **Educação Infantil pós FUNDEB: avanços e tensões**. In Educar na infância: perspectivas histórico-sociais/organizadora Gisele de Souza. São Paulo. Contexto.2010.

SANTOS. Marta Azevedo dos. **Grupo Focal Online: um Relato de Experiência**.. II Congresso BRAPEP- 3 a 5 de dezembro de 2020. Brapep.org.br. Disponível em <https://vimeo.com/486844106>. Acesso em 30/03/2020

SCHORN, Andreia Aparecida Lieberalli. **O cotidiano na Educação Infantil: espaços, tempos e ações e o lugar dos bebês.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós- Graduação em Educação.RS.2018.

SILVA. Alinne Sousa; BRANDÃO. Priscilla Pantoja do Nascimento; BRITO. Ângela do Céu Ubaíara. **A experiência do estágio participativo na infância como visão de descoloniza práticas transmissivas.**In Anais II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras.2015.

SOUZA, Renata Vieira. **Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional.** GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, vol. 7, núm. 12, Universidade Federal do Ceará. 2016. Acesso em 19 de março de 2021.

SANTA MARIA. **Lei municipal nº 5626.** 04 de abril de 2012. Disponível em https://www.camara-sm.rs.gov.br/2010/arquivos/legislacao/LM/2012/LM_5626_12_Regulamenta_Estagio.pdf. Acesso em 10 de abril de 2020.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13ªed. Vozes. Petrópolis. RJ. 2012.

TOMAZZETTI. Maria Cleonice de. **Pedagogia e Infância na perspectiva intercultural: implicações para formação de professores.**Tese de Doutorado.UFSC.2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL.** SANTA MARIA – RS.2015

_____. Centro de Educação. Colegiado do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Noturno. **Normas pra realização de estágio não-obrigatório** 2017.

_____. Centro de Educação. Colegiado do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno. **Normas para realização de estágio não-obrigatório** Disponível em [//www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/estagio-extracurricular](http://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/estagio-extracurricular). Acesso em 23/01/2020.

_____. **RESOLUÇÃO N. 024, DE 11 DE AGOSTO DE 2020.**

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Diurno.**
Santa Maria: PROGRAD, 2019 (disponível em <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico> em.

VASSALO. Márcio. **A professora encantadora.** Abacate Editorial. 1ªed. 2010.

SABALLA, Rodrigo. **Dedo de Prosa com Rodrigo Saballa**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a3TQU0hNRJg&t=1084s>. Acesso em 06.06.2020

WIEBUSCH, Andressa. BAPTAGLIN, Leila Adriana. **O curso de Pedagogia e a aprendizagem docente de acadêmicas em formação inicial**. XI Congresso de Educação EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. 23 a 26/09/2013.

ANEXO 1

Primeiras informações

Este formulário é a etapa inicial da produção de dados da pesquisa de Mestrado (do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM) intitulada ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS: PROCESSOS FORMATIVOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA/UFSM. Este trabalho está sendo desenvolvido por mim - Fabiane Bayer (Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS), com a orientação da Prof^a.Dr^a Graziela Escandiel de Lima/CE/UFSM.

Através desse formulário será possível conhecer alguns dados sobre acadêmicos(as) do curso de Pedagogia que estão atuando na nossa escola com estágio não obrigatório/bolsista CIEE.

A partir desta primeira etapa, faremos um encontro para dialogar sobre alguns aspectos desse processo.

1. Nome
2. Idade
3. E-mail
4. Número de telefone
5. O curso que você frequenta é diurno ou noturno? Qual semestre se encontra?
6. Em que turma de Educação Infantil você está inserido atualmente?
7. É a sua primeira experiência em Estágio não obrigatório na Educação Infantil?
Sim Não
8. Se já esteve em outras oportunidades atuando em Estágio não obrigatório na Educação Infantil: Qual (quais) foi (foram)? (Descrever em que Escola, Nível e por quanto tempo).
9. Que atividades você desempenha (e/ou já desempenhou) durante seu Estágio não obrigatório na Educação Infantil?
10. Qual o principal motivo que levou você a procurar o Estágio não obrigatório na Educação Infantil?
11. A experiência de estar na escola contribui com sua formação acadêmica? Em que sentido?

ANEXO 2

Informações professoras regentes

Este formulário é uma das etapas iniciais da produção de dados da pesquisa de Mestrado (do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM) intitulada ESTÁGIOS NÃO OBRIGATÓRIOS: PROCESSOS FORMATIVOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA/UFSM. Este trabalho está sendo desenvolvido por mim - Fabiane Bayer (Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS), com a orientação da Prof^a.Dr^a Graziela Escandiel de Lima/CE/UFSM.

O objetivo desse formulário é conhecer algumas percepções das professoras da Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes sobre suas percepções em relação ao seu papel no processo formativo do/a acadêmico/a que se encontra em estágio não obrigatório.

1. Nome
2. Dados para contato: E-mail, telefone
3. Formação Acadêmica
4. Tempo de trabalho na Educação Infantil
5. Que turma (Nível) está atualmente e em que outros níveis já trabalhou?
6. Para você qual a importância da/do estagiária/o que atua nos estágios não obrigatórios?
7. Que características você considera importante na/no estagiária/estagiário que vem para sua turma?
8. Durante o seu processo formativo, você atuou com o estágio não obrigatório? Se sim, você considera que esse processo foi importante para seu desenvolvimento profissional? Porque?
9. Para você há diferença entre ter uma/um estagiária/o do curso de Pedagogia e uma/um estagiária/o do ensino médio, ou outro curso? Em que sentido?
10. Para você, quais as diferenças entre ter uma/um estagiária/o da Pedagogia que está em processo de Estágio Curricular Supervisionado, e uma/um estagiária/o que está em estágio não obrigatório?
11. Como você se percebe em relação a formação inicial do estagiária/o (Estudante da Pedagogia) atuando com o estágio não obrigatório em sua sala?

ANEXO 3

Grupo de Diálogos com as estagiárias – 01/12/2021

- 1- Explicar sobre a pesquisa.
- 2- Explanar o objetivo principal e os específicos da pesquisa
- 3- Trazer provocações dos formulários.

Vamos refletir sobre isso....

A) “mas para estágio extracurricular não possuí tanta liberdade de inventar ou elaborar atividades, estas funções geralmente são desempenhadas pelas regentes, e o cuidado das crianças acaba sendo reservado mais para a função de estagiária que está ali para auxiliar nas atividades das crianças e das propostas das regentes.”

B) “Considera-se que durante o estágio “os professores experientes, ao mesmo tempo em que são convidados a partilhar seus fazeres docentes, a relação com o estagiário também lhes possibilita a oportunidade de novas aprendizagens” (SARTI, 2009 p.3). Esse é o “território das práticas docentes, que precisam ser partilhadas; das relações com os alunos, das cotidianidades escolares, que deve ser explorado como conteúdo para reflexão” (NÓVOA, 2009, p.41).

C) “Formosinho apresenta o termo “simbiose entre teoria e prática” (FORMOSINHO,2007, p.28), e buscando no dicionário o significado dessa palavra vamos encontrar que a simbiose é uma associação de dois seres, uma relação de contato direto, uma vida comum, dois seres que levam a vida juntos.”

Tardif e os diferentes saberes docentes:

D) Que saberes vcs acreditam estar construindo enquanto no processo de estágio não obrigatório?

E) “Pimenta e Lima (2017) afirmam que os estudos teóricos e práticos despertam a possibilidade de reflexão sobre o estar na escola, assim como passam a integrar o corpo

de conhecimentos, problematizando a formação inicial, de professores, entre a universidade e a escola.”

F) Formosinho traz um conceito de “Dupla Cooperante” (entre estagiária/o e professora/o). O que vc pensa a respeito disso?



A autora se utiliza desse termo “cooperante” para denominar a/o estagiária/o que auxilia a professora responsável pela turma no trabalho de atendimento às crianças.

Você se vê como uma cooperante na sala com as crianças e com a professora? e Você percebe a professora como cooperante na sua formação.



G) Que aprendizagens vcs consideram mais importantes no período de estágio não obrigatório? Positivas/e /ou negativas.

H) (questão que surgiu durante o diálogo) Quais as principais diferenças que vc observa/observou no estágio não obrigatório e o curricular?

ANEXO 4**Grupo de diálogos com as professoras regentes – 14/12/2021**

- 1- Contextualizar a pesquisa.
- 2- Explanar o objetivo principal e os específicos da pesquisa.
- 3- Tópicos para pensar, refletir

A) “Os estagiários(as) são um dos suportes mais importantes para o trabalho diário do educador infantil, pois nos auxiliam em " quase " todas as atribuições do professor (interação com as crianças, higiene, alimentação). Eles(as) também criam laços afetivos com as crianças. Considero como "outro" educador nas salas de referência.”

Sobre Características dos estagiários

B) “pró-atividade, e principalmente conhecimentos básicos sobre o nível de ensino que vai atuar, no caso na Educação Infantil. Por exemplo, ser gentil, educado e atencioso(a) com as crianças, profes e funcionários., ter iniciativa e sobretudo disposição para o trabalho(pois o que se nota, na maioria das vezes é um canso físico e indisposição)

Sobre ter realizado o estágio não obrigatório

C) Sim. Foi muito importante. Em uma única experiência que tive como estagiária da prefeitura, jurei nunca ser como a professora que eu auxiliava. A maneira como ela tratava as crianças me aborrecia. Parecia infeliz no que fazia e não tratava as crianças como elas mereciam: com amor, carinho e respeito.

D) Sim, trabalhei.

Considero fundamental para o desenvolvimento profissional, tendo em vista o nosso amadurecimento e aprendizagem permanente. Somos iniciantes no começo e com o passar do tempo vamos nos constituindo profissionalmente, porém nunca estamos prontos e acabados.

- Diferença entre ter uma/um estagiária/o do curso de Pedagogia e uma/um estagiária/o do ensino médio, ou outro curso? Em que sentido?

E) “Muita diferença. As estagiárias da pedagogia têm uma visão ampla de tudo e de todos e contribuem nas propostas planejadas.”

D) “Sim, completamente diferente. O de Pedagogia possui um conhecimento mais específico, ou está conhecendo sobre a área. O de ensino médio não possui este conhecimento que é necessário e mais objetivo. Lembrando que apesar de nós professoras formadas há bastante tempo, estamos sempre em formação.”

(E) “Penso que quando os estagiários são do curso de pedagogia torna-se mais fácil explicar e trabalhar com os processos de adaptação das crianças, também no sentido de explicar porque determinadas propostas são importantes para o desenvolvimento das crianças.”

Estágio não obrigatório e estágio curricular supervisionado

F) “Estagiário de Estágio Curricular participa ativamente do planejamento, acho que esta é a principal diferença e que "geralmente" quando chegam na escola para o estágio já possuem mais conhecimento teórico, o que não quer dizer que os demais estagiários não possam contribuir com o planejamento e organização dos espaços e tempos.”

Percepções do professor frente ao processo formativo do acadêmico que está em estágio não obrigatório.

G) “Creio que está deve ser a relação de professor regente com seu estagiário, principalmente se for da pedagogia. Pois futuramente ela poderá está me substituindo e assim como eu tive uma experiência que não segui como modelo, pode que ela se inspire na minha maneira de desenvolver meu trabalho para suas práticas também.”

H) “Em minha opinião eu me considero uma pessoa que tenta colaborar e ajudar o outro, visto que não sabemos tudo, e que estamos sempre aprendendo. No cotidiano da escola, eu sempre me coloco à disposição para qualquer dúvida ou situação que eu possa resolver, mas como alguém mais experiente, não como a dona da verdade.”

I) “Penso que a maioria tem uma formação bem melhor que a minha formação inicial.”

- Pergunto:

- Em que sentido seria? E você com seu tempo de escola, de convivência e experiência com as crianças considera que teria algo a colaborar com a formação dessas acadêmicas que estão em estágio não obrigatório?

- Há uma relação de troca, de partilha de saberes, ou há uma hierarquia a ser seguida onde alguém (professor/a) determina o que o/a estagiário/a deve cumprir?

Pra finalizar

Formosinho traz um conceito de “Dupla Cooperante” (entre estagiária/o e professora/o). A autora se utiliza desse termo “cooperante” para denominar a/o estagiária/o que auxilia a professora responsável pela turma no trabalho de atendimento às crianças.

O que vc pensa a respeito disso?

A que reflexão essa imagem lhe remete?



Você considera-se uma cooperante na formação da acadêmica que está em estágio não obrigatório?

ANEXO 5**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: **Estágios não obrigatórios: processos formativos para Educação Infantil nos cursos de Pedagogia/UFSM – um estudo em uma EMEF de Santa Maria.**

Mestranda /Pesquisadora: **Fabiane Bayer /UFSM - RS**

Orientadora: **Prof^ª. Dr^ª. Graziela Escandiel de Lima**

Prezada Andreia Aparecida Liberalli Schorn

Diretora da EMEF Sérgio Lopes

O Trabalho de Dissertação de Mestrado intitulado previamente: Estágios não obrigatórios: processos formativos para Educação Infantil no curso de Pedagogia/UFSM – um estudo em uma EMEF de Santa Maria - que venho desenvolvendo no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM tem como objetivo principal: Entender como os estágios não obrigatórios nas turmas de Educação Infantil em uma escola (EMEF) da Rede Municipal de Ensino repercutem na formação acadêmica dos/das estudantes dos cursos de Pedagogia da UFSM.

Nesse sentido, insere-se o seguinte problema de pesquisa: Como o modo de estar no contexto da escola, em interação com as crianças, com as professoras/es regentes e ao mesmo tempo em contato com o contexto universitário repercute na construção de repertórios e conhecimentos para a atuação profissional na Educação Infantil?

Esta pesquisa estabelece um olhar sobre a relação dos estágios não obrigatórios realizados pelas/os acadêmicas/os dos Cursos de Pedagogia/UFSM, bem como as percepções da/o professor/a regente referente ao seu papel pedagógico no processo formativo dessas/es estudantes estagiárias/os.

O trabalho é de cunho qualitativo e a coleta e produção de dados foi a partir de formulário e Grupo Focal com os sujeitos da pesquisa (estagiárias e professoras regentes das turmas de Berçário e Maternal I). As discussões levantadas nesses momentos serviram de base para a produção e análise dos dados da dissertação.

Busca-se com este Termo que os dados coletados possam ser divulgados na versão final da dissertação, em artigos para revistas e/ou livros da área da Educação, bem como em Eventos que sejam a esta temática relacionados.

Ao mesmo tempo em que agradeço a atenção e o espaço para a realização desta pesquisa, saliento que os esclarecimentos que se façam necessários podem ser solicitados a qualquer tempo à pesquisadora. Solicito também que estando de acordo com o que foi aqui exposto, assine o termo de consentimento livre e esclarecido que segue.

Fabiane Bayer

Email – fabiane_bayer@yahoo.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Estágios não obrigatórios: processos formativos para Educação Infantil nos cursos de Pedagogia/UFSM – um estudo em uma EMEF de Santa Maria.

Mestranda /Pesquisadora: Fabiane Bayer /UFSM - RS

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Graziela Escandiel de Lima

Eu, _____, fui suficientemente informada sobre os propósitos da Pesquisa, os Procedimentos realizados e sobre o grau de participação que tive na mesma. Concordo que minha participação foi voluntária e que nesse momento fica acordado com a Pesquisadora que os registros gravados nos diálogos referentes aos estágios não obrigatórios e processos formativos para Educação Infantil serão utilizados na produção de dados da Dissertação de Mestrado acima citada, podendo ser divulgados na sua versão final, em artigos para revistas e/ou livros da área da Educação, bem como em Eventos que sejam a esta temática relacionados.

Assinatura da Colaboradora

Número da Identidade

