

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILA ALVES SILVA

**ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**VITÓRIA
2016**

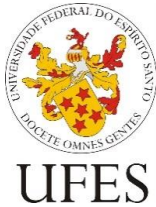
PRISCILA ALVES SILVA

**ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Ventorim.

VITÓRIA
2016



PRISCILA ALVES SILVA

**ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrorm.

Data da aprovação: 03 / 06 / 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrorm (UFES) - Orientadora

Prof.^a Dr.^a Valdete Côco (UFES)

Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira (UFES)

Prof.^a Dr.^a Dilza Côco (UFES)

Obrigada Senhor.

Ao Sandro e à Ana Luisa, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas e instituições que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste estudo:

À professora Silvana Ventorim, por me acolher, me mostrar novos caminhos e por partilhar comigo seu conhecimento.

Ao Professor Jair Ronchi Filho, por me receber em sua disciplina.

Às professoras do CEI Criarte, por me receberem tão bem e dividirem comigo suas histórias de vida e as lembranças de suas experiências formadoras, possibilitando a realização desta investigação.

Às estagiárias do curso de Pedagogia da UFES, por fazerem parte desse nosso encontro formativo.

À equipe do Centro de Educação Infantil Criarte/ UFES, por acolher a mim e a esta pesquisa.

À professora Valdete Côco, pelas sugestões e problematizações nas aulas ministradas durante o mestrado, em especial, no exame de qualificação.

À professora Ivone Martins, pelas considerações feitas no exame de qualificação.

À professora Dilza Côco, por fazer parte da minha defesa de Mestrado.

Aos colegas da turma 28, pela convivência e colaboração.

À CAPES pela concessão da bolsa de mestrado.

À minha filhotinha Ana Luisa, por compreender alguns afastamentos.

Ao Sandro, meu marido, por me mostrar o caminho.

À minha mãe, por todo apoio que sempre me deu.

Às minhas irmãs, pela escuta sensível.

À Ivone minha sogra, pela ajuda.

À Aparecida, por realizar a revisão deste trabalho.

À Deus, por me permitir mais essa conquista.

RESUMO

Investigar os processos formativos que se constroem nos encontros entre estagiárias do curso de Pedagogia, professora e auxiliar do CEI Criarte, pela partilha de conhecimentos na mediação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil se apresenta como orientador dessa pesquisa. Buscamos especificamente compreender como a Professora e a Auxiliar da Educação Infantil no encontro com as Estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia que realizam a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, partilham suas experiências e por meio delas se formam. Analisamos os processos formativos que se construíram pela via da partilha das experiências de professores e estagiários nos encontros dos Estágios, objetivando sinalizar o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, como o local privilegiado à formação inicial de estagiários e continuada de professora e auxiliar da Educação Infantil da escola campo de estágio. Desenvolvemos a pesquisa nos espaços formativos geridos pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, que são o curso de licenciatura em Pedagogia e o Centro de Educação Infantil Criarte. A pesquisa narrativa foi utilizada como eixo condutor do estudo, em diálogo com a entrevista reflexiva e a observação participante. Também analisamos a produção acadêmica nos bancos de dados eletrônicos da SCiELO e CAPES, sobre a temática do Estágio Supervisionado na formação de professores e estagiários da Educação Infantil. Com apoio nas ideias sobre a formação de professores, NÓVOA 2002; 2009; experiência, BENJAMIM 2012; LARROSA 2015; SOUZA 2006; 2007; e Estágio Supervisionado, PIMENTA; LIMA 2012; VENTORIM 2009; 2011, fundamentamos os pressupostos desse estudo. Os resultados apontam para o fortalecimento do Estágio Supervisionado e da escola como espaço de encontro entre sujeitos em formação que pela partilha de suas experiências constroem seus repertórios de ação profissional e refletem sobre suas práticas, seus processos de formação e sobre o que é ser professor da Educação Infantil. Contudo, apontam também, sinais de desencontros que fragilizaram a participação das estagiárias na realização do Estágio, o que implica a necessidade do CEI Criarte se consolidar como campo de Estágio Supervisionado, ou seja, como *locus* da articulação entre formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado, Educação Infantil, Partilha de experiências.

ABSTRACT

Investigate the formative processes that are built in the meetings between Pedagogy course student teacher, professors and assist the CEI Criarte, by sharing knowledge in the mediation Teaching Practicum in kindergarten presents as guiding this research. We seek to understand specifically how the teacher and the Auxiliary of Child Education at the meeting with the degree course in Student Teachers who perform the discipline Teaching Practicum in Child Education, share their experiences and through them form. We have analyzed the formative processes that were built by means of sharing of teachers and student teachers experience in the meetings of the Practicum in order to signal the Teaching Practicum in Child Education, as the privileged place the initial formation of continuing education teacher and assistant of Education school children's training field. We develop research in the formative spaces managed by the Education Center, Federal University of Espírito Santo, and the degree course in Pedagogy and Child Center Criarte. The narrative research was used as the conductor axis of the study, in dialogue with the reflexive interview and participant observation. We also analyzed the academic production in the electronic databases Scielo and CAPES, on the subject of Teaching Practicum in teacher formation and student teachers from Child Education. Supported in teacher training ideas, Nóvoa (2002; 2009); experience, Benjamin (2012); Larrosa (2015); Souza (2006; 2007); and Supervised, pepper; Lima (2012); Ventrone (2009; 2011), we base the assumptions of this study. The results point to the strengthening of Teaching Practicum and the school as a meeting between subjects in training that by sharing their experiences build their professional action repertoires, reflect on their practices and training processes, what it is to be teacher Children's. However, also point, disagreements signals that weakened the participation of students teacher in the realization Practicum, which implies the need for the CEI Criarte consolidate as Teaching Practicum field, that is, as the locus of articulation between initial and continuing education of teachers Child Education.

Keywords: Teaching Practicum, Child Education, Sharing experiences.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – O Centro de Educação Infantil Criarte.....	44
Fotografia 2 – Vista frontal do CEI Criarte.....	44
Fotografia 3 – Sala de aula.....	46
Fotografia 4 – Vista lateral das salas de aula- Solário.....	46
Fotografia 5 – Banheiro Infantil.....	46
Fotografia 6 – Fraldário.....	46
Fotografia 7 – Sala de expressão corporal.....	46
Fotografia 8 – Biblioteca.....	46
Fotografia 9 – Sala de multiuso.....	47
Fotografia 10 – Secretaria.....	47
Fotografia 11 – Recepção.....	47
Fotografia 12 – Sala da coordenação geral.....	47
Fotografia 13 – Sala da coordenação pedagógica.....	47
Fotografia 14 – Sala dos professores.....	47
Fotografia 15 – Refeitório.....	48
Fotografia 16 – Pátio da frente.....	48
Fotografia 17 – Pátio de trás.....	48
Fotografia 18 – Pátio coberto.....	48
Fotografia 19 – Cozinha.....	49
Fotografia 20 – Quadra compartilhada.....	49
Fotografia 21 – Almoxarifado.....	49
Fotografia 22 – Horta.....	49
Fotografia 23 – Caderno de atividades das crianças	144
Fotografia 24 – Ficha de chamada.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de grupo for faixa etária e quantidade.....45

Quadro 2: Relação de artigos por ano e autoria.....99

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIREME – Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CE – Centro de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEI – Centro de Educação Infantil
CEJK – Colégio Estadual Júlia Kubitschek
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CEMUNI – Célula Modular Única
CEPE – Conselho de Pesquisa e Extensão
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARCEF – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CP – Conselho Pleno
DAS – Departamento de Atenção à Saúde
DCENEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD – Educação a Distância
EBTT – Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ES – Espírito Santo
FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCAA – Fundação Ceciliano Abel de Almeida
IES – Instituto de Educação Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LEAH – Laboratório de Estudos da Aprendizagem Humana
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Sem Terra

MT – Mato Grosso

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PIBID – Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SAC – Secretaria de Assuntos Comunitários

SCiElo – Scientific Electronic Library Online

SEME – Secretaria Municipal de Educação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFES – Universidade do Espírito Santo

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFT – Universidade Federal de Tocantins

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AS NARRATIVAS COMO PROCESSOS FORMATIVOS: CAMINHOS TRILHADOS.....	18
1.1 PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGÁFICA E SEUS DIFERENTES MEIOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	30
1.2 IDENTIFICANDO O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
1.2.1 Trajetórias institucionais da Criarte.....	42
1.2.2 O curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo.....	50
1.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	58
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA PARTILHA DE CONHECIMENTOS: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DA FORMAÇÃO.....	61
2.2 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO PARA O ENCONTRO E PARTILHA DE CONHECIMENTOS ENTRE OS SUJEITOS EM (TRANS)FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS LEGAIS.....	71
3 A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS DA INVESTIGAÇÃO.....	87

3.1	AS PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS BANCOS SciELO E CAPES.....	97
3.2	OS DIFERENTES EIXOS DAS PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: CONSTRUINDO PONTES.....	110
4	ENCONTROS FORMATIVOS MEDIADOS PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: partilhando pluralidades.....	151
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICES.....	167

Introdução

O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil tem se apresentado como objeto de investigação em diversos estudos da área educacional que buscam valorizar a formação em uma perspectiva que reconhece a capacidade dos professores de contribuir com a sua própria formação. Esses estudos, ao confrontarem as ações cotidianas dos professores da Educação Infantil com as produções teóricas educacionais que vêm sendo produzidas, sinalizam a necessidade de uma revisão das práticas docentes, assim como das teorias que as orientam.

Esse movimento ocupa-se em construir e consolidar a ideia de uma formação docente que se alicerça na valorização do conhecimento pessoal e do (auto)conhecimento no interior do conhecimento profissional, objetivando compreender o sentido de uma profissão que se faz na transformação das práticas docentes, pela via da ampliação da consciência dos professores sobre suas próprias ações cotidianas.

Dessa maneira, para compreender a formação do professor da Educação Infantil é preciso compreender, em especial o curso de Pedagogia que assume-se como um dos cursos de licenciatura responsável em formar esse profissional para o exercício da docência na Educação Infantil, conforme expresso na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional; e na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Contudo, o curso de Pedagogia destina-se também à formação inicial dos professores para o exercício da docência na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviço escolar. Todavia, neste trabalho, no contexto das especificidades da formação para os profissionais da Educação Infantil nesse curso, focalizaremos¹ o processo de iniciação à docência das Estagiárias 1 e 2 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo e a formação continuada da Professora e da Auxiliar do Grupo 4 do Centro de Educação Infantil Criarte- UFES, mediado pela disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

¹ Optamos por usar a 1ª pessoa do plural por entendermos que a ideia de encontro, defendida nesse trabalho, inclui a pesquisadora neste processo de formação.

Nessa direção entendemos que o desenvolvimento profissional dos Professores da Educação Infantil, deve se basear numa concepção de profissionalidade que exige a integração de saberes, funções, e interações, com as crianças, os pais, os pares, a comunidade e os demais sujeitos que atuam nesse contexto. O que faz com que a formação dos professores da Educação Infantil exija uma ação colaborativa entre as instituições formadoras e as instituições de atuação desse profissional, os Centros de Educação Infantil.

A criação de redes de ação de colaboração e de parceria entre os cursos de formação inicial e os Centros de Educação Infantil, nesse sentido, favorece a consolidação da qualidade dos processos de formação dos professores da infância, assim como as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. Dessa forma, o reconhecimento dessa perspectiva reafirma a ideia de uma formação que se dá num processo contínuo, que não se encerra ao término da formação inicial, pois insere as instituições de ensino superior em uma perspectiva de formação continuada no exercício profissional, e os Centros de Educação Infantil (CEI), como coparticipantes da formação inicial dos professores.

A perspectiva de corresponsabilidade sobre esse processo entre as instituições de ensino superior e os CEI(s) fundamenta um outro modelo de formação que pressupõe a prática reflexiva do ensino e a autonomia dos profissionais da Educação Infantil, e acreditamos que essa cooperação entre as instituições, pode se concretizar pela via dos Estágios Supervisionados, que no seu desenvolvimento, integra a formação inicial e continuada.

O Estágio Supervisionado, nesse sentido, é um encontro entre universidade e escola, é um encontro entre sujeitos e suas experiências, entre ensino superior e ensino básico, é um primeiro momento de formação continuada dos professores que já exercem sua profissão com as crianças nos CEI(s); é um momento de apresentação do contexto de atuação profissional em que a prática de ensino do professor, que atuará na Educação Infantil acontece; é o espaço de transição entre a formação inicial e continuada, mas sobretudo, é o espaço privilegiado ao encontro entre professores e estagiários.

No Estágio Supervisionado, professores da Educação Infantil, no encontro com estagiários do curso de licenciatura em Pedagogia, partilham experiências, saberes e fazeres específicos da profissão, se aproximam de suas ações, constroem e consolidam suas identidades docentes, se formam e se transformam. Desta forma, discutir a formação dos professores da Educação Infantil, incorporando nas investigações e

reflexões o cotidiano da formação docente, amplia as interfaces a serem tratadas e inspira a pensar os processos formativos que se constroem no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados na Educação Infantil, do ponto de vista dos professores dos CEI(s), e dos estagiários do curso de licenciatura em Pedagogia.

Acreditamos que a formação de professores e estagiários nos encontros da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil possibilita a formação coletiva dos docentes, assim como fortalece a ideia da formação dentro da formação. A disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil pode como campo de questionamento e ressignificação dos saberes da formação, ampliar as possibilidades de construção das identidades docentes dos professores da infância.

Assim, o objetivo de investigar os processos formativos que se desenvolvem por meio dos encontros entre estagiários e professores do CEI Criarte², pela partilha de conhecimentos na mediação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, se apresenta como orientador dessa pesquisa. Buscamos especificamente compreender como a Professora e a Auxiliar da Educação Infantil no encontro com as Estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia que realizam a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, partilham suas experiências e por meio delas se formam.

A partilha de experiências entre professores e estagiários no desenvolvimento do Estágio pela via das suas narrativas contribui para a compreensão ampliada do que é, e do que pode ser a formação dos professores da Educação Infantil, durante seus processos formativos iniciais e continuados, além de evidenciar as ideias, as reflexões, as identidades docentes e discentes, os processos de formação inicial e continuada, os saberes e fazeres, as dúvidas, as diferentes realidades culturais e sociais, as condições de trabalho.

Compreendemos que a atividade de Estágio Supervisionado evidencia encontros e pode mostrar desencontros na formação do professor da Educação Infantil. Contudo, acreditamos que os desencontros fazem parte da relação que se constrói na coletividade. Concatenar diferentes ideias, sujeitos, instituições, estruturas, necessidades, experiências e envolvimento, não é uma tarefa fácil, mas, mesmo assim, o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, permite a construção

² Preservamos o verdadeiro nome da instituição de educação infantil onde esta pesquisa foi realizada, pois fomos autorizadas pela mesma.

de uma relação mais aproximada entre professor e estagiário, admitindo que algo lhes aconteça e os toque.

Dessa forma, para o desenvolvimento desta pesquisa buscamos conceituar o contexto da formação inicial e continuada em (NÓVOA, 2002; 2009), a experiência em (BENJAMIN, 2012), (LARROSA, 2015) e (SOUZA 2006; 2007) e os pressupostos que orientam o Estágio Supervisionado em (PIMENTA; LIMA, 2012); (VENTORIM, 2009; 2011).

Organizamos a pesquisa em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos os caminhos formativos trilhados pela pesquisadora, o problema de investigação, as questões e os objetivos definidos para este estudo. Neste capítulo também indicamos nossa escolha pela pesquisa narrativa como instrumento de investigação, além de apresentarmos o contexto investigado, e os sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo traçamos um panorama que apresenta a formação dos professores, seguindo para as concepções de formação docente que acenam a partilha de experiências como um caminho potente na formação (NÓVOA, 2002, 2009), chegando ao Estágio Supervisionado como espaço privilegiado da formação do professor da Educação Infantil (PIMENTA; LIMA, 2012; VENTORIM, 2009; 2011).

No terceiro capítulo, trazemos para o centro do debate a formação dos professores da Educação Infantil e as especificidades da formação desses sujeitos, a partir de estudos localizados nos bancos de dados eletrônicos SCIElo e CAPES, sobre as temáticas Estágio Supervisionado e Educação Infantil, com vista a estabelecer um diálogo com o que vem sendo produzido na área que se insere este estudo.

No quarto e último capítulo apresentamos as análises dos dados produzidos no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados e os diálogos que se estabeleceram com base nos eixos que emergiram dos encontros de formação e concluímos o trabalho apresentando, de forma mais sistematizada, as temáticas evidenciadas nesta pesquisa.

1 AS NARRATIVAS COMO PROCESSOS FORMATIVOS: CAMINHOS TRILHADOS

Com interesse em ler e ouvir as narrativas que os sujeitos produzem sobre seus processos de formação inicial e continuada por meio da partilha de suas experiências, julgamos também ser importante partilhar a experiência que venho construindo na minha formação, narrando minhas trajetórias, e os encontros com outros professores que, em algum momento deste processo, passaram pela minha vida. Para investigar o papel formativo do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia para a composição deste trabalho, passa primeiramente pelas minhas experiências pessoais e profissionais.

Ao fazer a opção em desenvolver este trabalho, tendo como foco as narrativas das experiências de uma professora e da Auxiliar da Educação Infantil, no encontro com estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, entendemos como pertinente contar um pouco de mim, da minha trajetória de professora e de como os fios da minha vida foram sendo tecidos até o presente momento.

Assim, na composição deste trabalho, contamos nossa trajetória, pois acreditamos “[...] no poder das palavras, na força das palavras, acreditamos que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2015, p. 15), acreditamos que as palavras “[...] determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2015, p. 15). Nesse sentido, entendemos que pensar a formação dos professores da Educação Infantil vai além dos processos de ensino-aprendizagem institucionalizados; entendemos a formação desses sujeitos como uma ação onde o “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, ” como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2015, p. 15). Por isso, na tentativa de dar sentido à minha trajetória, e aos caminhos que trilhei até o presente momento e as escolhas assumidas nesta pesquisa, começo meu relato apresentando fragmentos das minhas experiências formativas, e como elas me conduziram até o objeto de investigação deste trabalho.

Início meu relato no ano de 1997, quando ingressei no Ensino Médio, no Colégio Estadual Júlia Kubitschek (CEJK), no estado do Rio de Janeiro. O “Júlia” (como é

conhecido e chamado por alunos e professores), foi um momento muito especial na minha trajetória. Lá vivenciei experiências ímpares e mais tarde pude perceber o quanto me ajudaram a definir qual caminho iria escolher no processo de constituição da minha profissionalidade enquanto docente da Educação infantil. Meu primeiro ano no ‘Júlia’ foi de encantamento com as possibilidades que a escola oportunizava aos seus alunos. Contudo, o primeiro ano do ensino médio me parecia diferente do que pensava sobre um colégio específico para formação de professores, ou mais comumente conhecido, um colégio Normal. Pensava que o curso Normal logo me proporcionaria o contato com as crianças, o convívio em outras instituições escolares, o gostinho de estar em uma sala de aula da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Porém, nesse primeiro ano, o curso muito se assemelhava ao Ensino Médio tradicional, e de fato o era.

O primeiro ano passou. O segundo, esse sim, posso dizer que tinha tudo o que eu esperava, o contato com outras escolas, as de Ensino Fundamental e Educação Infantil, teria Estágio Supervisionado. Percebi que essa fase de inserção na docência se mostrava como um momento de ‘passagem’, ou melhor, era o meu momento de passagem de estudante a professor (que se iniciava, por meio da realização do Estágio, como afirma Lima (2006). Esse momento de entrada no campo de atuação profissional, mediado pelo Estágio Supervisionado, foi marcado por muitas experiências. Meus colegas do curso normal e eu tivemos contato com a escola e com toda a vida que pulsa dentro dela, percebemos que a escola é um ambiente que acolhe uma diversidade de pessoas, de modos de ser, de estar e de trabalhar, observamos a riqueza e as possibilidades que o Estágio nos proporcionaria e nos encantamos com tudo que poderíamos explorar.

Éramos vinte e dois alunos, sendo vinte mulheres e dois homens, estagiando em uma escola de Ensino Fundamental, localizada no bairro da Urca, no Rio de Janeiro. A escola em questão era a Escola Municipal Estácio de Sá. Lembro-me de acompanhar as turmas da segunda e quarta séries; lembro-me também da minha colega que sempre compartilhou comigo esses momentos de aprendizagem. Aqui se deu o meu primeiro contato com a escola no papel de professora em formação. A insegurança e a pouca experiência fizeram com que nesse ano eu mais observasse e anotasse o que era dito e trabalhado em sala de aula, a colocar-me à disposição da professora para auxiliá-la com as atividades diárias.

Hoje compreendo que esse caminho que percorremos no início da docência não é simples, passamos de “simples” estudantes a professores em formação, começamos a

vivenciar o processo de transição de estudante para o de professor. Assumimos o papel de coadjuvante que vive com a expectativa de assumir o papel de protagonista da cena, contudo, continuamos.

Já no terceiro ano do Curso Normal, agora, na Escola Municipal Mário Cláudio, no bairro do Rio Comprido, na cidade do Rio de Janeiro, fui para o Estágio Supervisionado, com vontade de me comprometer e participar ativamente das propostas pedagógicas e dos acontecimentos escolares, no entanto, a aceitação da professora que nos recebeu não foi uma das melhores, e a escola entendia que os estagiários poderiam cobrir a falta de professor ou supervisionar a turma quando era necessário que o professor regente se ausentasse. Essa realidade enfrentada por mim e meus colegas da turma de Estágio Supervisionado, também é mencionada pelas pesquisadoras Pimenta; Lima (2012) que ao analisarem os relatórios de Estágio de alunos da Universidade Estadual do Ceará observaram que o pânico, a desorientação e a impotência dos estagiários no convívio com o espaço escolar são constantes.

Nesse período em que estava no Estágio, observei que alguns professores que lá atuavam, não compreendiam a importância e o significado que o Estágio poderia proporcionar aos sujeitos que estavam em formação. Eu, no papel de estagiária, me deparei com alguns “[...] professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda de direitos historicamente conquistados” (Pimenta; Lima, 2012, p. 104). Para Oliveira (2004) essa desmotivação do professor pode ser explicada diante das variadas funções que a escola pública assume,

[...] o professor tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A escola que nos recebeu, tinha uma postura indiferente à formação daqueles futuros professores. Eu, assim como muitos de meus colegas, estava lá para auxiliar nas questões burocráticas e logísticas e poucas vezes éramos solicitados a participar das questões pedagógicas. E, por causa da posição assumida pela escola com relação aos estagiários, solicitamos à professora da disciplina que entrasse em contato com a coordenação e buscasse um equilíbrio entre as necessidades da escola e as dos estagiários.

Essa situação, também é relatada pelas pesquisadoras Pimenta; Lima (2012), quando revelam, “[...] a existência de um distanciamento entre escola e universidade” de tal modo que compreender a escola em seu cotidiano torna-se condição para qualquer projeto de intervenção, pois “[...] o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve” (p. 104).

Posso considerar que enfrentamos algumas dificuldades, mas no fim encontramos o desejado equilíbrio entre as partes. E para que esse equilíbrio ocorresse, entre as instituições de ensino que possuem características, objetivos, estrutura e funcionamento distintos, foi preciso que houvesse a compreensão das suas culturas específicas e o que as aproxima, e para tal, o papel de mediadora da professora responsável pela turma do Estágio foi fundamental no entendimento entre as partes: estagiários e escola. Essa articulação estabelecida pela professora orientadora, me fez atentar para os outros aspectos que nos circulam no Estágio Supervisionado e percebi que

[...] no trânsito entre instituições de diferentes níveis de ensino, com características, objetivos, estrutura e funcionamento diversos, é preciso que se compreendam suas culturas específicas e o que as aproxima, a fim de não incorrer em mútuas acusações (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 107).

O professor que orienta a disciplina de Estágio, tem que conseguir fazer com que as instituições e seus sujeitos se relacionem com vista a corresponder às expectativas de ambas as partes. Com isso, entendi que aquele espaço não seria apenas de troca de experiências e saberes/fazer específicos da profissão docente, mas também um espaço de negociação entre múltiplos fatores que coabitam a escola, como afirma (VENTORIM et. al. 2011).

Enfim, a formatura e o primeiro emprego. O primeiro emprego foi marcado pelas sensações de ansiedade, alegria e insegurança, quando assumi a turma e enfrentei situações cotidianas que me fizeram buscar no Estágio Supervisionado as experiências vividas lá. Fui contratada para auxiliar a professora regente da turma de Grupo 4 da Educação Infantil. As crianças eram agitadas e, em vista da faixa etária do grupo, necessitavam de constante auxílio para que a professora pudesse desenvolver as atividades planejadas para o dia. Após um mês de contratação como auxiliar fui informada que devido ao grande aumento no número de crianças do grupo, a escola precisaria redimensionar a turma fazendo uma divisão entre mim e a professora regente.

Foi assim que assumi minha primeira turma da Educação Infantil, agora, como professora.

Diante da necessidade que o trabalho com as crianças pequenas me exigia, vi-me diante de um contexto ainda desconhecido e fui buscar nas experiências anteriores, no Estágio Supervisionado do curso Normal, auxílio para minhas inquietações. Voltei em minhas lembranças em busca dos processos de formação que experimentei, pelas aprendizagens que tive, pelas relações que estabeleci, enfim, fui em busca de todos os aspectos que pudessem me auxiliar nessa nova experiência. Considero que esses foram os primeiros três meses mais desafiadores da minha trajetória profissional, como afirma também Marcelo (1999; 2009). A insegurança, o medo de errar, e a pouca experiência me levou a buscar ajuda do “como fazer”, com uma pessoa muito próxima a mim que lecionava a mais de 30 anos.

Quando cheguei à casa da Cristina, com muitas dúvidas, muitas perguntas, e portando um caderninho onde depusitei todas as minhas “fichas”, acreditava que sairia de lá com todas as respostas para as minhas inquietações, mas percebi que ela não estava disposta a me “passar receitas” de como atuar em sala de aula, embora ela tenha me ajudado muito a pensar em algumas atividades para desenvolver com os alunos. Na verdade, ela estava realmente interessada em conversar, e contar como ela foi se fazendo professora ao longo dos anos.

Dias e dias se passaram, e na maior parte do tempo em que ficávamos juntas, ela apenas me contava sobre as situações que tinha vivenciado e como conseguira resolver as questões que se apresentavam em seu cotidiano escolar. Percebi, depois de um tempo, que ela não estava ali para me moldar professora, e sim para ajudar a me encontrar como profissional.

Atualmente, compreendi que a figura que a Cristina assumia naquela ocasião era a do narrador, que só se tornou real para mim após eu ter também assumindo esse mesmo papel. Aprendi a escutar com prazer “[...] o homem que sabe dar conselhos ao ouvinte” (BENJAMIN, 2012, p. 216). O fato de ela contar sobre as suas experiências me fez entender que precisava buscar na minha trajetória, caminhos para minha constituição profissional. Mas de fato, parar para escutar não foi uma tarefa fácil, pois nos dias atuais, ouvir as experiências de outros se tornou algo distante, e que se distancia cada vez mais. Quando nos colocamos em posição de escuta, uma escuta sensível, trazemos

para perto de nós aquele que narra e conseqüentemente parte de suas experiências, experiências essas, que podem atribuir um novo sentido aquele que escuta, pois esse “[...] o conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria ” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Segui em frente, assumi a responsabilidade com a turma e fui construindo pouco a pouco a minha identidade como professora da Educação Infantil. Os erros e os acertos me mostraram os caminhos que poderia voltar a percorrer e aqueles que deveria abandonar. Nesse percurso, outras experiências se deram, outros sujeitos cruzaram meu caminho, outro emprego, e o mais importante, novas oportunidades de aprender e de ensinar. Após alguns anos ingressei no Ensino Superior, mais expectativas, mais sonhos, mais projetos, e mais uma vez o Estágio Supervisionado. Nesse momento da formação em licenciatura no curso de Pedagogia, o Estágio Supervisionado não foi realizado como deveria ser. Infelizmente, como trabalhava, não realizei o Estágio como gostaria. Esse momento importante para a formação do professor apenas passou por mim. Realizei o Estágio em concomitância com a atividade profissional que já exercia em uma turma da Educação Infantil com crianças de 3 anos.

Na época não tive a consciência da potência daquele momento, não conseguia ver o Estágio como um elemento continuado da minha formação que me daria a oportunidade de refletir e de descobrir caminhos que me auxiliassem na superação dos obstáculos que enfrentava na minha rotina com as ‘minhas’ crianças. Pimenta; Lima (2012) comentam que o fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do Estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. De fato, não compreendia no momento, que os professores se formam também na relação com seus pares, e com seus alunos por meio da realização de seu trabalho e da partilha de experiências (NÓVOA, 2009). Faltava, naquele momento, compreender que o Estágio Supervisionado pode se converter num espaço de encontro onde convergem experiências plurais, vindo a ser um momento singular na contingência de aprendizagens da profissão dos professores da Educação Infantil, mas, contudo, continuei seguindo em frente.

Anos se passaram, e em 2011, já em Vitória, passei no concurso para professor substituto, do Centro de Educação Infantil Criarte, da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa oportunidade de trabalhar novamente com a Educação Infantil, mas dessa vez em outro estado, me fez especialmente bem, pois no período em que saiu esse

concurso, muitas outras experiências e vivências tinham sido tecidas na trama da minha vida; mudança de estado, uma filha, um concurso aprovado para Pedagogo, mas não assumido, uma nova mudança, porém agora apenas de cidade, enfim muita vida pulsando.

A Criarte como campo de Estágio para alunos dos cursos de graduação e licenciatura da UFES recebe diversos estagiários, e no período em que desenvolvi minhas atividades profissionais lá, tive o prazer de trocar experiências com oito deles. Aqueles alunos me fizeram compreender o significado das ações mais simples na estrutura que construo diariamente como professora, e essas experiências se tornaram ainda mais importantes no momento em que ingressei na Pós-graduação. Minha passagem pelo CEI Criarte foi marcada pela presença de alunos estagiários do curso de Pedagogia da UFES, e como professora, pude perceber o quanto era importante para aqueles futuros professores saberem além do ‘o quê’ e do ‘como’ fazer em sala de aula. Para eles, era importante saber da minha trajetória, dos caminhos que percorri na minha constituição docente, das minhas experiências.

A necessidade dos estagiários em compreender minhas experiências formativas, se corporificou quando cheguei ao mestrado, e tive contato com diversos trabalhos acadêmicos que apresentavam a experiência dos professores como um dos aspectos importantes para a formação, e esses trabalhos me despertaram grande interesse. Fui então em busca das pesquisas realizadas no campo da formação que apresentam a experiência como possibilidade de formação do professor, sendo essa descoberta reiterada quando minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Silvana Ventorim, me apresentou o Estágio Supervisionado como objeto de pesquisa.

A proposição de uma pesquisa ancorada no Estágio Supervisionado, inicialmente me deixou perdida em meio às complexidades que se apresentavam no estudo do tema, ao mesmo tempo em que me fez reviver situações que experimentei, nos dois papéis, o de estagiária e o de professora em exercício. Assim, pensar na condução da minha pesquisa me fez reviver momentos e experiências que me conduziram ao longo do tempo e me tornaram a pessoa e a profissional de hoje, de tal modo que busquei pelas minhas memórias por entender que o passado e o presente se complementam na medida em que, “[...] mais importante do que pensar em formar esse futuro professor, é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo que ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (NÓVOA; FINGER,

2004, p. 128). A compreensão das influências das nossas experiências e todas as demais relações que se estabelecem no cotidiano escolar, em especial no Estágio, me levou a entender que o Estágio Supervisionado era um ponto marcante na minha trajetória como professora, assim como o trabalho na Educação Infantil. Percebi então, que dois eixos da pesquisa já se manifestavam, mas, ainda era preciso delimitar as questões mais específicas do estudo.

Este processo de delimitação do objeto de estudo se deu também com base nos dados obtidos no mapeamento e análise da produção acadêmica sobre o Estágio Supervisionado na imprensa periódica nos bancos de dados on-line SCiELO e CAPES. O mapeamento dos trabalhos sobre a temática proposta para o estudo foi realizado como requisito da disciplina Tópicos em Cultura, Currículo e Formação de Educadores II, ministrada pela Prof^a. Silvana Ventorim, no primeiro semestre de 2014, que tinha como objetivo apresentar o campo de pesquisa no qual estávamos nos inserindo, além de propor caminhos possíveis de serem trilhados com base nas produções acadêmicas da área da educação. Foi com base nesses estudos que observamos, especialmente na produção em periódicos na área da educação,³ que as pesquisas produzidas a partir do desenvolvimento do Estágio Supervisionado no contexto da formação inicial confirmam esse espaço como momento de construção dos saberes e da identidade docente pelo acúmulo de experiências; o baixo interesse das pesquisas na figura do professor do campo concedente do Estágio; a pouca produção escrita dos professores que recebem os estagiários no campo de Estágio; e o baixo número de estudos realizados sobre o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia.

Dessa maneira, percebemos um caminho que ainda se apresentava possível de ser explorado. Por isso objetivamos com esta pesquisa compreender como os encontros entre a Professora da Educação Infantil, a Auxiliar, e as Estagiárias 1 e 2 do curso de Pedagogia, mediados pelo Estágio Supervisionado, constituem seus processos de formação, de forma a evidenciar quais elementos emergiram no desenvolvimento da

³ Este estudo integra o projeto: A Produção Acadêmica sobre Estágio Supervisionado na Formação de Professores no Brasil: 2000 a 2014, onde estão sendo realizadas as pesquisas de mapeamento e revisão da produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado na formação de professores, tendo também como fontes os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES) e o Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Observamos que os estudos apresentados na ANPED, assim como, os estudos apresentados nos ENDIPES reforçam esses mesmos resultados.

disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil que afetaram a Professora, a Auxiliar, as Estagiárias 1 e 2, e a Pesquisadora.

Assim, os pressupostos desta pesquisa se apresentaram como uma possibilidade de apostar no conhecimento apreendido no Estágio Supervisionado, na relação e na partilha de experiências, sinalizando a contribuição que as narrativas das práticas de formação podem oferecer para a tessitura da docência em Educação Infantil.

Nesse contexto, falar da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil nos leva a apontar para o desenvolvimento profissional que parte de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva da inteireza, e não da fragmentação. A dinâmica que se constrói no Estágio Supervisionado pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, além de permitir que possamos levar em conta as múltiplas experiências que o professor vivenciou e vivencia cotidianamente. O professor, durante o processo da formação inicial e/ ou continuada no espaço do Estágio Supervisionado, tem a possibilidade de se reconhecer não como um sujeito que só reproduz o conhecimento. Suas ações quando refletidas fazem com que ele se torne agente de mudanças na escola e na sociedade, fazendo com que ele passe a se ver como um sujeito que também produz conhecimento. Para Pimenta; Lima (2012) se queremos formar professores da Educação Infantil “[...] com condições para se inserirem nas escolas de modo a poderem propor as alterações necessárias em suas culturas, o Estágio Supervisionado deverá desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 134) entre professores e estagiários.

Nesse sentido, lançar mão das narrativas dos professores e estagiários da Educação Infantil pode nos permitir uma reflexão do presente ao passado, visando à apropriação de aspectos formadores, como lições construtivas ou não, pessoas, fatos, aprendizagens da profissão entre outras experiências que nos afeta, nos toca. Por isso, as narrativas (auto)biográficas oferecem a este trabalho um terreno de implicações e a compreensão dos modos como concebemos o passado, e o presente, e de uma de forma bastante singular as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e (auto)formação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Isso reforça a ideia de que as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam

aprendizagens da formação e da profissão. A esse respeito Souza (2007) compreende que

[...] a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador. É evidente que a memória se inscreve como uma construção social e coletiva e vincula-se às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e o não-dito nas histórias individuais e coletivas dos sujeitos, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência (p. 4).

Desta forma, as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, por terem na sua base existencial a própria experiência. Assim, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, pois se assentam na convergência entre diversas experiências e aprendizagens individuais e/ou coletivas. Souza afirma a necessidade de compreender a formação dos professores com base nas narrativas (auto)biográficas na tentativa de valorizar

[...] o ponto de vista do sujeito aprendente e, ainda a necessidade de revelar, nos bastidores de leituras, cenas cotidianas e experienciais do cotidiano escolar, visto que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2007, p. 5).

A proposição da metodologia desta pesquisa potencializa-se na medida em que apresenta contribuições para que os professores em exercício, no desenvolvimento da formação continuada, e estudantes, no desenvolvimento da formação inicial, revisitem seus percursos de vida, de conhecimento, de formação e aprendizagem, da profissão de professor da Educação Infantil.

A ideia de estudar a formação pela via da partilha de experiências dos professores e estagiários nos encontros dos Estágios Supervisionados pode contribuir para uma atitude questionadora e de construção de saberes, na medida em que oportuniza uma relação mais aproximada entre esses sujeitos. A metodologia aqui assumida nesse sentido, não trata apenas do como fazer, como elaborar, ou da aplicação das técnicas de ensino, e sim, de uma perspectiva que caminha pela via da formação que se constrói na partilha dos conceitos, das relações, das experiências de vida e profissionais, da

compreensão de mundo, dos valores e da ética profissional, dos sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado.

Com base nessa premissa, tomamos como relevante discutir a formação de professores, incorporando nas investigações e reflexões a compreensão dos processos formativos dos professores mediados pelas suas experiências, memórias, seus relatos e suas narrativas (BENJAMIN, 2012; LARROSSA, 2015; NÓVOA, 2002; 2004; 2009 e SOUZA, 2006; 2007). Entendemos, assim como esses autores, que os processos de formação se desenham na trajetória e pela ação dos sujeitos e seus múltiplos contextos, e neles tecem experiências e sentidos para se constituírem professor, por isso há a necessidade de valorizar neste estudo, as experiências dos professores que sempre são carregadas do vivido, além de trazer em si as marcas do contexto social e cultural desses sujeitos. Desta forma, com a intenção de trazer ao centro do debate as marcas do vivido por professores e estagiários que atuam no contexto da Educação Infantil, buscamos em Benjamin, na arte de contar, a ideia de uma reconstrução da faculdade de intercambiar com vista a apresentar um estudo que aponta para a construção de saberes-fazeres específicos desses professores, assentado numa aprendizagem que se articula na partilha das experiências.

A perspectiva assumida neste trabalho, Benjamin (2012), é também ratificada por Larrosa (2015), ao assumir que a experiência é o que dá sentido à educação. O autor entende que os professores educam para transformar o que já sabem, não para transmitir o já sabido, para ele, “[...] se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato da educação, essa experiência, possa nos libertar de certas verdades” (LARROSA, 2015, p.7). Para o autor, a libertação de ‘certas verdades’ possibilita aos professores deixarem de ser o que são, para serem outra coisa para além do que vêm sendo. Com base nessa ideia, Larrosa propõe a exploração de outras possibilidades para a formação, que segundo ele, deve ser pautada numa base mais existencial, sem ser existencialista, e mais estética, sem ser esteticista. Propõe falar da educação a partir do par *Experiência/Sentido*.

Essa perspectiva sugere pensar a educação com base no eixo da análise dialética entre as palavras “*experiência* e *sentido*”, a partir dos seus significados nos mais diversos contextos. Segundo Larrosa (2015), se a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, cultivar a arte do encontro consigo e com o outro, por meio da partilha de experiências, nos permite abrir um espaço ao encontro no Estágio

Supervisionado, para que algo nos aconteça e nos toque. No entanto, ainda segundo o autor, quase nada nos acontece. A pobreza de experiências que caracteriza o mundo contemporâneo, segundo Benjamin (2012) e Larrosa (2015), se dá diante do excesso de informação, e a informação, segundo os mesmos, não deixa lugar para as experiências. É preciso que experiência e informação ocupem lugares distintos, pois o saber que a experiência proporciona, “[...] em nada se parece com o saber das coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre um determinado assunto (LARROSA, 2015, p. 21).

Para Benjamin (2012) a falta de experiência, tem a sua ligação direta com o tempo, ou a falta dele. Acontece que tudo que se passa, passa demasiadamente rápido, desta forma, a velocidade com que os acontecimentos nos são dados, assim como a grande necessidade pela novidade, tornam-se uma característica marcante da sociedade atual e impedem a conexão significativa entre os acontecimentos, e também a memória. O excesso de trabalho também é um ponto que ganha relevância para Larrosa (2015), para ele a experiência não pode ser confundida com aquela que se adquire exercendo uma determinada função por um determinado tempo. Na escola, esse excesso de trabalho também é visto como uma das origens da falta de experiência, como descreve a seguir:

[...] cada vez estamos mais tempo na escola [...], mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2015, p. 23).

Contudo, assumimos na composição deste trabalho, uma perspectiva de formação docente partilhada na qual as múltiplas vozes, saberes e fazeres se retroalimentam e se influenciam potencializando mudanças e (re)significações da prática cotidiana (Souza, 2006). Entendemos que mesmo este estudo se realizando num tempo pré-determinado para a realização do Estágio Supervisionado na Educação Infantil da turma do curso de licenciatura em Pedagogia da UFES, o conhecimento que intencionamos construir foi o resultado da interação entre os professores e estagiários que partilharam experiências produzidas ao longo do tempo por meio das suas narrativas, e que esse conhecimento partilhado, parte se construiu durante a realização deste estudo, parte se construiu

anteriormente. Portanto, este estudo buscou em seu desenvolvimento propiciar tempos de encontros entre professores e alunos, onde o diálogo e as narrativas de suas experiências fossem tomados como elementos potencializadores da formação.

O movimento de troca e partilha de experiência nos encontros do Estágio favorece a criação de novos sentidos às ações praticadas diariamente na sala de aula. Entendemos que ao narrarem a suas experiências e suas práticas, professores, auxiliares e estagiários não só dão um novo significado ao saber-fazer docente, como também os transforma, e se transformam. Com isso, pensar a formação de professores baseada na partilha de experiências acena para uma nova cultura profissional que permite outro modelo de organização das escolas, voltando-se para a valorização dos saberes do professor, bem como, possibilita ao professor a capacidade de refletir criticamente e produzir conhecimento sobre e na experiência, por meio do posicionamento investigativo da sua prática, buscando a construção de um saber próprio e legitimado. E é nesse sentido que essa pesquisa aposta, no encontro entre professor e estagiário como possibilidade de formação, pela via da partilha das narratividades.

1.1 PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E SEUS DIFERENTES MEIOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

É consenso que o professor que reflete sobre o seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse olhar para dentro de si revela a necessidade de busca pelo entendimento sobre como acontecem os processos formativos na relação consigo mesmo e com o outro. Com isso, as pesquisas (auto)biográficas configuram-se como uma forma de pesquisa onde o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história carregada de significado (SOUZA, 2006, p. 24). Desta forma, maneira de contar, de registrar a história de uma caminhada no contexto da formação dos professores, não se limita apenas em descrever cenas, fatos e acontecimentos de uma trajetória, de acordo com Nóvoa (2002), a autobiografia como um recurso de investigação científica pode construir um trabalho de investigação e de reflexão sobre os momentos significativos dos percursos pessoais e profissionais dos professores.

Compreendemos que o fazer docente na educação acontece carregado de subjetividade e, portanto, não pretende encontrar na forma de registro (auto)biográfico a solução para

os problemas que existem na relação diária de todos os envolvidos nas ações formativas que se constroem nos encontros do Estágio Supervisionado, mas sim, refletir tentando entender esta caminhada para poder atribuir outros significados, se necessário. Assim, a opção pelas narrativas (auto)biográficas implica tornar a própria história narrada pelos sujeitos envolvidos nos encontros de formação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil em núcleo deste estudo. Essa opção se reafirma na possibilidade de continuar com o movimento no campo dos estudos sobre a formação dos professores, que propõe a investigação sobre o processo de formação pela via das experiências desses sujeitos (NÓVOA, 2002, 2004, 2009; LARROSA, 2015; SOUZA, 2006, 2007).

De acordo com Souza (2007, p. 94), o movimento no campo de estudo sobre a formação de professores, pela via das narrativas, se explica pelo fato de “o cotidiano humano ser, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas”. E reforça que a utilização dessa abordagem no campo da educação tem por objetivo, não apenas potencializar o entendimento dos diversos processos e mecanismos educativos em seus tempos históricos, mas também, evidenciar as experiências educacionais vividas pelos sujeitos.

Nesta linha de pensamento, a (auto)biografia é uma abordagem que possibilita aprofundar a compreensão dos processos de formação, revelando-se como um “instrumento de investigação, mas também, e sobretudo, como um instrumento de formação” (NÓVOA; FINGER, 2004), e tomar como instrumento de investigação as narrativas (auto)biográficas dos professores nos permite

[...]identificar as características seguidas pelos formadores (uma categoria profissional que ainda não está institucionalizada) na sua própria dinâmica de formação e na aquisição de competências técnicas específicas à função que desempenham; assim como facilita a definição dos saberes e das formações mais necessárias para o exercício da função de formador (NÓVOA; FINGER, 2004, p. 26).

Nesse contexto apresentado pelos autores sobre a formação, é preciso compreender o processo como cada um se constitui professor, ao desvelar saberes necessários ao exercício da função de formador. Desta maneira, neste trabalho busco utilizar a pesquisa narrativa por entender que a mesma possibilita na compreensão dos itinerários formativos dos professores da Educação Infantil, em seus processos iniciais e continuados de formação. Entendemos que a experiência construída na história dos sujeitos pode apresentar contribuições significativas para o campo educacional em

especial, o campo que estuda a formação no desenvolvimento dos Estágios, pois entendemos que a pesquisa (auto)biográfica permite que seja

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais (NÓVOA; FINGER, 2004, p. 23).

O núcleo da pesquisa (auto)biográfica encontra-se no ser humano que, em diferentes contextos e situações, conta sobre si, quer seja narrando fatos de sua vida, ou refletindo sobre seu processo de formação/(auto)formação. A pessoa, ao narrar, narra-se e, ao fazê-lo, atribui novos significados às experiências, vivências, aprendizagens, dando-lhes novo sentido.

Segundo Cunha (1997) a pesquisa narrativa (auto)biográfica confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. A autora entende que as pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. E ressalta que, às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais. Para Cunha (1997),

[...] usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história (p. 2).

Segundo a autora, o professor constrói seu repertório de atuação profissional a partir de inúmeras referências, entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Por isso, provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão, pois através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

E no procedimento da pesquisa narrativa (auto)biográfica podemos fazer uso de diferentes meios de produção de dados, desde que investigador e sujeitos da pesquisa

trabalhem em conjunto. Notas de campo e experiência partilhada, diários, jornais, entrevistas transcritas, observações diretas escritas, histórias contadas, cartas, autobiografias escritas, documentos como planejamento de aula, planificações e regras escritas, princípios, figuras, metáforas, entre outros.

Para Abrahão (2003) a pesquisa autobiográfica como: histórias de vida, biografias, autobiografias, memoriais, não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. Esta é o componente essencial na característica do narrador, com a qual o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo. De acordo com a pesquisadora, ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza, o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de (auto)conhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica. Desta maneira, ainda com base nas ideias da autora, as narrativas (auto)biográficas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes, aqui no caso os professores e estagiários.

Assim, a utilização de diferentes instrumentos para a coleta de dados reforça a ideia de Benjamin (2012) quando afirma, “[...] a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (p. 214). Nesse sentido, a produção das narrativas (auto)biográficas orais e escritas da Professora, das Estagiárias 1 e 2, e da Auxiliar, no diálogo com os documentos que norteiam o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, em especial o curso de licenciatura em Pedagogia, nos ajudaram na composição desta pesquisa.

a) Observação participante

A observação participante se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, a fim de obter melhores informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto.

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio “[...] de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2012, p. 60).

A inserção do pesquisador no campo de pesquisa está relacionada com as diferentes situações da observação participante por ele desejada. De um lado temos a sua participação plena, caracterizada por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado. Noutra, observamos um distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação. Ambos os extremos envolvem riscos que devem ser avaliados antes de serem adotados, pois entre esses lados encontramos variações da técnica. Uma dessas variações diz respeito ao papel do pesquisador enquanto participante observador. Nessa situação, o pesquisador deixa claro para si e para o grupo sua relação como sendo restrita ao momento da pesquisa de campo. Nesse sentido, ele pode desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia-a-dia. Noutra variação se refere ao pesquisador enquanto observador participante. Isso corresponde a uma estratégia complementar às entrevistas, sendo que essa observação se dá de forma rápida e superficial.

Para Minayo (2012), essas variações descritas só podem ser concebidas para fins de análise. Na realidade, nenhuma delas ocorre puramente, salvo em condições especiais. As questões centrais da observação participante estão relacionadas aos principais momentos da realização da pesquisa, sendo um deles a entrada em campo, visto que “[...] capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico, e não são alcançados através de simples receitas (MINAYO, 2012, p. 61).

Com base nesse pressuposto, nos apropriamos deste instrumento de investigação por acreditarmos que a interação que se estabeleceu nesta pesquisa entre os sujeitos nos encontros de formação, ocorridos no Estágio Supervisionado na Educação Infantil, não pode desconsiderar a presença da pesquisadora, assim como as relações que entre nós se estabeleceram.

Os encontros de formação se iniciaram no primeiro semestre de 2015, mediante minha inserção na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil ministrada aos alunos do 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia UFES do período matutino. Minha entrada na disciplina foi pensada de modo a favorecer a minha entrada no campo da pesquisa, por meio da minha aproximação com os possíveis sujeitos que comporiam os nossos encontros. Participamos da fase inicial da disciplina, que se efetivou em quatro encontros na sala de aula da turma de Pedagogia, em que o professor da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil discutiu com a turma a inserção dos estagiários nas escolas campo de Estágio e apresentou os pressupostos que orientam o trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Após esses quatro encontros, adentramos na escola campo de Estágio juntamente com o grupo de estagiários da turma de Pedagogia, porém, só ficamos cientes de quem seriam as estagiárias que nos acompanhariam nesta pesquisa após o aceite da professora do CEI Criarte.

A forma como conduzimos nossa inserção no grupo de estagiários do curso de Pedagogia que realizavam a disciplina de Estágio em Educação Infantil, nos possibilitou afirmar que a relação de troca e partilha que se estabeleceu no desenvolvimento do Estágio entre a Pesquisadora, Professora, Auxiliar e as Estagiárias 1 e 2, nos autoriza apostar na observação participante como mais um instrumento de pesquisa que se coloca necessário para a composição desta pesquisa, a julgar inicialmente pela proposta de encontro aqui defendida, pois entendemos que não seria possível defender verdadeiramente a ideia de encontro como possibilidade de formação, se não nos colocássemos abertas a ele.

b) Pesquisa (auto)biográfica escrita

A pesquisa narrativa (auto)biográfica escrita apresenta-se como um instrumento capaz de possibilitar ao professor e ao pesquisador, a produção de conhecimento acerca de si na relação com o outro. A organização escrita das experiências vividas demanda uma

preparação prévia dos professores, e de acordo com Souza (2006) “[...] a escrita da narrativa escrita do itinerário escolar, possibilita aos sujeitos em formação entrarem em contato com suas lembranças, histórias e representações sobre a escola, os discursos pedagógicos e rituais construídos na vivência escolar” (SOUZA, 2006, p. 88). O autor ainda destaca, que no processo de construção das narrativas escritas e da socialização destas experiências, é possível observar “[...] o sentido que cada sujeito estabelece perante as reconsiderações e reconstruções das trajetórias pessoais em seus textos narrativos a partir da história de sua vida e do recorte sobre a vivência escolar” (SOUZA, 2006, p. 89). Assim sendo, as experiências dos professores podem pela via da narrativa escrita auferir novos sentidos, sensações e impressões ocasionadas pela reflexão gerada a partir do outro olhar do sujeito para a situação por ele vivenciada. Através da escrita de si, o professor reorganiza as próprias narrativas traduzindo-as em experiências significativas na constituição do seu Eu. Nesse sentido, a escrita narrativa desenvolvida por professores constitui-se em um movimento rico de reflexões e sentidos que surgem tanto do que é narrado, tanto como para quem é narrado e o que é narrado.

Deste modo, pensamos em oferecer à Professora da turma do Grupo 4 do CEI Criarte um caderno onde suas narrativas poderiam ser escritas. Nossa intenção era, assim como Souza (2006), proporcionar com aquele caderno, a construção de uma

[...] narrativa (auto)biográfica ou, mais especificamente, o relato de formação, afim de [...] oferecer um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação (p.87).

Usamos o caderno como instrumento de construção coletiva e partilhada entre a professora e eu, e como nosso primeiro elemento disparador, utilizamos um fragmento do texto de Larrosa (2015, p. 16). “[...] O que vou lhes propor é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial e mais estética, a saber, pensar a educação a partir do par experiência/ sentido”. Esse fragmento do texto de Larrosa nos abriu o caminho para os momentos de encontro, de troca e de partilha que objetivamos com essa pesquisa. A partir deste disparador, a professora iniciou um relato sobre si e suas experiências que na confluência com os demais instrumentos utilizados nesta pesquisa, nos permitiram apontar quais caminhos, partilhas e experiências emergiram no Estágio Supervisionado vivenciado neste primeiro semestre de 2015, por mim, pela

Professora e Auxiliar do Grupo 4 do CEI Criarte - CE/ UFES e as duas Estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia da UFES.

c) Entrevista (Auto)biográfica Oral

A narrativa oral tem sido um instrumento básico nos esforços dos trabalhos sobre formação docente para incorporar vidas, atividades e sentimentos, e se apresenta como um instrumento capaz de possibilitar aos professores e estagiários a compreensão de seus processos formativos, através da rememoração. Ao falar, as pessoas constroem identidades, articulam suas experiências e refletem sobre o significado destas experiências para si. Assim, através de suas narrativas podemos obter um quadro mais amplo de como os entrevistados se percebem no mundo, de como e a que atribuem valor, assim como, do significado particular atribuído a suas ações e a seu lugar no campo da docência.

A partir desta perspectiva compreendemos a importância em visibilizar as experiências dos professores em seus processos formativos, e desta maneira importa considerar que a Professora, a Auxiliar e as Estagiárias no momento de partilha de experiências, nos encontros dos Estágios Supervisionados, ao mobilizarem suas experiências, tanto no aspecto pedagógico quanto da produção de seus saberes, criam redes de (auto)formação partilhada. Segundo Nóvoa

[...]estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de (auto)formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Refiro-me à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um (auto)conhecimento) o interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente. [...]A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de (auto)reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2002, p. 8).

Nesse contexto, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada sujeito envolvido no processo de formação mediado pelo Estágio Supervisionado é convidado a exercer ao mesmo tempo, o papel daquele que forma e se forma. Contudo, o trabalho pautado nas narrativas orais das duas

estagiárias do Grupo 4, buscou reafirmar os encontros ocorridos nos momentos de Estágio e fortalecer os dados já obtidos através das narrativas escritas da Professora e da Auxiliar da turma.

Realizamos a entrevista (auto)biográfica oral com as Estagiárias 1 e 2 em um momento posterior à finalização do Estágio, com agendamento em um horário diferente do desenvolvimento do mesmo no semestre letivo. A entrevista aconteceu dois dias após o término da disciplina, quando observamos que, por meio da narrativa oral, as estagiárias mostraram-se mais motivadas a narrar suas histórias, suas impressões e suas opiniões dos percursos trilhados no desenvolvimento das atividades cotidianas do Estágio. Constatamos pela narrativa oral a singularidade de cada uma, assim como o processo de reflexão desencadeado ao refletirem sobre suas narrativas. Isso nos mostrou o quanto a entrevista (auto)biográfica oral pode se apresentar como um recurso metodológico fértil para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores e estagiários.

Dessa maneira, compreender as relações que as narrativas (auto)biográficas orais proporcionam no processo de formação e (auto)formação foi essencial para relacionar essas narrativas com as ações que constituem a aprendizagem docente. Nesse contexto, entendemos que as narrativas orais poderiam propiciar a produção de sentidos das experiências vivenciadas pelas Estagiárias 1 e 2, e a partir de suas narrativas, buscamos criar um momento de análise reflexiva e retrospectiva sobre a participação e o envolvimento delas na disciplina do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Associada às narrativas (auto)biográficas escritas e orais, também realizamos a entrevista reflexiva com a auxiliar do Grupo 4, haja vista necessidade de compreender também o papel que ela desempenhava nos processos formativos que se constituíram nos Estágios Supervisionados na Educação Infantil.

d) Entrevista Reflexiva

A entrevista, no âmbito das pesquisas realizadas em diversos campos de conhecimento, vem sendo concebida na definição mais corrente do termo, “[...] vista e conferencia entre duas ou mais pessoas em um local determinado com antecipação (SZYMANSKI (org.), 2004, p.28).

Para Mynaio (2012), as entrevistas semiestruturadas são conversas com finalidades, compostas por perguntas abertas e fechadas que abrem a possibilidade para que o entrevistado dialogue sobre o eixo da discussão sem se apegar a pergunta inicial.

De acordo com Lüdke e André (1986) a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Desta maneira podemos entender que a entrevista também desempenha um papel importante como um dos instrumentos de coleta de dados, em uma pesquisa em educação. Nesse sentido, a entrevista apresenta um forte caráter de interação pela relação estabelecida entre os sujeitos; pesquisador/entrevistado, por meio de uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

A utilização dessa entrevista nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre a Auxiliar e refletir junto a ela sobre sua compreensão e impressões daquele momento do Estágio Supervisionado. Possibilitou também, outros meios que visassem potencializar esses momentos de encontro e partilha de experiências. O objetivo desta entrevista se reforça na ideia da pesquisadora Szymanski, 2004. Segundo as autoras, a proposta da entrevista reflexiva supõe um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas que, juntos, vão construindo um novo conhecimento por meio do encontro de seus mundos sociais e culturais, numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder. Assim, a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor. Esse processo interativo repleto de muita complexidade apresenta em si um caráter reflexivo, onde se dá um intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, imbricados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

A entrevista reflexiva realizada com a Auxiliar do Grupo 4 se deu no transcurso da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Durante um dos muitos diálogos tecidos com a Auxiliar, percebemos a necessidade de conhecer um pouco mais sobre a profissional que também participava dos processos formativos que se engendravam na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, pois percebemos que naquele espaço de encontro de formação estavam presentes não só a Professora e as Estagiárias 1 e 2 do curso de Pedagogia da UFES, mas também, a Auxiliar do Grupo 4.

d) Análise documental

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, a análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica.

Esta pesquisa assume também as orientações de Ludke e André (1986), que na confluência com a pesquisa narrativa, a análise documental, visa dar maior estabilidade aos dados. Apresentamos a seguir a caracterização dos documentos que regulamentam o Estágio Supervisionado, expressando concomitantemente os caminhos para a análise propriamente dos documentos supracitados.

1. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Estágio de estudantes;
2. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional;
3. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
4. CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
5. Resolução nº 74/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que institui e regulamenta o Estágio Supervisionado curricular nos cursos de graduação da UFES;
6. Resolução nº 75/2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que fixa normas de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório para os Cursos de Licenciatura do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo;
7. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;

8. Resolução nº. 62/2007 de 30 de novembro de 2007, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Matutino do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo;
9. Projeto de institucionalização do Centro de Educação Infantil Criarte.
10. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Com estes documentos, buscamos caracterizar as leis brasileiras que regem o Estágio Supervisionado, analisando cada texto a fim de fundamentar este estudo. Esses documentos foram utilizados objetivando, compor junto aos demais instrumentos utilizados neste estudo, uma trama metodológica mais próxima das experiências vivenciadas pelos sujeitos desta pesquisa nos encontros oportunizados pelo Estágio Supervisionado.

A pesquisa ancorada na ideia de encontro nos dá a possibilidade de abarcar esses diferentes instrumentos de investigação, assim como permite nossa aproximação e participação nos encontros formativos que aconteceram no Estágio observado para a composição desta pesquisa. Isto porque, entendemos que naquele momento do desenvolvimento de Estágio, não só a Professora e as Estagiárias estavam se encontrando e se formando, também faziam parte daquele processo de formação, a Auxiliar, a pesquisadora, assim como as 22 crianças do Grupo 4.

1.2 IDENTIFICANDO O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Valorizar a escola como espaço de conhecimento partilhado, vem se tornando necessário para a compreensão dos processos de ensinar e aprender, assim como para a formação de professores. O desafio consiste em compreender a escola como um ambiente onde trabalhar e formar não sejam atividades separadas. A formação deve ser vista como um processo constante conectado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que acontece separado dos projetos dos professores e das escolas.

A busca de compreensão sobre o trabalho do professor aponta para uma análise sobre os saberes da experiência, constituídos em um contexto de ensino, no qual múltiplos

fatores se articulam, estabelecendo limites para a sua atuação. Essa articulação de saberes oportunizada pelo Estágio Supervisionado pauta a escola como um lugar privilegiado de transmissão e construção de conhecimento. Outrossim, é preciso ter clareza de que a atividade docente se dá também neste espaço coletivo, a escola, onde se estabelecem redes coletivas de trabalho que são fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores da profissão (NÓVOA, 2002).

O estudo de Canário (1998) nos apresenta a escola como um espaço rico, capaz de gerar oportunidades de aprendizagem ao professor. Já Hargreaves e Fullan (2000), assumem a escola como espaço propício à construção da identidade profissional e apontam a necessidade de pensar no papel da escola como uma organização “aprendente”, ou seja, como local que se desenvolve à medida que seus professores também se desenvolvem.

Nóvoa (2009) defende a perspectiva da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. E vai além ao afirmar que

[...] as escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas comunicam mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo comunicar para fora da escola” (NÓVOA, 2009).

Nessa tentativa de apontar a escola como espaço rico e potencializador da formação dos professores da Educação Infantil, inscrevemos nesta pesquisa o CEI Criarte como espaço privilegiado para a realização deste trabalho, primeiramente, porque é o único Centro de Educação Infantil gerido pelo Governo Federal no estado do Espírito Santo. Sua vinculação ao Centro de Educação da UFES é efetiva como lócus de Estágio Supervisionado das licenciaturas que habilitam para a Educação Infantil, sobretudo a licenciatura em Pedagogia. Portanto, visto a relação de colaboração que se estabelece entre a escola e a universidade, consideramos pertinente também, apresentar o curso de licenciatura em Pedagogia nesta parte do estudo.

1.2.1 Trajetórias institucionais da Criarte ...

De acordo com a Proposta de Institucionalização do Centro de Educação Infantil Criarte UFES (2011), a história do CEI Criarte teve seu início no ano de 1975, em um estudo realizado pela Divisão de Assuntos Comunitários da antiga Sub-Reitoria Comunitária da UFES, que detectou a necessidade de oferecer atendimento em creche aos dependentes dos servidores e alunos desta Universidade. Diante dos resultados obtidos em agosto de 1976, foi implementado um projeto para atender, inicialmente, apenas às turmas de dois a quatro anos, que funcionavam em uma sala cedida pelo Centro de Artes da UFES (CEMUNI V) da universidade e em áreas livres do campus. Na sua fase inicial, a então pré-escola Criarte se constituía em um espaço que provia um atendimento com a prevalência de uma finalidade mais assistencialista, tal como ocorria em muitas outras instituições de pré-escolares no mesmo período. Era um local para acolhimento das crianças enquanto os pais trabalhavam ou estudavam e onde se priorizavam às tarefas de higiene, alimentação e o sono, sem a contemplação do aspecto pedagógico no procedimento de trabalho desenvolvido (RONCHI FILHO, 1995, p.32).

Tempos depois, a pré-escola Criarte, como era denominada entre os anos de 1976 a 1997, passou a funcionar no prédio onde estava instalada a antiga Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC), atualmente denominada Departamento de Atenção à Saúde (DAS), num local improvisado que se assemelhava a um galpão. O atendimento oferecido às crianças era realizado por um pequeno grupo que se dividia entre funcionários da UFES e bolsistas (estagiários) contratados de diversas áreas de ensino. Mesmo assim, a pré-escola foi se consolidando numa trajetória marcada por um cenário que buscava a democratização do espaço universitário. O processo de modificação teve início, segundo Ronchi Filho (1995) por volta de 1983 quando teve “[...] início a modificação de determinadas situações desse cotidiano, com intercâmbios mantidos com outras pré-escolas e palestras proferidas por profissionais que iam até a escola” (p. 34), intensificando a sistematização de um trabalho com ênfase no aspecto pedagógico. Nesse período, eram atendidas, em período integral, 100 crianças divididas em cinco grupos: dois grupos na faixa etária de um ano, dois na faixa etária de dois a quatro anos e um na faixa etária de cinco anos. No entanto, o espaço inadequado e a grande procura por vagas fizeram com que a então Sub-Reitoria de Planejamento liberasse um espaço físico específico para construção da Pré-escola.

Em 1984, o CEI Criarte conseguiu o seu próprio espaço, e a partir disso, houve um redimensionamento do atendimento da pré-escola, a redefinição de seus objetivos e a reavaliação de seu projeto original, buscando a construção de um projeto pedagógico, e com o aumento do número de crianças, fez-se um convênio com a Fundação Cecília de Almeida (FCAA), que atuava na universidade, o que permitiu a contratação de um grupo de funcionários para atender à demanda da época. Tempos passados, a pré-escola continuou realizando o atendimento às crianças, filhos de funcionários da instituição, e em 1992 houve a primeira tentativa oficial de criação e liberação de vagas para o cargo de professor para atuar na pré-escola. A Decisão nº 1.14/92 foi aprovada pelo Conselho Universitário e encaminhada pelo Reitor, em 16 de novembro do mesmo ano para o Ministério da Educação (MEC), mas essa solicitação não obteve retorno (RONCHI FILHO, 1995, p. 43).

No ano de 1997, foi aprovada a vinculação da Pré-escola Criarte ao Centro Pedagógico, atual Centro de Educação (CE), passando a se chamar Centro de Educação Infantil Criarte, ficando a Reitoria com a responsabilidade de garantir a manutenção da área, instalações físicas e manutenção do quadro de pessoal. A partir desse fato, começou a se construir uma nova prática educativa com vistas ao fortalecimento do papel da instituição como campo de ensino, pesquisa e extensão, objetivando uma reflexão contínua sobre a Educação Infantil. Com a mudança de vinculação, passou a fazer parte do cotidiano do CEI Criarte, a presença de estagiários do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que na ocasião implementava a Habilitação Magistério em Educação Infantil, além de outras licenciaturas que habilitavam para atuação na Educação Infantil.

Fotografia 1: O CEI Criarte



Fotografia 2: Vista frontal do CEI Criarte



A vinculação do CEI Criarte ao CE, que tem sob sua responsabilidade a formação de profissionais para atuarem na educação básica, tem favorecido um delineamento institucional, que atualmente o constitui, além de um centro educacional de atendimento às crianças de 1 a 5 anos⁴, também como um campo de Estágio para alunos, sobretudo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música e para o desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa. Tendo por finalidade atender crianças de 1 a 5 anos, o CEI Criarte atende às crianças em período parcial e possui uma jornada de cinco horas diárias por turno, organizando-se em dois turnos para atuar com as crianças: turno matutino, de 7h às 12h e turno vespertino, de 13h às 18h. Sua organização é feita por faixa etária e as turmas são denominadas grupos, distribuídos em cinco grupos em cada turno, num total de 10 grupos em horário parcial.

Quadro 1: Relação dos grupos por faixa etária e quantidade de crianças

Denominação dos Grupos	Faixa etária	Quantidade de Crianças
Grupo 1	1 a 2 anos	12
Grupo 2	2 a 3 anos	16
Grupo 3	3 a 4 anos	20
Grupo 4	4 a 5 anos	22
Grupo 5	5 a 6 anos	22
Capacidade de atendimento dos dois turnos	1 a 5 anos	88 / 176 nos dois turnos.

Fonte: Proposta de Institucionalização do CEI Criarte, 2011.

O CEI Criarte possui cinco salas de aula para atender aos cinco grupos, um banheiro com quatro vasos sanitários próprios para crianças, dois fraldários e quatro chuveiros (dois internos e dois externos).

⁴ Na ocasião da realização da pesquisa a escola não estava oferecendo vagas para as turmas do grupo 1 dos períodos matutino e vespertino. Atualmente a instituição só está oferecendo vagas para os grupos 3, 4 e 5.

Fotografia 3: Sala de aula



Fotografia 4: Vista Lateral das salas- Solário



Fotografia 5: Banheiro infantil



Fotografia 6: Fraldário



Uma sala para atividades de expressão corporal, uma biblioteca, e uma sala de multiuso.

Fotografia 7: Sala de expressão corporal



Fotografia 8: Biblioteca



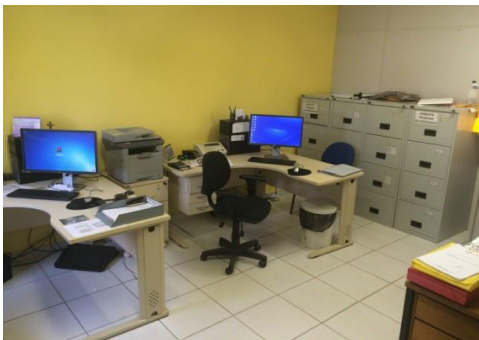
Fonte: arquivo de Maria Rasseli Soprani (2015).

Fotografia 9: Sala multiuso



Possui ainda, secretaria, recepção, sala para coordenação geral, sala para coordenação pedagógica, sala de professores.

Fotografia10: Secretaria



Fotografia 11: Recepção



Fotografia 12: Sala da coordenação geral



Fotografia 13: Sala da coordenação pedagógica



Fotografia 14: Sala dos professores



O CEI Criarte também possui um refeitório, três pátios ao ar livre, caixa de areia, pequeno pátio coberto.

Fotografia 15: Refeitório



Fotografia 16: Pátio da frente



Fotografia 17: Caixa de areia



Fotografia 16: Pátio de trás



Fotografia 18: Pátio coberto



Fonte: arquivo de Maria Rasseli Soprani (2015).

Uma cozinha, uma quadra compartilhada com a Escola Experimental de Ensino Fundamental (escola da Prefeitura Municipal de Vitória instalada no campus da UFES), almoxarifado e horta.

Fotografia 19: Cozinha



Fotografia 20: Quadra compartilhada



Fotografia 21: Almoxarifado



Fotografia 22: Horta



Fonte: arquivo de Maria Rasseli Soprani (2015).

Conforme o documento de institucionalização do CEI Criarte/UFES, a finalidade e objetivos da Criarte se alinham com os documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/12/96), o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 5 de ressalta-se o seguinte objetivo:

[...]

Art. 29.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, com seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. (BRASIL, 1996).

Esse objetivo aponta a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos e é complementado pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que especifica a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, destacando que a redução das desigualdades sociais e regionais, a promoção do bem-estar de todos e a

busca de equidade social devem ser uma meta a ser buscada por todos os sistemas de ensino.

Tendo em vista o cumprimento das finalidades e dos objetivos do CEI Criarte na efetivação do desenvolvimento integral das crianças atendidas pela instituição, tornou-se necessário discutir a formação dos profissionais que lá atuavam, conforme indica o art. 62 da Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional,

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Assim, na busca pela valorização dos profissionais, ressaltada nos documentos oficiais como os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil e a própria Resolução nº 1 - CNE/CEB, de 10/3/2011, foi pensada a criação de cargos do magistério com previsão de planos de carreira e ingresso por meio de concurso público. No ano de 2011, após muita luta política, foi concedido ao CEI Criarte uma vaga para a contratação temporária de professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), mediante concurso público. Nessa ocasião se deu o nosso primeiro encontro com a instituição de Educação Infantil em questão. Aprovada nesse concurso, iniciei meu trabalho na Criarte no ano de 2012, assumindo a turma do Grupo 3 vespertino.

No ano seguinte, assumi a turma do Grupo 4, porém não foi possível terminar o ano letivo junto ao grupo, uma vez que o Ministério da Educação apresentava como condição para a liberação das vagas efetivas para o cargo de Professor EBTT a não existência de profissionais em caráter temporário exercendo a função de professor. Em abril de 2013 se encerrou a minha breve, porém marcante passagem pela Criarte. No entanto, ainda no ano de 2012, o CEI obteve uma grande conquista frente à sua luta pela contratação de profissionais qualificados para o desenvolvimento do trabalho com crianças. Vagas para os cargos de Auxiliar de Creche foram liberadas e o concurso aconteceu em 2013.

No final de 2013 as vagas para o provimento dos cargos de professor EBTT foram liberadas e o concurso público realizado. Atualmente o CEI Criarte conta com 30 profissionais que fazem parte da equipe. Desses, 21 são servidores, sendo 8 auxiliares de turma e 13 técnicos com funções diversas; nove docentes, que se dividem desta

maneira: sete em sala, um com educação física (todas as turmas) e um na gestão, sendo que, do total de trinta servidores, 10 entraram nos últimos quatro anos.

Contada de forma breve a história do CEI Criarte, julgamos necessário apresentar o curso de licenciatura em Pedagogia da UFES, visto a vinculação do CEI Criarte ao CE, responsável também pelo desenvolvimento do curso de Pedagogia.

1.2.2 O curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo

De acordo com a Resolução nº. 62/2007 do conselho de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, o curso foi criado pela Lei Estadual nº 550, de 7 de dezembro de 1951, quando ainda era vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e seu reconhecimento ocorreu em 20 de agosto de 1956, através do decreto 30.815, do Diário Oficial da União de 22 de agosto de 1956, sendo federalizado apenas em 30 de janeiro de 1961, com a (Lei nº 3.868).

No período histórico da criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o ano de 1956, os cursos de Pedagogia no Brasil destinavam-se a formar bacharéis (técnicos de educação) e licenciados em Pedagogia no esquema 3+1, ou seja, três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura. No ano de 1968, ocorreu a promulgação da Lei 5.540/1968, que visava reformas às universidades brasileiras, buscando atender a diversas reivindicações, frutos das pressões sociais. De acordo com Martins (2009) “[...] a Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais (p. 16). A reforma proposta pela Lei 5.540/68 segundo Saviani “[...] ensejou nova regulamentação do Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) do qual resultou a Resolução CFE n. 2/69” (SAVIANI, 2007, p. 119).

Esse período foi um momento de muitas mudanças e adaptações para concretização do novo modelo de universidade pública em implementação. Paralelamente a promulgação da Lei 5.540/68 da reforma universitária, o Decreto Federal nº 63.577 de 8 de novembro de 1968, foi criada uma nova estrutura para a UFES, instituindo o Centro Pedagógico como a unidade responsável pelo ensino profissional e à pesquisa aplicados a educação. De acordo com o PPC de Pedagogia de 2006

[...] os estudos de educação eram realizados, até então, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Como a reforma na UFES foi implantada de forma gradual, em 1971, os estudos pedagógicos foram reunidos no Departamento de Educação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e agrupados, provisoriamente, no Centro de Estudos Gerais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 12).

Ainda de acordo com o PPC de Pedagogia da UFES, no ano de 1969 foi instituída uma comissão para elaborar o projeto de implementação do Centro Pedagógico que, por diversas razões, só foi implementado em 1965. Juntamente às alterações de ordem administrativa e de organização do novo modelo da universidade, também havia a necessidade de modificação nos cursos superiores de modo a atender a proposta da modernização pretendida pela reforma universitária que teve “[...] suas expectativas e reivindicações ajustadas à postura assumida pelo Estado pós 1964” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 12).

Desta maneira, a organização do curso se sustentou no Parecer nº 252, de 1969 que definiu a estrutura curricular do Curso de Pedagogia o qual vigorou até a promulgação da LDB de 1996. Quanto a organização do curso de Pedagogia da UFES, de acordo com o Parecer nº 252, o texto do PPC (2006), relata que não houve grandes dificuldades no aspecto relacionado ao Magistério para o Ensino Normal, e a questão da especialização, que na legislação anterior era bastante fluida foi solucionada pelo até então Conselho Federal de Educação que determinou que o curso tivesse uma parte comum que incluísse ambos os objetivos; magistério e especialização. Nesse último caso, ficou implícita uma lista de matérias que possibilitassem as IES a oportunidade de escolherem além da parte comum a todas as habilitações, outra parte diversificada, de acordo com cada habilitação específica. De acordo com Libâneo; Pimenta (2011) a resolução normativa que acompanhava o Parecer nº 252 estabelecia com mais precisão a função do curso,

[...] formar professores para o ensino Normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares, e admite também ao licenciando exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino Normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais (p. 234).

Além disso, havia também a possibilidade de oferta de licenciatura curta e/ou plena, tempo mínimo e máximo para integralizar o curso pelo novo modelo de sistema de créditos.

Com base no PPC de Pedagogia (2006), a partir do ano de 1970 a UFES opta pela Licenciatura plena nas habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Magistério. Esse currículo, com base no Parecer nº 252/1969, com habilitações específicas e magistério das disciplinas para o Ensino Normal, durou até o ano de 1990 quando foi substituído por um novo modelo de currículo, fruto de intensas discussões de uma comissão interdepartamental ampliada. Participaram professores representantes de cada habilitação, indicados por seus respectivos departamentos, membros do Centro Pedagógico no Conselho de Ensino e Pesquisa do programa de Pós-graduação em Educação e outros que aderiram por espontânea vontade. Esta comissão estava atenta às discussões que ocorriam no cenário nacional sobre a questão primordial da identidade do licenciado em Pedagogia⁵.

Desse modo, ainda segundo o PPC de Pedagogia (2006), no ano de 1990 um novo currículo foi implementado de acordo com as discussões da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que, por sua vez, em 1990, se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que continua em atividade. Esse novo currículo redefiniu o papel do Pedagogo/ Especialista em educação, identificando à docência como base da sua identidade, que de acordo com Saviani

[...] a mobilização dos educadores foi importante para manter vivo o debate; para articular e socializar as experiências que se realizaram em diferentes instituições; manter a vigilância sobre as medidas de política educacional; explicitar as aspirações, reivindicações e perplexidades que os assaltavam; e para buscar algum grau de consenso sobre certos pontos que pudessem sinalizar na direção da solução do problema. Em termos concretos emergiram do movimento duas ideias-força. A primeira foi a de que a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador. A partir dessa ideia prevaleceu entre as instituições a tendência a organizar o Curso de Pedagogia em torno da formação de professores, seja para a habilitação magistério, em nível de 2º grau, seja, principalmente, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A segunda ideia se expressou na “base comum nacional”. Em vários dos eventos realizados essa ideia foi retomada sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Com efeito, foi se fixando o entendimento que “base comum nacional” não coincide com a parte comum do currículo nem com a ideia de currículo mínimo. Seria, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país (SAVIANI, 2007, p. 123).

⁵ O Parecer nº 252, justamente por explicitar melhor a natureza de um curso de Pedagogia e, não por acaso, no contexto da ditadura militar, recebeu inúmeras críticas no final da década de 1970 e no período seguinte.

Essa reorganização ampliou o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia com implementação da formação para o magistério do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Com base no Parecer nº 983/1989 do então Conselho Federal de Educação, a UFES, visando atender às demandas políticas e sociais, promoveu uma reformulação audaz, transferindo para o nível de pós-graduação *lato sensu* as habilitações: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Magistério e Inspeção Escolar, formando, em nível de graduação, o professor para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o PPC (2006) do curso, “[...] essas alterações ocorreram com base em uma pesquisa realizada no final de 1994, que recomendou que o curso do ano de 1995 iniciasse com mudanças em seu currículo” (p. 13), o que implicou uma separação das habilitações do Magistério para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, além de incluir a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos,

[...] no semestre 95/1 o curso de Pedagogia teve um novo currículo aprovado, com carga horária mínima para graduação de 2.460 horas incluindo uma habilitação complementar, também de caráter obrigatório, dentre quatro opções; Magistério da Educação Infantil, Magistério da Educação Especial (problemas de aprendizagem e deficiência mental), Magistério das Disciplinas Pedagógicas do ensino Médio e Magistério de Jovens e Adultos ((PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, P. 14).

Junto a essas modificações, também foi aprovada a estrutura curricular básica com carga horária e pré-requisito de todas as disciplinas, e quanto às quatro disciplinas da habilitação complementar, a Resolução nº 30 de 1994 indicou a periodização, a carga horária e o número de créditos e pré-requisitos para cada uma delas, ficando a formação do Pedagogo especialista para o nível de pós-graduação, *lato sensu*.

Essas discussões a respeito do curso continuaram e em 2001, já com mais clareza sobre como deveria se constituir o curso de Pedagogia, o perfil do egresso, quais habilitações e competências que se esperaria desse profissional, frente aos debates promovidos pela ANFOPE e a nova legislação, e assim, foi criada a habilitação Gestão Educacional (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional), passando em 2002 a ser oferecida junto às demais habilitações já mencionadas.

No ano de 2002, em 16 de agosto, o Centro Pedagógico passou a ser denominado Centro de Educação, agregando à sua história quatro diferentes currículos para o curso

de Pedagogia e, em 2003, essa mudança foi homologada pelo Ministério da Educação, com aprovação do novo Estatuto da UFES.

Atualmente, conforme explicitado no documento vigente do curso de Pedagogia matutino da UFES, o PPC (2010), que os princípios que nortearam essa nova proposta curricular se colocavam em consonância com os pressupostos que configuravam a organização curricular vigente, e é importante destacar que de modo geral, os princípios orientadores da proposta curricular estão em consonância com muitos dos pressupostos da organização curricular vigente. Assim, tendo em vista os pressupostos nos quais a presente proposta se baseia, o curso de Pedagogia

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...] também busca a formação de gestores educacionais, o que compreende participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares. O curso destina-se, ainda à formação para produção e difusão do conhecimento científico e tecnologia do campo educacional em contextos escolares e não escolares (CNE/CP n.º1/2006, p. 2).

Com essa formação, o curso de Pedagogia da UFES busca formar profissionais com o perfil que se baseia no pressuposto de que o Pedagogo deve assumir postura profissional ética, pautada na responsabilidade social para a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, ao exercer suas atividades nas áreas e/ou campos profissionais: docência, gestão e produção e difusão de conhecimentos. Para a efetivação dessa formação, que tem como foco um profissional capaz de exercer múltiplas funções exigidas pelo cargo do Pedagogo (professor, gestor, entre outros), o curso organiza seu currículo visando oferecer disciplinas que atendam a essas necessidades.

No que tange à organização curricular desse novo modelo assumido, o curso

[...] abrangerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, como as de monitoria, de estágio curricular, de pesquisa, de extensão,

de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010, p. 4).

E por sua vez, os núcleos de estudo deverão proporcionar aos estudantes, experiências complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de favorecer a inserção na realidade social e de trabalho da sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início. Por isso, o curso se desenvolve numa carga horária total de 3.410 horas, sendo 2.805 horas de disciplinas gerais, 405 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de atividades complementares. Nessa confluência necessária entre as disciplinas teóricas e práticas do curso de Pedagogia da UFES está o Estágio Supervisionado na Educação Infantil⁶, disciplina que podemos sinalizar como propícia a estreitar o diálogo entre a formação e o campo de atuação, por meio da promoção do processo de interação, análise e partilha singulares da profissão.

A inserção dos estudantes no campo de trabalho pela via dos Estágios Curriculares Supervisionados acontece inicialmente no 6º período do curso de Pedagogia com o Estágio na Educação Infantil; no 7º período os licenciados realizam o Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no 8º período o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. Interessa-nos aqui ressaltar o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, haja vista sua importância na consolidação deste estudo. Desta forma, e com base na ementa da disciplina, entendemos o Estágio na Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UFES como,

[...] momento de análise e reflexão crítica da realidade dos Centros de Educação Infantil. Construção de novos conhecimentos com base nos resultados obtidos na pesquisa. Prática pedagógica relacionada dialeticamente com a teoria/ processos de intervenção pedagógica (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2010, p. 11).

Além de ser o momento articulador da relação teoria e prática é o momento da formação, em princípio, em que o licenciando tem contato com o exercício profissional, desenvolve atividades orientadas em ambientes próprios da área profissional, além oportunizar ao aluno do curso o exercício da atividade docente. O exercício profissional pela mediação dos Estágios descritos no documento da UFES converge com as ideias de

⁶ A oferta da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil ocorre em períodos diferentes para os cursos de licenciatura em Pedagogia matutino e noturno.

Pimenta e Lima (2012), quando discutem sobre a necessidade de o “[...] Estágio caminhar para a reflexão, a partir da realidade” (p.13). Essa aproximação à realidade sugerida pelas autoras só apresentará seu significado quando associada ao envolvimento e intencionalidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, diferentemente dos costumeiros Estágios Supervisionados burocratizados, como afirmam as autoras. Outrossim, ainda de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2010), o Estágio Supervisionado também deve ser um tempo de aprendizagem, em que o aluno permanece em unidades educativas para o exercício das atividades próprias ao trabalho educativo. Assim, nesse tempo, o aluno deverá ter oportunidade de conhecer e vivenciar todos os espaços, o cotidiano escolar e/ou não escolar. O referido documento também destaca os objetivos das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso e Pedagogia, mencionado à preparação dos profissionais para incumbências específicas de caráter educativo em espaços escolares e não escolares, estabelecida no artigo 13 da Lei 9394/96, a saber:

[...]

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - Zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O Art. 6º do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFES menciona que a programação e o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados devem ser elaborados em conjunto pelo professor supervisor e o aluno, respeitadas as normas do campo de Estágio, a fim de que resultem em um plano de Estágio. Pimenta; Lima (2012) compartilham dessa mesma perspectiva descrita no PPC de Pedagogia da UFES, quando defendem a ideia da construção coletiva do planejamento do Estágio, pois desta maneira, de acordo com as autoras, os processos educacionais (planejamento e avaliação) construídos na coletividade, abrem a possibilidade de viabilização do projeto

pedagógico do curso e marca a presença do Estágio como parte fundamental na formação. Nesse sentido, a ideia de um planejamento que se dá no coletivo

[...] possibilita objetivos do curso e o perfil do profissional que se pretende formar, considerando as condições objetivas que a realidade oferece e os avanços que podem ser realizados a partir dela (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 158).

Porém, ressaltam também que a perspectiva desenvolvida numa construção coletiva não deve invalidar a individual. A ideia é propor uma postura democrática de participação, não imposição. Além do reconhecer a importância de compor um coletivo nos Estágios Supervisionados fortalecendo o seu desenvolvimento e a superação dos obstáculos que se apresentam no contexto escolar.

Nessa composição que se constrói no coletivo, o professor da escola assume um papel importante no processo de construção e reflexão partilhada. Cabe ao professor da escola mediar a reflexão coletiva entre estagiários, demais professores, escola campo de Estágio e a universidade, promovendo um constante diálogo entre as partes. Pensar o Estágio como espaço de conhecimento partilhado vem se tornando uma necessidade indispensável para a compreensão dos processos de ensinar e aprender.

Toda essa orientação quanto aos objetivos e finalidades do Estágio Supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia da UFES se dá mediante a natureza específica do trabalho docente nesta etapa da educação básica. Espere-se que os professores contribuam com o processo de humanização das crianças historicamente situadas. Assim, o trabalho desses sujeitos formados pelos cursos de Pedagogia que atuam na Educação Infantil, visa de maneira mais ampla, trabalhar os processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem ao professor construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes impõe diariamente.

Por fim, cabe ressaltar que o projeto dos Estágios Supervisionados tem compromissos não só com a formação inicial, mas também com a formação continuada dos professores e demais atores envolvidos nesse processo, escola campo de Estágio e universidade.

Assim compreendidos os fios que se juntam para tecer o desenvolvimento do Estágio na Educação Infantil dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da UFES, reafirmamos a importância desse encontro de formação para a construção de conhecimento. Assim sendo, a sala de aula se torna o lugar privilegiado do encontro

entre professores e estagiários que com suas histórias de vida, possibilidades de ensino e aprendizagem, constroem o conhecimento partilhado. Desta forma, compreender o Estágio Supervisionado como lugar de oportunidade para a reflexão da prática docente, não só para estagiários, mas também para professores, talvez seja o caminho possível para encontrar, nesse processo, oportunidades formativas que proporcionem a esses sujeitos meios de ressignificar suas formas de aprender, ensinar e se formar.

1.3 Os Sujeitos da pesquisa

O encontro com os sujeitos da pesquisa se deu por meio da minha inserção na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil ministrada aos alunos do 6º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia UFES, período matutino. Minha participação na disciplina foi pensada com a intenção de me aproximar do grupo de estagiários que iniciariam o Estágio na Educação Infantil naquele período, como também compreender a dinâmica do Estágio, seus propósitos e orientações.

Na parte inicial da disciplina, o professor dividiu os alunos em três grupos, pois não haveria uma única instituição de Educação Infantil que pudesse receber todos os estagiários. Um grupo escolheu o CMEI Zenaide G Marcarini Cavalcanti, localizado no bairro Jardim da Penha; um segundo grupo foi direcionado ao CMEI Marlene Orlande Simonetti, localizado no bairro República, ambos da rede municipal de ensino de Vitória e um terceiro grupo encaminhado ao CEI Criarte – UFES, localizado no bairro de Goiabeiras. Como já existia uma definição prévia quanto à instituição de Educação Infantil que realizaríamos a pesquisa, restava aguardar a divisão dos grupos de estagiários.

Nos quatro primeiros encontros da turma de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, foram discutidos os fundamentos legais da educação visando à Educação Infantil, as especificidades do trabalho com bebês e crianças de até 5 anos e questões éticas; como proceder nas instituições que iriam receber o Estágio, entre outros assuntos relacionados à inserção dos estagiários nas escolas campo de Estágio.

Nossa entrada na escola campo do Estágio aconteceu mediante a apresentação entre estagiários e o grupo de profissionais que atuam no CEI Criarte. Esse encontro se deu na sala multiusos da instituição. Quando chegamos à escola observamos que haviam preparado a sala para que lá acontecessem as apresentações entre os professores do CEI

Criarte e os estagiários do curso de Pedagogia. A escola, juntamente com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, havia pensado na recepção dos novos estagiários de forma que todos se sentissem bem acolhidos.

O professor da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil deu início ao encontro agradecendo a instituição por receber o grupo, e em seguida, apresentou os estagiários e a mim, depois passou a palavra para a diretora em exercício que falou um pouco da instituição; os objetivos, o espaço físico, os professores, e os grupos. Na ocasião que se desenvolveu a pesquisa, o CEI Criarte não estava ofertando vagas para o Grupo 1, devido à falta de professor para aquele Grupo, funcionando apenas com os Grupos 2, 3, 4 e 5.

Após fala da diretora em exercício, foi solicitado que cada professora se apresentasse e falasse um pouco sobre o seu grupo. Minha apresentação ocorreu após a fala das professoras. Nesse momento me apresentei a todos da sala, havia algumas pessoas que já me conheciam do período em que lá trabalhei, e outras que ainda não. Falei sobre a pesquisa, apresentando os detalhes, destacando a importância da disciplina Estágio Supervisionado, e o papel da instituição como campo de pesquisa que recebe os estudantes em formação, apontando as possibilidades que poderiam gerar uma pesquisa gestada no Centro de Educação Infantil da UFES.

Aguardamos que alguma professora acolhesse nosso pedido e se colocasse a disposição para partilhar conosco as experiências que se construiriam no decorrer do Estágio Supervisionado na Educação Infantil dos alunos do 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia da UFES/2015. Fui acolhida pela Professora do Grupo 4, que recebeu a mim e as duas estagiárias com muito carinho.

Naquele momento já havia outra estagiária na sala, e com a chegada de mais duas estagiárias e a minha, passamos a configurar um grupo de seis adultos, sendo a Professora, a Auxiliar, a estagiária da instituição privada, as duas Estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia da UFES e eu, além das vinte duas crianças com idade entre 4 e 5 anos, sendo 14 meninas e 8 meninos. Assim começamos a trançar os fios dessa nossa história, através dos encontros de formação no Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA PARTILHA DE CONHECIMENTOS: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DA FORMAÇÃO

Abordar os fundamentos teórico-metodológicos da formação dos professores requer a contextualização e conceitualização do próprio conceito *formação*, haja vista sua amplitude e seus múltiplos significados. Desta forma, buscamos pontuar algumas referências para essa delimitação conceitual com base em Antônio Nóvoa (2002; 2009)⁷, por entendermos, assim como ele, a formação como “[...] um processo interativo e dinâmico, que nos permite compreender a globalidade do sujeito, através das redes de (auto) formação”. Nesse sentido, a troca de experiências e a partilha de saberes se consolidam como espaço “[...] de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Acreditamos que o diálogo entre os professores seja fundamental para consolidação de saberes emergentes da prática profissional, e que a criação de redes coletivas de trabalho possa constituir-se num fator importante para a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão docente. Com isso, as práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem fortemente para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que se fundamenta na produção dos seus saberes e dos seus valores.

De acordo com este autor, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que provoque nos professores meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo que facilite a dinâmica de (auto)formação participada, assim:

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p.39).

Contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos docentes passa, então, pelo entendimento de que a formação se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operacionais, geralmente oferecidos aos professores em seus cursos de formação, pois nos processos de formação dos professores é preciso levar em conta a dimensão coletiva do trabalho docente, assim como as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas. A compreensão do trabalho do professor supõe, portanto, incidir o foco da análise sobre

⁷ Antônio Nóvoa é um autor português, mas sua contribuição para o debate sobre formação de professores no Brasil foi um estímulo a assumi-lo como referência neste texto.

os saberes da experiência constituídos em um contexto de ensino, no qual múltiplos fatores se articulam, estabelecendo limites para a sua atuação. Nesse contexto, o professor constrói seus saberes que, mesmo implícitos, são os responsáveis pelo seu fazer, na rotina ou nas improvisações diante da diversidade de problemas inerentes ao espaço pedagógico, visto que “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas (NÓVOA, 2002, p. 59).

A ideia de analisar a formação docente com base nas experiências que se constroem tanto no ambiente de ensino, quanto na trajetória profissional do professor, se consolidam nas palavras de Nóvoa (2002, p. 59), quando afirma que “[...] é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador”. Na esteira dessa discussão Nóvoa (2009) procura elucidar cinco facetas relacionadas à formação a partir de conceitos que são também propostas de ação: a *prática*, a *profissão*, a *pessoa*, a *partilha* e o *público*.

Tomar de empréstimo os conceitos defendidos por ele nos permite estabelecer vínculos entre o objeto deste estudo, o Estágio Supervisionado como espaço de encontro e partilha de experiências. Assim, pautar a formação dos professores associada ao conceito de *prática*, se confirma frente a necessidade em inverter uma longa tradição estabelecida nas instituições de formação do professor. Isso significa dizer que a formação de professores deve assumir uma formação centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência, o trabalho escolar.

A ideia proposta por Nóvoa, não defende a adoção de um “[...] modelo tecnicista, muito menos, acolhe as tendências anti-intelectuais na formação de professores” (Nóvoa, 2009, p. 69), defende a ideia de uma profissão docente que se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. Para ele “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (Nóvoa, 2009 p. 69), essa expressão sinaliza para a necessidade de colocar os professores num lugar predominante na formação dos seus pares.

Desta forma, a perspectiva de uma formação de professores organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de problemas escolares ou de programas de ações educativas, confere importância para uma construção do

conhecimento que vai para além da fragmentação entre teoria e prática, desenvolvidas nos cursos de formação (Nóvoa, 2009).

Essa perspectiva de formação caminha na direção de um conhecimento que se constrói com base no processo histórico da constituição do sujeito. Em outras palavras, essa perspectiva de formação se coloca em defesa de uma formação de professores que não se pauta apenas no domínio de um determinado conhecimento, mas numa formação que objetive compreender o conhecimento em todas as suas dimensões.

Temos caminhado no sentido de compreender com mais clareza o ensino como profissão do humano e do relacional “[...] a necessidade de uma outra concepção de formação, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida” (NÓVOA, 1999, p. 10), se apresenta como aspecto imprescindível para a valorização da educação e conseqüentemente à formação dos professores. É impossível de acordo com Nóvoa (2009)

[...] separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de (auto)reflexão e de (auto)análise (p. 6).

Com isso, entendemos ainda de acordo com Nóvoa (2009), que é preciso construir lógicas de formação que valorizem “[...]a experiência dos professores em seus processos formativos. É preciso devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Nesse sentido, é importante “[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência (p. 11).

Associado à discussão sobre a prática na formação do professor, (Nóvoa, 2009), dialoga com o conceito de *profissão*, sinalizando-o como elemento potencializador para a formação dos professores. O autor afirma que a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens, apontando a fase de *indução*, os primeiros anos no início da docência, como um momento particularmente sensível na formação dos professores. Ainda de acordo com o autor,

[...] grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado. Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 6).

Nesse contexto discutido pelo autor, o Estágio Supervisionado ganha destaque como campo de conhecimento onde acontece a integração entre as instituições, os sujeitos, seus saberes, seus fazeres e suas experiências. A entrada dos estudantes no campo de trabalho do professor, pela via dos Estágios, possibilita a eles uma aproximação com a realidade na qual atuarão, além de facilitar a transição que esses sujeitos estão vivenciando de estudantes a professores. De acordo com Marcelo (2009), tornar-se professor é um longo processo, e que as etapas da formação inicial, o Estágio e o início de trabalho na profissão docente, deveriam estar muito mais relacionadas para promoverem a integração curricular.

Marcelo (1999) afirma que as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, pois possibilitam aos alunos a compreensão da escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizada por uma determinada cultura, clima organizacional, estrutura de funcionamento e gestão. Para o autor, no desenvolvimento do Estágio, os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares e como momento em que os alunos no desenvolvimento de suas práticas, se socializam. Marcelo (1999) sinaliza também para a necessidade de rever as relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas, evidenciando que as escolas campo de Estágio deveriam fazer parte da elaboração dos planos de Estágio, de modo a fazer do processo de formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura uma atividade formativa própria da escola e dos professores que lá atuam.

Assim, o momento de interação entre a formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, marca o Estágio Supervisionado como campo de integração entre o discurso da formação e as exigências do trabalho docente, permitindo que se apresente como um espaço capaz de efetivar a presença dos professores na sua formação, visto a necessidade “[...] de devolver a formação de professores aos professores, pois o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 30).

E para isso, a formação dos professores deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva que forneça aos professores “[...] os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de (auto)formação participada (NÓVOA, 1992, p. 13)”. Assim, estar em formação “[...] implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando à construção de uma identidade que é também, uma identidade profissional” (p 13).

Junto a esses dois conceitos que caminham numa perspectiva de valorização do professor e de construção de conhecimento que se constrói na relação com seus pares, Nóvoa (2009), também expõe sobre a necessidade de uma formação de professores que dedique atenção especial às dimensões pessoais da profissão, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define a ação pedagógica. Para o autor, o professor é a *pessoa* e a *pessoa* é o professor.

Ao longo dos últimos anos, esse autor tem dito repetidamente que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor, e que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, que ensinamos aquilo que somos e que naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. Assim, sinaliza para a necessidade dos professores se prepararem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de (auto)reflexão e análise.

O trabalho do professor exige que estes sejam pessoas inteiras. Essa ideia busca reforçar a pessoa do professor e o professor como pessoa. Pois de acordo com Nóvoa (2009), “[...] estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (p. 7). Assim sendo, “[...] é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de (auto)formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 9). É preciso um conhecimento pessoal um (auto)conhecimento no interior do conhecimento profissional e de apreender o sentido de uma profissão que não cabe apenas nos padrões técnicos ou científicos.

Essa perspectiva de formação com base no desenvolvimento pessoal do professor indica caminhos para uma formação que não se constrói por acúmulo de conhecimentos técnicos, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir

na pessoa do professor, e dar um estatuto ao saber da experiência. Assim, o registo tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais nos permite que cada sujeito envolvido no processo de formação adquira maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. Acreditamos que o registo das experiências pessoais e profissionais dos professores, as narrativas, possibilita a compreensão das experiências por englobar e ultrapassar o vivido. Nesse sentido, o uso das narrativas favorece aos professores a definição de seus conhecimentos profissionais, uma vez que, de acordo com Nóvoa (2002)

[...] o conhecimento profissional tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa (p. 27).

A formação nesse sentido, deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de (auto)reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota nos conhecimentos ensinados e apreendidos nas formações iniciais e continuada, mas que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

A formação pela via das narrativas, proporciona aos futuros professores e aos professores já no exercício da profissão, hábitos de reflexão e de (auto)reflexão, e acreditamos que é “[...] preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual” (NÓVOA, 2002, p. 59). Nesse sentido, as narrativas dos professores têm um papel importante na formação, pois nos permite considerar um conjunto amplo de elementos formadores, sobretudo, quando possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. Assim, a construção das narrativas de formação dos professores quando assistidas e participada pelos seus pares, favorece a elaboração de projetos pessoais e coletivos de formação. Por isso, o diálogo entre os professores é fundamental à consolidação desses saberes que emergem da prática profissional, dos seus repertórios teóricos e das suas experiências de vida.

Essa ideia de valorização do professor enquanto pessoa, busca mobilizar as suas experiências com base numa perspectiva que caminha para a produção de saberes que permitam aos professores compreenderem a sua globalidade, assumindo a formação como um processo dinâmico que integra os sujeitos, por meio da troca de experiências e a partilha de saberes.

É nesse sentido dinâmico e interativo da formação que o conceito de *partilha*, também desenvolvido por Nóvoa (2009), reafirma as narrativas como instrumento de formação, na medida em que valoriza o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.

A emergência do professor que se forma no coletivo, é uma das principais realidades para o autor. Essa ideia se justifica frente à complexidade do trabalho escolar, que reclama um fortalecimento do corpo pedagógico das instituições escolares. Para Nóvoa, a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. “[...] estamos falando da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho” (p. 7).

Desta forma, a escola como o lugar da formação dos professores, e espaço da análise partilhada das práticas enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente, favorece a troca de experiência, de saberes/fazeres próprios da profissão. Assim, o objetivo da ideia de partilha é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Outrossim, a ideia da docência como coletiva, vai para além do plano do conhecimento docente, mas caminha também na direção da ética docente. Segundo Nóvoa,

[...] não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. Precisamos de uma teoria do coletivo, da docência como coletivo, que está ainda nos seus primeiros passos. Esta teoria elabora-se no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada (NÓVOA, 2009, p. 45).

A organização das escolas deveria encorajar o conhecimento profissional partilhado dos professores, facilitando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica, ultrapassando o modelo tradicional de formação de professores, avançando para um modelo que visa conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação nesse sentido, deve ser encarada como um processo em constante movimento, integrado no cotidiano dos professores e das instituições escolares.

[...] *Mutatis mutandis* esta é, também, uma das questões centrais da formação de professores. No mesmo duplo plano que acabei de referir: a partilha de saberes e as práticas de trabalho cooperativo. A emergência do professor coletivo (do professor como coletivo) é uma das principais realidades deste início de século (NÓVOA, 2009, p. 40).

Assim, para conseguir esta mudança na organização da profissão do professor é fundamental construir programas de formação mais aproximados ao professor. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e partilhados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Pois, “[...] sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas” (NÓVOA, 2009, p. 8).

Já o conceito de *público*, se ancora na defesa de uma formação de professores marcada por um princípio de responsabilidade social, que favoreça a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Essa teoria caminha no sentido de valorizar as escolas como lugares de relação e comunicação. Ou seja, visa apresentar a escola como espaço privilegiado que concentra sujeitos em constante formação e transformação, sejam elas pessoais ou sociais. Desta forma, valorizar as escolas como lugares da relação e da comunicação abre a possibilidade para os professores divulgarem as suas práticas e seu trabalho para a sociedade.

A importância da escola no processo de formação docente remete às questões ligadas à formação dos professores, no que se refere ao seu desenvolvimento pessoal, profissional, seus saberes, assim como o desenvolvimento organizacional da escola. A escola deve ser entendida como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar sejam atividades que se completam, e a formação do professor seja vivenciada como um processo constante e integrado em seu cotidiano.

Portanto, os conceitos defendidos por esse autor nos auxiliam a pensar a formação do professor por meio da partilha de experiências no espaço do Estágio Supervisionado, e apontam o caminho para uma formação de professores que busque desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, assim como estimula a emergência de uma cultura profissional tanto no âmbito do profissional professor como de uma cultura organizacional no âmbito das escolas.

Entendemos a formação dos professores no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados como espaços privilegiados à efetivação das dinâmicas de formação partilhada. A formação no desenvolvimento dos Estágios favorece a elaboração de

projetos coletivos, assim como a construção de saberes pela via da partilha. Portanto, os encontros formativos proporcionados pela disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil favorecem a consolidação de dispositivos de colaboração profissional, assim como, concedem a escola o *status* de local privilegiado para a formação e comunicação dos saberes produzidos nela e por ela.

Buscamos com esse cenário, apresentar algumas ideias que têm sido discutidas por pesquisadores da área de educação, no que tange ao campo da formação de professores. A ideia é evidenciar o campo da formação de professores como um dos componentes de mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção da sociedade, no sentido, de pensar ainda segundo Nóvoa, o processo de formação como um *continuum*, na medida em que “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 2002, p. 17).

Pois, temos visto, que com as complexidades e a abrangência das transformações ocorridas na sociedade, como os avanços científicos e tecnológicos, e a globalização, novas exigências são trazidas ao campo de formação dos profissionais da educação. Observamos também, uma grande pressão social sobre a educação e, conseqüentemente sobre o professor, no sentido de atribuir a ele um papel primordial na dinâmica social contemporânea. Dessa forma, pensar a formação de professores passa pela perspectiva que considera a pessoa do professor e suas experiências, a profissão e seus saberes, a escola e seus projetos. Essa proposta, segundo Nóvoa (2002), traz para o campo da formação de professores a relação com o movimento de transformação social e educacional, no sentido de construir conhecimento entre os professores por meio da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento e da partilha de saberes no âmbito da escola.

O discurso de uma construção de um conhecimento partilhado coloca a escola como o lugar central da formação do professor, e como espaço de análise coletiva das práticas docentes. Além de ressaltar que é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores. Os espaços da prática educativa, as escolas, são o campo de atuação dos professores, em formação inicial e formação continuada. E as atividades de Estágio desenvolvidas pelas instituições de ensino superior, tanto na graduação como na pós-graduação, podem

representar uma modalidade de formação inicial e continuada muito importante para a valorização do professor.

Assim, “[...] a escola sempre será o ponto de partida e de chegada nos Estágios e nas ações de formação inicial e continuada do professor (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 138). Nesse contexto, a escola é um espaço que não só produz aprendizagem para os alunos, mas também qualifica os que ali trabalham quando percebem o potencial formativo das situações de trabalho. O fato de haver na mesma sala de aula profissionais que já exercem a docência, juntamente com aqueles que estão se preparando para iniciar pode ser aproveitado para fazer do Estágio um espaço de encontro entre a formação inicial e a continuada. De acordo com Ventrone et.al, 2011

[...] por meio dos Estágios Supervisionados, o tornar-se professor, tanto para os alunos-estagiários como para os professores da educação básica, assume a centralidade do processo, no qual as identidades docentes se constituem e se resignificam na confluência de diferentes saberes e trajetórias. Isso pode corresponder a uma premissa fundamental: a práxis pedagógica (inicial/estágio e continuada) é um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva tanto no interior do curso de formação como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação e do professor acontece (p.40).

Dessa forma, o Estágio Supervisionado pode ser considerado o espaço onde se encontram e convergem as situações em que a formação inicial e a continuada se fundem e constroem conhecimento. Entendemos que é preciso reafirmar a escola como espaço onde o professor e estagiário constroem seus saberes pela via da partilha de experiências, pois é na sala de aula, nos encontros proporcionados pelo Estágio, que professores e estagiários podem dizer de suas vivências e partilhar os saberes que lhes possibilitem compreender e assumir os papéis de formador e de formado. Assim,

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Contribui na formação do professor, assim [...] O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009, p. 61).

Para isso é preciso que se trabalhe na construção de uma teoria do coletivo, do trabalho docente como um trabalho que se dá na relação com seus pares, abrindo assim, espaço para um conhecimento partilhado, que acontece num espaço de uma ética igualmente partilhada.

Esse movimento de coletividade, de partilha e de criação de culturas colaborativas não se impõe por vias administrativas ou decisões superiores, é preciso o envolvimento de todos os sujeitos que compõem os processos formativos. A emergência de uma formação que se dá no domínio da escola, estimula uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilita aos professores construir um pensamento autônomo facilitador das dinâmicas de formação participada. Assim, a formação não sereia apenas uma construção por acúmulo de técnicas ou conhecimento, e sim, um trabalho de reflexão sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Desta forma, visando materializar esses espaços de troca de saberes, de partilha das experiências entre os pares e de consolidação da identidade docente, apresentamos os pressupostos que sustentam a formação mediada pelo Estágio Supervisionado.

2.2 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO PARA O ENCONTRO E PARTILHA DE CONHECIMENTO ENTRE OS SUJEITOS EM (TRANS)FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS LEGAIS

O tema da formação de professores em sua complexidade e suas múltiplas dimensões, de acordo com Pimenta; Lima (2012), acena para o Estágio Supervisionado como espaço privilegiado na busca por superar a concepção da formação dos professores como um processo que se dá de forma linear e de transmissão de conhecimento, fundamental para o exercício da função do professor.

Discutir a formação nos encontros do Estágio Supervisionado na Educação Infantil nos possibilita incorporar nesta pesquisa a reflexão aos encontros oportunizados pelo Estágio como construção da profissão, como exercício da docência na formação, como espaço de intervenção na escola e seus processos formativos. Isso nos inspira a considerar esse espaço da formação como um lugar de encontro entre sujeitos em formação e em (trans)formação. Pensar o Estágio Supervisionado como lugar de encontro da formação dos professores possibilita à articulação e troca de conhecimentos entre as diferentes culturas e sujeitos. Dessa maneira, para pensar nos processos de formação dos professores é preciso compreender que os mesmos se desenham pela ação dos sujeitos em seus múltiplos contextos com os quais constroem experiências e sentidos durante suas trajetórias. Nesse sentido, para nos inserirmos nessa trajetória que

se constroem nos Estágios Supervisionados julgamos necessário dialogar com os documentos que os norteiam.

A Lei de Diretrizes e Bases em 1996 no que tange à formação dos profissionais da educação, o Estágio Supervisionado aparece como espaço articulador no sentido de propor

[...]

Art. 61

III - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, garantindo que a formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Mas, é por meio das Resoluções CNE/ CP nº 1/ 2002, e CNE nº 2/ 2002 que foram instituídas, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior do curso de licenciatura, de graduação plena, e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da educação básica em nível superior.

Segundo Pimenta; Lima (2012), a resolução que trata das diretrizes apresenta princípios fundamentais e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular para toda e qualquer instituição que forma professores para a educação básica e, destaca como fundamental da formação de professores:

[...]

Art. 2º

I - O ensino visando à aprendizagem do aluno;
II - O acolhimento e o trato da diversidade;
III - O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
IV - O aprimoramento em práticas investigativas;
V - A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
VI - O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
VII - O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (p. 84).

Já no que se refere à carga horária dos cursos de formação de professor, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, detalha a carga horária exigida aos cursos de licenciatura e apresenta as dimensões a serem atendidas, a fim de articular teoria e prática.

O texto em seu Art. 1º expõe:

[...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No entanto, no que pese o mérito desta Resolução, para Pimenta e Lima (2012) o mencionado texto ao colocar as competências como núcleo da formação, “[...] reduziu a atividade docente a um desempenho técnico” (p. 85). Outro equívoco e retrocesso na Resolução 2/2002 apontado pelas autoras diz respeito à distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação em horas de práticas, horas de Estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-culturais. Segundo as autoras

[...] essa distribuição revela uma postura curricular fragmentada que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento. Em consequência, a desvalorização dos professores como intelectuais em permanente formação (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 87).

Ainda sobre a Resolução supracitada, a pesquisa é mencionada apenas na atividade docente, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, e não no processo de formação dos professores. O Estágio por sua vez, conforme escrito nas Resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Ou seja, nem prática nem teoria, “[...] apenas treinamento de competência e aprendizagens de práticas modelares” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 87). Essa visão segundo Pimenta; Lima (2012) contraria os avanços da pesquisa sobre os saberes e a identidade dos professores, avanços, que de acordo com as autoras podemos sistematizar, pois, “[...] o curso de formação e especificamente o Estágio Supervisionado tem a grande função de renovar nossa concepção não só a respeito da formação dos estagiários, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (p. 88). Esse é o processo que as autoras apontam como ressignificação de saberes. O curso de formação inicial e seu respectivo Estágio passam a ser um momento especial na vida desses futuros professores, pois as possibilidades dessas mudanças se fazem, também na universidade.

A Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, podemos defini-lo como

[...]

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

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Esta Lei traz como objetivo do Estágio Curricular Supervisionado a preparação para o trabalho produtivo dos acadêmicos, visando ao aprendizado de especificidades próprias da atividade profissional e a contextualização curricular. A sua previsão deve constar nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e integrar o itinerário formativo do educando. Todavia a perspectiva do “trabalho produtivo” trazida pela referida legislação fornece pistas para o questionamento a saber: “que tipo de homem se pretende formar?” e “para que sociedade?” Estas questões emergem na discussão do Estágio Supervisionado no Brasil, quanto ao distanciamento da pesquisa e extensão.

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo ele, um facilitador do acesso ao conhecimento. O professor é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica, e seus aportes para compreender o mundo, é também, um analista crítico da sociedade, que nele intervém com sua atividade profissional e que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. Desta maneira, pensar a formação desse profissional não é tarefa simples, envolve múltiplas variáveis, como as exigências sociais, profissionais, pessoais e coletivas.

Nesse sentido, para além do ato educativo que visa à preparação dos educandos para o campo de trabalho, propomos pensar a formação no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, como encontro onde professores em seus processos de formação inicial e continuada se relacionam e por meio da partilha de seus conhecimentos, abrem espaço para questionamentos que possibilita a ressignificação dos saberes.

O Estágio, então, como lugar de encontro onde os sujeitos envolvidos possam partilhar suas experiências, oferece aos estagiários a aproximação com o professor em sua ação, assim como, possibilita também o contato com saberes/fazer específicos da profissão, e para os professores da escola, a possibilidade de reflexão dos seus modos de ser e estar na profissão. Dessa forma, o Estágio Supervisionado, ganha estatuto de espaço de conhecimento partilhado, de formação, de (auto)formação, e de produção de conhecimento, onde professores e estagiários constroem a sua profissionalidade.

A recente Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, mantém a mesma carga horária dos Estágios e aponta as mesmas concepções, tendo como princípios:

- [...]
- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
 - b) unidade teoria-prática;
 - c) trabalho coletivo e interdisciplinar;
 - d) compromisso social e valorização do profissional da educação;
 - e) gestão democrática;
 - f) avaliação e regulação dos cursos de formação (p. 2).

Expõe em seu texto também:

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (p.2).

Outro ponto relevante neste documento se apresenta na menção que o texto faz ao considerar:

[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (p.2).

O referido texto também considera “[...] o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado” (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, p. 2).

Segundo Dourado (2015), merece ser ressaltado o papel singular nesse processo que se propõem destacar a valorização dos profissionais da educação, bem como a tentativa em reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada, incluindo a licenciatura por meio da garantia de concepção de formação pautada, tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática, e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nuclear dessa formação.

Essa mudança reafirma o movimento na área de educação que busca visibilizar o profissional docente como ser humano que trabalha junto a outros seres humanos em busca de seu desenvolvimento integral. Essas mudanças sinalizadas na referida resolução, acenam na direção das pesquisas que consideram que as “[...] transformações das práticas docentes só se efetivaram à medida em que o professor ampliam sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 91), o que ainda de acordo com as autoras pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Em que pese as mudanças apresentadas sobre a realização dos Estágios, a Resolução expõe:

[...]

Art. 13

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Observamos no documento regulatório que as disciplinas de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório são consideradas uma forma de conexão entre os componentes curriculares da formação docente comum, como um modo de garantir a inserção do licenciando no exercício profissional, de modo a garantir uma articulação com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Nessa direção Ventorim et al (2011) compreendem que as disciplinas de Estágios Supervisionados

[...] integram de forma interdisciplinar, os diferentes conhecimentos ao tratarem da inserção do aluno-estagiário em situação de trabalho escolar de maneira a promover: a articulação entre a prática e o estudo acadêmico, a reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares, considerando a inter-relação entre os processos de problematização da realidade educacional, de intervenção pedagógica e de pesquisa e produção de conhecimento sobre o/n o cotidiano escolar (p. 11).

E ainda de acordo com a autora

[...] com os Estágios, buscamos: a) compreender o processo de construção da identidade e dos saberes docentes e suas implicações para o compromisso social da docência; b) desenvolver a relação entre o ensino, a pesquisa e a prática pedagógica procurando colaborar com a solução de problemas do cotidiano escolar; c) adotar uma constante atitude de reflexão e busca de soluções para o enfrentamento dos desafios da formação e da atuação docente; e d) proporcionar a reflexão sobre ações colaborativas entre a formação inicial e a continuada do professor (p.11).

Assim, os Estágios, como eixos articuladores do currículo do curso de formação de professores, propõem a mobilização dos diferentes conhecimentos e experiências da formação, que professores e estagiários vêm vivenciando nas, e a partir das unidades curriculares ao longo do curso, bem como das experiências de vida. Neste contexto de integração, as ações colaborativas entre as instituições de ensino, tanto as de formação inicial, quanto as de formação continuada, a escola, também se apresentam como eixo importante no debate da valorização dos Estágios Supervisionados.

Ventorim (2009) já apontava para essa necessidade de articulação. Para a pesquisadora a “[...] formação inicial e contínua pode se efetivar pela concretização dos Estágios Supervisionados dos cursos de formação de professores a partir de uma perspectiva colaborativa entre instituições, práticas e sujeitos (VENTORIM, 2009, p. 4). Deste modo que compreendemos com base nas ideias da pesquisadora que

[...] por meio dos Estágios Supervisionados o tornar-se professor, tanto para os alunos estagiários como para os professores da educação básica, assume a centralidade do processo, na qual as identidades docentes se constituem e se ressignificam na confluência de diferentes saberes e trajetórias. Isso pode corresponder a uma premissa fundamental: a práxis pedagógica (inicial/estágio e continuada) é um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva tanto no interior do curso de formação como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação e do professor acontece (VENTORIM, 2009, p. 5).

Ainda em diálogo com a pesquisadora, observamos também a possibilidade de assumir o Estágio como espaço de encontro da formação, onde estagiários do curso de

Pedagogia e professores da escola constroem novos conhecimentos e os vivenciam, pois, essa experiência, de acordo com Ventrone et.al (2011) é materializada por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado. De acordo com ela, há, também, outras disciplinas do currículo que promovem esse encontro, mas, essencialmente, essa é a natureza dos Estágios. Nesse sentido, “[...] o Estágio Supervisionado é um encontro entre universidade e escola, entre ensino superior e ensino básico” (VENTORIM et.al, 2011, p. 26).

Nóvoa (2002) entende que o Estágio Supervisionado na formação é “[...] um primeiro momento da formação contínua de professores, que estabelece o espaço de transição entre a formação inicial e o exercício profissional” (p.41). Nesse espaço de transição entre a formação inicial e continuada, o professor da escola ganha destaque por possibilitar aos estagiários, a compreensão do contexto atual da sociedade e da escola; a integração e inserção da universidade e de seus professores no cotidiano das escolas; a oportunidade de pôr em prática a formação acadêmica e suas experiências, assim como a superação dos desafios que se apresentam no dia-a-dia das escolas. Mas, sobretudo, o papel do professor da escola que orienta os estagiários é, em diálogo com a teoria, refletir com seus estagiários sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses sujeitos.

Ainda nesse sentido, para Pimenta; Lima (2012) o professor da escola campo de Estágio que se vê diante do Estágio Supervisionado em um curso de formação precisa, em primeiro lugar, “[...] compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que nesse caso, assume o caráter de formação continuada” (p. 127).

Segundo Marcelo (1999) há uma grande importância no período de iniciação à docência para os estagiários, contudo, há também a importância que os professores da escola assumem nesse processo. De acordo com o autor é nesse período de iniciação à docência que “[...] os professores supervisores devem fazer a transição dos alunos a professores” (MARCELO, 1999, p. 62). O autor entende que o acompanhamento dos professores em suas primeiras experiências no local de trabalho, a escola, constitui para os professores supervisores e para as instituições uma nova oportunidade de aprofundar o conhecimento das práticas docentes, assim como, dos cotidianos das escolas.

Quando os professores da escola são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do Estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão analisados com base numa fundamentação teórica e assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho. De tal modo, que

[...] o Estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 127).

No desenvolvimento do Estágio Supervisionado, surgem diversos questionamentos, problemáticas e discussões no que diz respeito à estrutura física e pedagógica da escola, prática docente, peculiaridades do corpo discente e, sobretudo, o processo de ensino-aprendizagem em Educação Infantil. Assim, o Estágio Supervisionado, na perspectiva da formação inicial, insere o estagiário de forma gradativa no exercício da profissão docente, compreendida como o magistério e/ou a gestão de instituições educativas, assim como, articula dimensões do saber, do saber fazer e do saber conviver. Com isso, o Estágio

[...] trata da inserção do aluno-estagiário em situação de trabalho docente e da articulação entre a prática e o estudo acadêmico. A reflexão teórico-prática sobre a docência e as práticas escolares mobilizadas de forma interdisciplinar pelos processos de problematização da realidade educacional, intervenção pedagógica e de pesquisa e produção de conhecimento sobre o/no cotidiano do trabalho educativo em diferentes níveis, etapas e modalidades de educação, são pressupostos de uma concepção orgânica de Estágio docente. Por isso, a importância do Estágio nos processos de formação de professores e a consideração dessa atividade como campo de conhecimentos com estatuto epistemológico que articula cursos de formação de professores, campo social e pesquisa (VENTORIM, et.al, 2011, p.26).

O Estágio Supervisionado quando visto como área de conhecimento e eixo central nos cursos de formação de professores, “[...] possibilita que sejam trabalhados aspectos imprescindíveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61). A identidade docente, como comenta Pimenta (1996) “[...] não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 75). Com base na ideia da pesquisadora, a identidade do professor pode ser entendida como diversa, ou seja, constituída pela identidade pessoal e pela identidade profissional. Ela se constrói no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo reafirmada nas relações sociais que os professores estabelecem com os alunos, com as

famílias, com a instituição educativa, com os estagiários, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano, e de alguma forma influenciam essa construção.

A construção da identidade docente de acordo com Marcelo (2010), se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. Isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

O autor entende que a identidade docente se refere a como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho, como o percebem, na interação com a sociedade na qual desenvolvem suas atividades. “[...] A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade (p.9). Nesse sentido,

[...] a identidade profissional docente se apresenta, pois, com uma dimensão comum a todos os docentes, e com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho. Trata-se de uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve (p. 10).

Entendemos que tornar-se professor é um longo processo que se inicia na formação inicial dos docentes, mas não se encerra com ela. Os professores, em seu processo de aprendizagem, passam por diferentes etapas, e de todas essas fases a que mais nos interessa é a que se inicia com os primeiros contatos com a realidade da escola, o Estágio Supervisionado. Marcelo (1999) acredita que o período de “inserção” é um momento importante no caminho do futuro professor. Para o autor “[...] a iniciação ao ensino deve ser entendida “como parte integrante do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor” (p. 62).

A iniciação à docência, como dissemos, é o período de tempo que abrange os primeiros anos, em que os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores. O autor relata em suas pesquisas (1999; 2009; 2010) que esse é um período de “[...] tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual, os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal” (p. 18). E ressalta que esse período é um

período diferenciado no caminho para se tornar professor e estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional. Para o autor, esse momento de aprendizagem e construção de conhecimento no período de desenvolvimento dos Estágios, não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes de tudo, é um aspecto distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (MARCELO, 2010).

Na confluência desse diálogo sobre as possibilidades de formação nos encontros do Estágio Supervisionado, entendemos conforme Pimenta; Lima (2012), que o Estágio é um campo de conhecimento central nos cursos de formação de professores, que possibilita o trabalho de elementos importantes à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

Os Estágios Supervisionados constituem a base formativa dos futuros professores, permitindo que esses sujeitos aprendam a docências com aqueles que já possuem experiência na atividade docente por meio da partilha de saberes. Assim como, oferece aos professores em exercício, os professores das escolas, a oportunidade de reflexão sobre as experiências vivenciadas, a construção de novos saberes, e a possibilidade de partilhar seu conhecimento com os sujeitos que estão iniciando na profissão. Desta forma, o que se torna relevante frente às concepções até aqui apresentadas é a capacidade formativa que o Estágio Supervisionado possui. Sendo o Estágio Supervisionado lugar singular da formação no qual se privilegiam dois aspectos básicos e relacionais: o primeiro contato com o campo de trabalho docente e o segundo, o espaço propício ao encontro (ZABALZA, 2014). Encontro de professores e estagiários com a realidade do local de trabalho do professor, com a diversidade de culturas, etnias, gêneros, saberes, fazeres, sujeitos, e consigo mesmo, com as experiências, conhecimentos, e as novas realidades. Portanto, encontro com a multiplicidade que pulsa na escola.

A premissa defendida nesse estudo parte da ideia de encontro, como uma aproximação ao outro, na busca por uma abertura a um diálogo em busca de possíveis caminhos. Partimos do princípio da ideia de encontro como a aproximação entre pessoas, respeitando a diversidade de pensamentos. Entendemos aqui, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil como confluência, achado, ponto de articulação, e até mesmo colisão, onde sujeitos partilham saberes, fazeres, experiências que podem vir a

potencializar suas formações. Contudo, compreendemos também que nesse espaço de encontro, também se dão os desencontros, as divergências, as discordâncias comuns nas relações entre sujeitos com ideias e experiências diferentes. Todavia, a ideia do Estágio como espaço de encontro se justifica por entendermos a vida como a arte do encontro, embora nesses encontros, haja tantos desencontros. Nesse contexto, a formação dos professores da Educação Infantil está diretamente relacionada à pessoa do professor e as relações que este estabelece com os aspectos formativos, pessoais e relacionais.

Assim, essa possibilidade de associar o Estágio a um encontro oferece aos estagiários a oportunidade de explorar o que significa interagir com o contexto da atuação do professor. Esse encontro possibilita aprendizagens quanto ao espaço escolar, suas especificidades e exigências, numa relação de proximidade e imersão nesse contexto. Já ao professor da escola a possibilidade de se reconhecer como sujeito produtor de conhecimento, tornando seu próprio trabalho de sala de aula o cerne da sua formação continuada.

As interações que se constroem nos encontros dos Estágios Supervisionados ajudam na construção de uma identidade profissional do professor, pois é no Estágio onde irão convergir as perspectivas, as esperanças, os problemas do cotidiano escolar, dos professores e estagiários. O que faz desse momento da formação docente um espaço de discussão e de troca de experiências que oferece subsídio a estudos e pesquisadores da área para pensar nas questões que engendram os processos formativos dos professores. A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão docente estão ligadas às condições de trabalho, ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Portanto, mobilizar os saberes da experiência “[...] é o primeiro passo na disciplina de Estágio Supervisionado que propõe mediar os processos de construção dos saberes e fazeres da profissão, assim como a identidade dos futuros professores” (PIMENTA, 1996, p. 7).

No Estágio as aprendizagens das demais disciplinas, experiências dentro e fora da universidade nos ajudam a compreender como se constituem os processos formativos de professores e estagiários. Pois a formação no encontro do Estágio Supervisionado passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes:

[...] saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os

elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõe um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidades e de conflito de valores (PIMENTA, 1996, p.12).

E assim a identidade profissional e os processos formativos dos docentes vão se construindo com as experiências e a história pessoal, no coletivo e na sociedade. Outra possibilidade de encontro do Estágio Supervisionado está relacionada aos profissionais em exercício da função docente. São nesses momentos de encontro que ocorrem a construção de saberes da experiência, pela via da observação, do diálogo, da investigação, da reflexão, da partilha de experiências entre os sujeitos.

Assim, o Estágio como encontro de formação na perspectiva da partilha de experiências, se coloca como um campo propício à socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento

[...] da teoria da educação e do ensino para as áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazeres docentes num processo de construção de suas identidades como professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

Assumir uma postura investigativa possibilitará aos sujeitos participantes desse encontro, estagiários e professor, a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola. A esse respeito Ventorim et al. (2011) entende que

[...] para que se possa entender como se articulam os conhecimentos advindos da formação acadêmica com os conhecimentos da experiência, é preciso conhecer a relação existente entre teoria e prática. A relação teoria-prática, um dos grandes problemas da formação e atuação profissional, deve ser vista em forma de unidade, o que significa que teoria e prática devem se relacionar de forma recíproca, possibilitando a aproximação de saberes. Nos processos de formação inicial, sem essa articulação, o professor atua como um transmissor, apenas reproduzindo conhecimentos já sistematizados, não assumindo a função de agente produtor de saberes, particularmente os que são decorrentes da reflexão de suas práticas (p. 23).

Dessa forma, o Estágio pode ser entendido como possibilidade de ressignificação da identidade do professor, de suas práticas e atitudes, numa proposta de formação continuada. Quando o profissional do magistério se vê diante do Estágio Supervisionado em um curso de formação de professores, precisa “[...] compreender o

sentido e os princípios dessa disciplina, que, no caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base a ideia de emancipação humana” (Pimenta; Lima, 2012, p.126).

Para Ventorim et al. (2011), devemos ter como perspectiva a compreensão de um Estágio Supervisionado que busque

[...] superar a divisão e o distanciamento entre universidade e escola e entre formação inicial e continuada, ou seja, neste espaço/tempo pedagógico se problematiza, se ensina, se pesquisa e se produz conhecimento, colaborativamente, a partir do exercício da profissão de professor, ou seja, a prática, como objeto de problematização e investigação sistemática. Consideramos que a formação inicial e continuada no Estágio Supervisionado, como princípio da formação profissional, coloca-se como uma orientação para a ação de investigação e compreensão dos fenômenos e situações cotidianas das salas de aula (p. 37).

Pois, os encontros de formação que acontecem no Estágio, abrem a possibilidade de reflexão para o professor que recebe os estagiários, além de apontar a importância do período de iniciação à docência para os estagiários. Marcelo também ressalta a importância que os professores da escola assumem nesse processo. De acordo com o autor, é nesse período iniciação a docências que “[...] os professores supervisores devem fazer a transição dos alunos a professores” (MARCELO, 1999, p. 62). O autor entende que o acompanhamento dos professores em suas primeiras experiências nos locais de trabalho, a escola, constitui para os professores supervisores e para as instituições, uma nova oportunidade de aprofundar o conhecimento das práticas docentes, assim como, do cotidiano da escola. Para Marcelo (2009) “[...] os professores em seus processos de aprendizagem, passam por diferentes etapas” (p. 3), porém de todas essas etapas a iniciação à docência, assume um papel primordial na formação docente. Ainda de acordo com esse autor, nesse espaço de inserção ao local de trabalho do professor, os “[...] principiantes continuam aprofundando seus conhecimentos e habilidades sob o olhar atento dos profissionais com mais conhecimento e experiências” (p.3).

O Estágio Supervisionado abarca múltiplas possibilidades de formação, pois favorece um intercâmbio das práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam, a fim de melhorar a prática dos professores que já atuam na docência, assim como daqueles que nela iniciam. É importante que esses sujeitos, professor e estagiários, se percebam como coparticipantes desse encontro e convivência, onde outras relações serão construídas e outras lições aprendidas.

[...] a formação, investigação e intervenção se complementam na formação inicial e na continuada e possibilitam a vivência de experiências que legitimam uma responsabilidade em compreender a profissão docente como reflexiva a ser permanentemente avaliada pelos seus sujeitos, o que implica a perspectiva de transformação das escolas em comunidades críticas e de introdução de uma cultura investigativa” (VENTORIM et al. 2011, p. 37).

A pesquisa no Estágio, como instrumento de formação dos estagiários, se traduz na mobilização das pesquisas que permitem a ampliação e a análise dos contextos onde os Estágios se realizam, se revela também, na possibilidade de desenvolver nos estagiários postura e habilidade de pesquisador, a partir das situações de Estágio. Do ponto de vista do professor da escola, a pesquisa no Estágio se manifesta como caminho para a reflexão sobre as situações do Estágio, sobre as suas práticas, suas interações e a qualidade dessas interações. Se traduz também, na perspectiva de formação em contexto pela via da partilha das experiências que se constroem nos encontros do Estágio.

Nesse sentido, ideia de aprendizagem coletiva, de (auto)formação, crescimento conjunto, reelaboração de conhecimentos, e identidades profissionais, resumem alguns argumentos dessa perspectiva de formação que o Estágio, como espaço de encontro e da partilha de experiências e conhecimento, assume na formação dos professores. Partimos do pressuposto de que a articulação entre formação inicial e continuada pode se efetivar pela concretização dos Estágios Supervisionados dos cursos de formação de professores, a partir de uma perspectiva colaborativa entre instituições, práticas e sujeitos. Assim propomos que o Estágio em seus fundamentos teóricos e práticos seja esse espaço de encontro propício ao diálogo, à partilha, às descobertas de novos caminhos e possibilidades, de superação aos obstáculos e à construção de um novo caminhar na educação de modo a favorecer resultados na aprendizagem dos alunos.

3 A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES E PERSPECTIVAS

A produção do conhecimento sobre formação de professores da Educação Infantil adquiriu uma relevância no contexto educacional, na esteira do debate sobre a formação de professores no Brasil, isso se deve ao fato, de a formação do professor ser reconhecidamente, em termos discursivos, um dos fatores importantes para o desenvolvimento da educação. Acreditamos que não há como começar uma profunda reforma na área educacional e social se não considerarmos o processo de mudança, de algum modo, nos processos de formação dos professores.

Estudos e pesquisas da área (NÓVOA, 2009; GATTI, 2011; GOMES, 2009,) mostram os professores como sujeitos essenciais nos processos de mudança da sociedade. A preocupação com a qualidade da formação oferecida é uma questão que merece o nosso cuidado, haja vista que a sociedade contemporânea, com as novas demandas, incide fortemente na escola, em especial no trabalho do professor.

No caso da Educação Infantil que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta com uma dimensão importante, pois é sabido que “[...] os mecanismos atuais de formação não contemplam esta dupla função” (GOMES, 2009, p. 14), sendo preciso, portanto, aspectos específicos à infância para os cursos de formação dos professores. Para Oliveira 2014, “[...] o professor precisa ter um olhar que coloque em destaque as relações entre dois aspectos da ação educativa com crianças: educar e cuidar” (p. 47).

Por considerarmos o professor da Educação Infantil um profissional responsável pela educação e cuidado de crianças pequenas em creches e pré-escolas, compreendemos o desafio que é formar esses profissionais nos cursos de formação inicial e continuada. Essa preocupação com a formação do professor da Educação Infantil ganhou destaque com a garantia do direito ao atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças afirmado na Constituição de 1988, e o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a educação de crianças 0 a 5 anos (DCNEI, 2009). O campo da Educação Infantil passou, então, a viver um intenso processo de revisão de concepções assumidas sobre a educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras das aprendizagens e do

desenvolvimento infantil, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96).

Associado ao pensamento de revisão sobre as concepções na Educação Infantil estão também, os pensamentos sobre a formação dos profissionais que nela atuam, e a partir dessas novas concepções de formação, algumas questões surgiram sobre o perfil dos profissionais que desenvolvem seu trabalho nesse segmento. Quem seria então o profissional a atender as múltiplas e complexas situações presentes nos ambientes institucionais especializados no atendimento infantil?

De acordo com o texto da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, esse profissional seria aquele que esteja apto a trabalhar:

Art. 3º

[...] com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (p. 1).

O curso de Pedagogia aplica-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação Profissional na área de serviço de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, e compreende a docência desses profissionais como

Art. 2º

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, que se desenvolvem na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (CNE/CP Nº 1, de 15 maio de 2006, p. 1).

Por meio de estudos teórico-práticos, da investigação e da reflexão crítica, o curso de Pedagogia, propiciará aos estudantes, o planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, assim como, a aplicação dos conhecimentos no campo da

educação, contribuições, entre outros, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. A proposta do documento objetiva que o estudante de Pedagogia trabalhe com um repertório de saberes e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Nesse sentido, para que haja a efetivação dessas ideias, torna-se central para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia, o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania, a pesquisa, a análise, a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional, e a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Frente essa pluralidade de ações espera-se que o egresso do curso de Pedagogia esteja apto a:

[...]

Art. 5º

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006)⁸.

O texto também define diretrizes para a formação dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio que possam vir a trabalhar em escolas indígenas e escolas remanescentes de quilombos, ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. Outro aspecto abordado no corpo do supracitado documento é sobre a estrutura do curso que deve respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituindo a estrutura do curso de modo a abarcar três núcleos básicos. O núcleo de estudos básicos que articulará sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira; um núcleo de aprofundamento e diversidade de estudos, que se dedica às áreas de atuação profissional

⁸ Para perceber a amplitude das habilidades dos profissionais a serem formados pelo curso de Pedagogia optou-se por apresentar todos os incisos da referida lei

priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições de ensino; e um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo, que visa proporcionar o enriquecimento curricular, através da participação dos estudantes em:

Art. 6º

[...]

III

- a) Seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) Atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) Atividades de comunicação e expressão cultural (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

O núcleo de estudos integradores ressalta a importância das atividades práticas, de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, sendo o Estágio Supervisionado uma possibilidade de efetivação dessa integração. De acordo com o Art. 7º:

[...]

II - 300 Horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição (p. 4).

Que deverão ser integralizadas

Art. 8º

[...]

IV - ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica cultural (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p. 5).

Quanto à realização dos Estágios Supervisionados, o documento reforça a necessidade de fortalecer atitudes éticas, de conhecimentos que se constroem dentro e fora dos

ambientes escolares, assim como, das competências adquiridas ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia. Diante das diretrizes que orientam o mencionado curso, entendemos que o Estágio Supervisionado possa apontar caminhos que possibilitem uma formação que atenda às múltiplas e complexas situações presentes nos ambientes institucionais especializados no atendimento infantil. Pois, o trânsito entre a universidade e a escola realizado pelos estudantes do curso de Pedagogia, pode auxiliar na construção de redes de relações, de conhecimentos e aprendizagens, fazendo com que as experiências construídas no Estágio ajudem na constituição das identidades dos docentes que irão atuar na Educação Infantil.

Outros assuntos ainda são debatidos no referido documento, como a criação de cursos de Pedagogia em instituições de educação superior, as habilitações dos cursos, a situação de instituições de educação superior que mantêm cursos de Normal Superior autorizados, e o caso especial dos concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior no regimento anterior a esta resolução. Contudo, diante da proposta apresentada pelo documento, observamos que o processo de formação do professor da Educação Infantil caminha em busca de parâmetros próprios para acolher as especificidades que o atendimento da primeira etapa da educação básica reclama. Esse movimento por parâmetros que marquem a formação do professor da Educação Infantil leva ao reconhecimento da necessidade de uma formação profissional pautada nas funções sociais e educacionais das instituições infantis. Entendemos, que formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa complexa que exige a ação conjunta das instâncias municipal, estadual e federal.

Esse desafio tem muitas faces, necessidades, possibilidades e atuação. Tanto na formação continuada, quanto na formação inicial. Nessa perspectiva, o estudo de Zucolotto e Côco afirma,

[...] as especificidades da docência na Educação Infantil se integram a um contexto de discussões e estudos que problematizam a formação (inicial e continuada) e o trabalho docente na Educação Básica em várias dimensões (ZUCOLOTTTO; CÔCO, 2015, p. 86).

A ideia das autoras pressupõe que a formação do professor não termina na conclusão da graduação, mas caminha ao encontro da concepção de formação continuada como um processo contínuo. Há nessa ideia o fortalecimento da perspectiva de uma formação dos professores que se constrói ao longo de suas trajetórias. Esse entendimento, valoriza e

fortalece os debates (GATTI, 2010; GOMES, 2009; NÓVOA, 2002, 2009) que têm indicado a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente e unificadora para os profissionais da educação, sobretudo os da Educação infantil.

De todo modo, a formação inicial dos professores da Educação Infantil requer, acima de tudo, aprender a valorizar o conhecimento e os bens culturais, também aprender a acessá-los. De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), os programas de formação devem estar centrados na especificidade da profissionalidade docente, entendida como

[...] a ação integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 43).

Pinazza (2010) entende que “[...] esses são os elementos que devem compor o perfil profissional” (p. 2). Ainda segundo a autora, a indicação de um perfil para a docência na Educação Infantil e a discussão do papel a ser desempenhado por profissionais da área só podem emanar de um profundo conhecimento sobre esses profissionais, que têm suas identidades tocadas e traçadas a partir de suas próprias realizações práticas nas instituições de Educação Infantil. Conclui afirmando que isso representa aproximar “[...] os componentes curriculares de cursos de formação inicial e/ou de formação em serviço das conjunturas contextuais de trabalho dos professores, em que se revelam identidades e formas de pensar e proceder” (p. 2). Associada a essa discussão está a ideia de uma formação que se desenvolve ao longo da vida. Para Nóvoa

[...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 3).

No entanto, mesmo com as discussões no cenário educacional e acadêmico sobre a necessidade de articulação entre as formações inicial e continuada, ainda é possível observar a necessidade de ampliação sobre o debate da formação do professor da Educação Infantil, na tentativa de avançarmos sobre os desafios apresentados nos processos formativos destes profissionais (GATTI, 2011).

O trabalho dos professores da Educação Infantil exige saberes diversificados que integrem o cuidado e a educação em sua prática docente, focalizando a aprendizagem e

o desenvolvimento da criança pequena. Isso significa dizer, que ao professor da Educação Infantil cabe trabalhar com conteúdo de natureza diversa que abranja desde cuidados básicos, essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter polivalente demanda uma formação bastante ampla deste profissional em formação, exigindo assim, uma reflexão constante sobre seus processos formativos. Por isso, nesse contexto de atuação cercado de especificidades ao trabalho do professor da Educação Infantil apresenta-se a necessidade de abordar os conhecimentos de maneira integrada, fugindo da fragmentação ou disciplinarização dos saberes, busca-se no desenvolvimento do trabalho do professor, junto às crianças, uma articulação com as demandas infantis, de modo a observar a singularidade e a pluralidade de cada criança. Desta forma, os saberes dos professores da infância consistem em compreender o que é a infância e quem é a criança, como se dá seu desenvolvimento e aprendizagem, preconizando a integração do cuidar e do educar, articulando as diversas linguagens da criança; oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial, de modo a atender suas necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais.

Essas necessidades intrínsecas à formação do professor da Educação Infantil, também são apontadas no trabalho de Gatti que analisa os cursos de formação desses profissionais, sobretudo o curso de licenciatura em Pedagogia, a fim de compreender como a formação para os anos iniciais da Educação Básica vem acontecendo no Brasil. De acordo com a pesquisa de Gatti,

[...] essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande notando-se também, pelas orientações da sua Resolução. (2011, p.1357).

Para Zucolotto (2014), a profissão de professor da Educação Infantil possui características muito próprias, relacionadas tanto ao fato de se caracterizarem como um campo profissional que, na sua constituição se distingue dos outros campos no interior da educação, quanto às características específicas de um trabalho realizado com crianças pequenas. A pesquisa realizada pela autora reflete sobre a fase inicial de carreira na Educação Infantil, e visa à consolidação de políticas públicas voltadas para a formação e atuação das professoras desse segmento. Zucolotto (2014), aponta os desafios que se colocam para os profissionais da Educação Infantil, visto que as políticas atuais já têm definido os parâmetros de docência. Contudo, reforça que as primeiras vivências do

professor da Educação Infantil se constituem em um campo complexo, pois se fundamentam nas transformações conceituais relativas ao atendimento educacional das crianças de zero a seis anos e dos seus processos de formação, atuação e a valorização das profissionais docentes.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), as premissas indicadas à formação dos professores da Educação Infantil, estão relacionadas propriamente às características das crianças, reunidas nas ideias de globalidade e vulnerabilidade. Globalidade se refere ao fato de como as crianças pequenas estabelecem as relações, aprendem e se desenvolvem num movimento dinâmico e complexo, composto por todas as dimensões que a envolvem; enquanto vulnerabilidade, à dependência que as crianças têm dos adultos, e a sua fragilidade, que fazem demandar atenção especial aos aspectos físicos e emocionais.

Dessa forma, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o desenvolvimento emocional desempenha um importante papel ao longo do desenvolvimento infantil, especialmente, quando afirma que essas características próprias das crianças pequenas impõem às professoras da Educação Infantil um papel de dimensões bastante abrangentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2002, p. 44).

Com base nessa premissa, compreendemos que o trabalho do professor da Educação Infantil se efetiva na articulação da amplitude à diversidade do seu papel, pois a integração entre o educar e o cuidar, marca sua responsabilidade pela criança em sua integralidade, consolidando a função pedagógica aos cuidados e à custódia.

As discussões sobre a formação do professor da Educação Infantil apontadas anteriormente, se justificam à medida que tomamos a formação dos professores da Educação Infantil nos encontros dos Estágios Supervisionados como objeto de estudo dessa proposta de pesquisa. Nesse sentido, coube aqui apresentar os pressupostos que direcionam o curso de Pedagogia, destacando as múltiplas exigências à formação deste professor. Todavia, acreditamos que para a consolidação dessa formação, temos que compreendê-la como um *continuum* (NÓVOA, 2002) no sentido de reforçar junto às pesquisas educacionais que a formação desse profissional, frente a todas essas exigências, não pode se encerrar ao término do curso de graduação. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado se apresenta como um espaço capaz de proporcionar o encontro entre a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil. Compreendemos que “[...] a universidade é por excelência o espaço formativo da

docência” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41). Todavia, é na formação continuada realimentada por uma teoria que ilumine a prática, e uma prática que ressignifique a teoria, que podemos descobrir a aventura de sermos eternos aprendizes.

Buscamos neste capítulo apontar aspectos específicos do trabalho do professor da Educação Infantil, durante os processos formativos desses profissionais na construção do percurso que se dá na formação inicial, em especial no curso de licenciatura em Pedagogia. De forma que tal desafio nos convida a buscar o diálogo com os estudos e pesquisas sobre o Estágio Supervisionado nos portais on-line SciELO e CAPES, na tentativa de compreendermos como vem caminhando o campo em que este estudo se insere. Desta maneira, apresentamos a análise da produção científica sobre o Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

3.1 AS PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS BANCOS SciELO E CAPES

A proposta deste capítulo é pensar o Estágio Supervisionado como um componente curricular potencializador da formação dos professores da Educação Infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia, buscando auxílio sobre o debate da produção acadêmico-científica relacionada à temática Estágio, em artigos publicados nos periódicos da base Scientific Electronic Library Online (SciELO) e do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Pretendemos apontar caminhos e questões relacionadas ao Estágio Supervisionado, comumente marcado pela problemática relação entre teoria e prática. Esse debate já amplamente discutido por (ZABALZA, 2014, PIMENTA; LIMA, 2012, GOMES, 2009, VENTORIM, 2005), ainda é ponto de discussão frente às reconfigurações no contexto social, político e educacional. Essa discussão acena para a necessidade de colocarmos o Estágio no foco das análises educacionais, a fim de apontarmos caminhos para uma formação de melhor qualidade para os professores, sobretudo, dos que atuam no campo da Educação Infantil.

Reunimos pesquisas que se inserem nesse movimento e que a partir de múltiplas perspectivas, trazem contribuições valiosas ao campo da formação, e colocam em evidência as diferentes possibilidades assumidas pelo Estágio Supervisionado. Ao apresentarmos as aproximações da revisão de literatura apresentada para este estudo ao estudo do tipo estado do conhecimento, expresso em periódicos da área de Ciências Humanas buscando apreender os pressupostos teórico-metodológicos sobre a constituição do debate sobre a temática em discussão, no sentido de compreender, o processo de produção da ciência, em que diferentes modos de pensar se entrecrocaram e geram diferentes possibilidades de apreender, organizar e transformar a ciência, produzindo pistas para a constituição e o desenvolvimento de um referencial orientador da formação e trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil, tendo como eixo central da formação o Estágio Supervisionado.

Assim, partimos da premissa de que há um repertório de conhecimentos produzidos pelo campo da formação de professores que atuam na Educação Infantil sobre o Estágio Supervisionado possível de ser apropriado, o que implicou investigar a produção acadêmica em 14 periódicos da área, no período compreendido entre 2007 a 2012. A

escolha pelo recorte temporal analisado não foi intencional. Durante o momento de busca dos artigos que iriam compor esta parte do estudo, poucas pesquisas sobre Estágio Supervisionado realizado no curso de licenciatura em Pedagogia foram encontradas. Essa dificuldade em encontrar pesquisas que apresentassem o contexto do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Pedagogia também foi relatada pela pesquisadora Gatti (2010), que apontou em seu estudo que,

[...] embora, em princípio, os estágios supervisionados constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, sobre como eles vêm sendo de fato realizados. Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Estas praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos (GATTI, 2010, p.1371).

Diante da carência de informação sobre o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados nos cursos de Pedagogia, a autora segue em seu texto afirmando que as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia autorizam-na a sugerir que “[...] a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas” (GATTI, 2010, p. 1371), e finaliza sinalizando sobre a validade ou validação desses estágios, afirmando que também não encontrou nenhuma referência.

Frente a esse cenário, compreendemos que o esforço em reunir as pesquisas veiculadas nos portais eletrônicos SciELO e CAPES contribuiria com a discussão sobre o Estágio Supervisionado nas licenciaturas em Pedagogia, de forma a ampliar esse campo em desenvolvimento. A dificuldade em encontrar trabalhos que subsidiassem nossa pesquisa não nos desencorajou, e mesmos com apenas 14 textos sobre o tema pesquisado nos propusemos a realizar esta pesquisa do “tipo estado do conhecimento”.

De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas como estado do conhecimento são definidas como de caráter bibliográfico, que parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Todavia, ainda cientes do baixo quantitativo de pesquisas encontradas no formato artigo científico, mantivemos nossa intenção inicial por acreditarmos na potência divulgadora

do conhecimento acadêmico-científico dos periódicos. Acreditando na potência que os artigos possuem na difusão do conhecimento, buscamos sustentação da nossa escolha em Ventrone (2005), pois de acordo com a pesquisadora os periódicos são representativos de uma significativa circulação na área e espera-se que indiquem um repertório de saberes para compreensão e construção da realidade educacional, já que neles encontram-se práticas de ensino e de pesquisa.

Com isso, passamos a acreditar numa perspectiva de produzir um estudo aproximado ao estudo do tipo estado do conhecimento sobre a temática, na esperança de oferecermos uma compreensão mais aprofundada dos aspectos que vêm sendo discutidos e trabalhados neste campo, na medida em que estarão reunidos e sistematizados no tempo e espaço dessa pesquisa os textos disponíveis nestes dois portais de larga abrangência acadêmica- científica.

A SciELO Brasil é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, e tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

Ela é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Desde 2002, o Projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Já o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), também é uma biblioteca virtual, que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 36 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

Desta forma, tanto a SciELO quanto o periódico CAPES atuam objetivando atender às demandas acadêmicas, governamentais e produtivas, propiciando o aumento da produção científica nacional e o crescimento da inserção científica brasileira no exterior.

Assim, apresentados os bancos de coleta dos artigos, cabe agora apontarmos os estudos selecionados para a composição da revisão da literatura sobre nossa temática⁹.

Quadro 2: *Relação dos trabalhos selecionados para a revisão da literatura sobre a temática*

	Título	Autor (es)	Ano
01	Ampliou aquela visão que a gente tinha de música: a educação Musical na construção da docência de estagiárias da pedagogia/UFSM	Kelly Werle	2012
02	Estágio supervisionado: concepções e Práticas em ambientes escolares	Irton Milanesi	2012
03	Uma experiência de formação continuada na Educação do campo.	Fernando José Martins	2007
04	A prática pedagógica na formação docente	Susana Soares Tozetto; Thaís de Sá Gomes	2009
05	A escrita de diários na formação docente	Ana Paula Gestoso de Souza; Reginaldo Fernando Carneiro; Sílvia Maria Perez; Evaldo Ribeiro Oliveira; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.	2012
06	O Estágio Curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores	Nadiane Feldkercher	2010
07	Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes. Na pedagogia do Parfor.	Maria de Fátima Barbosa Abdalla	2012
08	Experiência coletiva com o Ensino em Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema do Tocantins – UFT.	Márcio Antônio Cardoso Lima	2008
09	Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?	Helen Denise Daneres Lemos; Helenise Sangoi Antunes.	2008
10	Estágio Supervisionado e extensão universitária: uma experiência de formação de professores em pedagogia hospitalar no hospital universitário	Francy Sousa Rabelo; Maria José Albuquerque	2009

⁹ A primeira versão deste capítulo foi elaborada no segundo semestre de 2014, no entanto, uma nova pesquisa foi realizada no quarto trimestre de 2015, a fim de atualizar os dados obtidos no primeiro momento. Constatamos que nada mudou com relação aos artigos disponibilizados nos bancos de dados da SciELO e CAPES.

	materno-infantil.	Santos.	
11	Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras de educação infantil.	Danielle Vieira Aquino Marques; Fernanda Müller.	2012
12	Pedagogia ontopsicológica na orientação do estágio dos anos iniciais do ensino fundamental	Estela Maris Giordani; Adriane m. M. Mendes.	2011
13	Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação à distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa	Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Vera Lúcia Cunha; Aline Pereira da Encarnação; Lázaro Santos; Rachel Alonso de Oliveira; Raquel da Silva Nunes.	2007
14	Estágio Supervisionado e práticas de oralidade, Leitura e escrita no ensino fundamental.	Idméa Semeghini-Siqueira; Gema Galgani Bezerra; Tatiana Guazzelli.	2010

Iniciamos as nossas buscas nos bancos anteriormente mencionados, fazendo uso dos descritores; *Estágio Supervisionado, Licenciatura em Pedagogia*, e também dos descritores; *Estágio Supervisionado, Formação de professores da Educação Infantil*. Nossa intenção com a utilização desses descritores era conseguir selecionar aqueles trabalhos que tivessem diretamente relacionados ao desenvolvimento da relação ensino/aprendizagem construídas, nos espaços do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Pedagogia para os profissionais que irão atuar na Educação Infantil.

Feito essa primeira seleção, passamos para a leitura integral dos textos, na busca de identificar o *objetivo do trabalho*, e a *concepção de Estágio Supervisionado adotada* na tentativa de encontrar pontos de aproximação com o nosso estudo. A escolha por esses eixos foi por pensarmos que desta forma conseguiríamos apresentar ao leitor um cenário mais aproximado dos movimentos de pesquisa sobre o tema.

Desta forma, a discussão sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia se inicia com a pesquisa de Martins (2007), que em seu texto apresenta os resultados obtidos do projeto de pesquisa: “Gestão democrática na prática: uma análise da educação no interior das escolas do movimento dos sem-terra (MST), e do Estágio Supervisionado de acadêmicos do Curso

de Pedagogia”. O objetivo do trabalho de extensão foi o de proporcionar aprendizado para todos os envolvidos na atividade de Estágio, os educadores e os estagiários.

O trabalho apostou numa dinâmica que visasse à promoção e efetivação da práxis educacional, buscando como ponto de partida a realidade concreta do universo educacional atendido. O papel do Estágio Supervisionado neste trabalho de extensão, foi o de proporcionar uma intervenção educativa, seja na escola ou na comunidade local. Entendemos que a pesquisa quis aproximar o estudante e a juventude da vida no campo, e buscou essa aproximação pela via do Estágio, cujo objetivo era fazer com que os estudantes do curso de formação de professores percebessem as possibilidades que o campo oferece como um espaço social e de trabalho digno.

Nesta pesquisa, a postura do trabalho extensionista assumida “[...] envolve o caráter imprescindível da ação universitária, que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e por entender a realidade como histórica e protagonizada pelos sujeitos sociais”, “[...] pode-se afirmar que a compreensão mais acertada para desenvolver a atividade é a perspectiva do materialismo histórico dialético, tendo como fio condutor o trabalho como princípio educativo” (MARTINS, 2007, p. 22).

Essa perspectiva do trabalho como princípio educativo, destaca-se nas produções de (CANDAU,1988; LIBÂNEO,1984; FREITAS, 2013) na medida em que questionam os fundamentos da didática e reafirmam seu compromisso com a busca de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Nesse sentido, essa concepção “[...] aponta para uma perspectiva que busca oferecer um novo sentido à prática de ensino” (FREITAS, 2013, p. 21). Desta forma, o trabalho de extensão realizado por Martins (2007) se insere numa discussão que acredita que

[...] diferentes concepções de prática de ensino e de Estágio, e a valorização/ desvalorização que lhes é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação (FREITAS, 2013, p. 31).

Assim, foi possível compreender que o trabalho realizado por Martins (2007), buscou visibilizar aos estagiários do curso de Pedagogia as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, no caso, as escolas do campo, e em consequência que conhecimentos mobilizar para atender as especificidades dessa realidade em questão.

O estudo de Oliveira, et al. (2007), apontam alguns resultados de um estudo de caso realizado pela equipe do Laboratório de Estudos da Aprendizagem Humana (LEAH), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O objetivo do trabalho foi trazer para o cenário dos debates as concepções assumidas sobre o processo de avaliação da aprendizagem realizada não presencialmente em ambientes virtuais, através da mediação de recursos tecnológicos. O Estágio neste estudo entra como o espaço que oferece aos estudantes do Curso de Pedagogia EaD a oportunidade de conjugar teoria e prática, na mediada em que o Estágio,

[...] traz à tona dados para o entendimento do seu formato singular, emoldurando um projeto pedagógico favorável ao diálogo, ao confronto de ideias e à ultrapassagem das fronteiras disciplinares tanto no espaço de produção científica da Universidade, como em tempos e espaços diferenciados (Oliveira, et al.; 2007, s/p).

A pesquisa apontou que o Estágio, como espaço de atuação, é rico e inovador e revitalizou a compreensão dos alunos de Pedagogia EaD, ao revelar os espaços escolares, desvelando subjetividades no âmbito educativo. Os regentes tutores identificaram nas avaliações que o cumprimento do Estágio nas escolas parceiras, gerou segurança, apontou direções, assim como, aguçou o espírito investigativo dos alunos envolvidos nessa pesquisa. Essa compreensão da relação entre a teoria e a prática adotada no estudo de Oliveira et.al (2007) aponta na direção dos estudos que compreendem os Estágios, nos cursos de formação, como espaço capaz de possibilitar aos futuros professores a compreensão das complexidades das práticas institucionais e das ações ali praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. De acordo com Gonçalves; Pimenta (1990) “[...] a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (p.13). Assim as experiências dos alunos EaD do curso de Pedagogia no encontro do estágio Supervisionado se afasta da compreensão, até então bastante recorrente, de que seria a parte prática do curso e se aproxima de uma nova postura que indica a redefinição do Estágio que caminha para reflexão, a partir da realidade.

Lemos e Antunes (2008), buscaram compreender as percepções sobre as relações entre as vivências pessoais, a formação inicial e as práticas educativas efetivadas no período do Estágio, de duas estagiárias do curso de Pedagogia. Ressaltam que o Estágio foi o espaço de possibilidade de ampliação e conhecimento da realidade diária do professor frente às questões relativas à alfabetização e o letramento das crianças em escolarização. As autoras demonstram interesse nas pesquisas que envolvem a trajetória de professores

em formação, pela via das narrativas, por acreditarem que tal perspectiva possibilita abrir caminhos que preparem melhor o professor alfabetizador para enfrentar o contexto escolar. Essa visão mais abrangente do Estágio Supervisionado construído junto à trajetória e vivências pessoais das estagiárias favorece a percepção do trabalho da docência numa perspectiva coletiva, entendendo que o ensino não é uma atividade unicamente individual, mas se constrói na dinâmica das relações entre os próprios professores e as práticas institucionalizadas. Desta forma, a pesquisa de Lemos e Antunes (2008), evidenciou que durante suas práticas, as estagiárias preocuparam-se em oferecer aos alunos uma diversidade de atividades que pudessem facilitar o processo de letramento dos mesmos.

Essas práticas foram permeadas por dúvidas e anseios, sendo que a forma como cada colaboradora direcionou essas experiências foi distinta, de acordo com as suas vivências individuais e coletivas dentro e fora do curso de formação inicial. Revelaram também capacidade de percepção em relação às suas vivências pessoais, à sua formação e aos exercícios diários que constituíram suas práticas de ensino durante os Estágios Supervisionados, ficando evidente, a partir dessas percepções, a ampliação do (auto)conhecimento, (auto)formação e da (auto)reflexão oportunizados pela experiência com o método história de vida.

Já o trabalho de Lima (2008) discutiu ações pensadas para serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) com alunos que trabalham no contra turno do curso. Buscando enfatizar o ensino como aprendizagem crítica na prática, atribuindo destaque ao ensino fundamentado na concepção de conhecimento como processo de produção coletiva e solidária. O autor, durante o ano de 2006 e primeiro semestre de 2007, desenvolveu no Estágio Supervisionado, uma experiência coletiva por meio do ensino com 30 (trinta) alunos que já trabalham, e estão cursando o 5º (quinto) período matutino do curso de Pedagogia do Campus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins. Sua primeira ação desenvolvida no primeiro semestre de 2006 foi a determinação da disciplina que seria trabalhada, no caso, Projetos da Prática Pedagógica I.

Para efeito de execução da proposta, o autor elaborou o programa com o seguinte objetivo geral: Investigar/analisar a prática educativa como possibilidade à elaboração de um projeto de pesquisa/estágio por meio da metodologia da pesquisa-ação e, para

melhor aprofundamento, dois objetivos específicos: (1) elaborar memorial como etapa inicial ao projeto de pesquisa/estágio, e (2) analisar trabalhos específicos com referencial na prática educativa.

Com isso, o autor invocou duas condições, a associação entre ensino e pesquisa por meio da pesquisa-ação e discussões que se pautaram pelas questões postas pelo coletivo. O mesmo afirma que tais encaminhamentos possibilitaram a construção de uma concepção filosófica dialética, em que a formação do espírito crítico não é teleológica e, sim, construída ao longo do processo. Além disso, os encaminhamentos da pesquisa, possibilitaram também a construção coletiva do enfrentamento na prática da dicotomia teoria-prática, seguindo de acordo com ele, a perspectiva clássica da Filosofia em que ação e pensamento não podem ser separados. Contudo, mesmo diante dos avanços apontados, Lima pode observar a existência de dificuldades da prática com o ensino, para os alunos denominados por ele mesmo como alunos/ trabalhadores, e completa afirmando haver indicativos de que a conjuntura atual não favorece a participação dos próprios trabalhadores e/ou futuros trabalhadores.

Dessa forma, o autor propõe a reestruturação do ensino com base a atender os problemas da prática social dos envolvidos no estudo, de forma a fortalecer o ensino fundamentado na concepção de conhecimento como processo de produção coletiva e solidária.

Já Rabelo e Santos (2009), apresentam as experiências das professoras na função de supervisoras do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, oriundas do projeto de extensão “Estudar, uma ação saudável: construindo uma Pedagogia Hospitalar”. O projeto buscou consolidar a criação de espaços alternativos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, e a construção de uma pedagogia hospitalar. Este trabalho diferentemente dos demais, não se desenvolveu num ambiente considerado propriamente escolar.

A proposta aqui foi ampliar as situações de aprendizagem das estagiárias, apresentando a elas outro contexto de aprendizagem, o hospital. Entendemos que as autoras buscaram nessa pesquisa ampliar os ambientes de ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia, visando desenvolver situação de aprendizagem nos momentos dos Estágios Supervisionados com características diferentes das demais situações acadêmicas, mas com os mesmos propósitos formativos.

A nosso ver, o sentido apresentado na pesquisa mencionada define o Estágio como situação de aprendizagem (ZABALZA, 2014) que acredita que ensinar, seja em qualquer contexto, significa criar intencionalmente situações em que a aprendizagem ocorra de forma adequada. A ideia apresentada no trabalho de Rabelo e Santos (2009) se apoia na perspectiva defendida por Pimenta; Lima (2012). Para as autoras o *locus* do Estágio se estende para além do espaço escolar e da sala de aula, configurando uma possibilidade de leitura do mundo. Assim, “[...] o Estágio tem sentido de complementação, trazendo elementos de compreensão da totalidade social que respinga na atividade docente e no cotidiano das escolas” (p. 164).

O trabalho realizado por Tozetto e Gomes (2009) buscou identificar, nos depoimentos das alunas do curso de Pedagogia, indícios que retratassem qual relação entre a teoria e a prática são discutidas no curso de formação de professores, com objetivo de promover de maneira mais concreta a reflexão sobre o tema. Para o desenvolvimento de tal proposta foi perguntado a 25 estudantes do curso como entendem o conceito de prática pedagógica, a fim de compreender pelo viés marxista da dialética, como está se construindo o conceito de prática pedagógica entre futuras pedagogas.

Percebeu-se que não bastam somente leituras e uma relação forçada pelos exemplos da prática pedagógica, faz-se necessária uma postura investigativa das alunas em todos os momentos do curso. As relações que o professor estabelece servem de ponte para interligar as fontes que os acadêmicos do curso de Pedagogia já possuem, em suas experiências, com a teoria e a prática sobre o trabalho pedagógico. Portanto, os alunos precisam perceber as conexões possibilitadas pelos debates realizados no curso de formação. Essa preocupação com a relação entre teoria e prática pedagógica tem permeado as discussões na educação e, principalmente, as que se referem aos cursos de formação inicial.

Essa discussão permitiu às pesquisadoras dizerem que apesar dos cursos de formação inicial, de maneira geral, afirmarem unanimemente que a construção da relação teoria e prática é objetivo a ser atingido ao longo do curso, percebe-se uma tendência de enfatizar a teoria em detrimento da prática. À guisa da conclusão, as autoras observaram que, para a melhor compreensão dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) /Paraná, não bastam somente leituras e uma relação forçada pelos exemplos da prática pedagógica, faz-se necessário uma postura

investigativa das alunas em todos os momentos do curso. Pois, dentre o grupo de estagiárias que demonstraram compreensão do referido conceito, percebeu-se que a fundamentação teórico/prática realizada no curso de Pedagogia da UNICENTRO tem provocado a relação dos fundamentos teóricos e das ações práticas do trabalho docente.

Já o trabalho de Feldkercher (2010) discute as normativas que orientam a formação de professores e como caminham para a consolidação da teoria e prática, sugerindo caminhos para a dimensão prática dos cursos de formação ultrapassar o Estágio Supervisionado. A autora defende a dimensão teórica e prática para os cursos de formação inicial de professores pela via do Estágio Supervisionado, que, segundo a mesma, é componente essencial para a formação do professor e da dimensão teórica e prática dos Estágios desses cursos.

Para Feldkercher o Estágio Supervisionado nos cursos de formação inicial de professores não é o responsável pela formação prática desses profissionais, pois entende que a dimensão prática da formação, segundo orientações legais, não deve ficar isolada ao estágio e/ou desarticular-se do restante do curso. A autora comenta que o Estágio na formação de professores é um componente curricular que tem a teoria intrínseca à prática e vice-versa, percebendo ainda, um ciclo contínuo entre teoria e prática na formação de professores, no sentido de as teorias explicarem as práticas, e as práticas gerarem as teorias. Para a autora, teorias advêm de práticas e vice-versa, práticas explicam teorias, teorias geram práticas, práticas advêm de teorias. Por fim a autora afirma, teoria e prática são elementos indissociáveis na formação de professores como também no estágio curricular supervisionado de cursos de formação de professores.

O trabalho de Siqueira, Bezerra e Guazzelli (2010), apresenta a realização de um projeto de comunicação à distância entre alunos do Ensino Fundamental, mediado por estagiários e professores. As autoras explicam que o desenvolvimento deste estudo se tratou de uma modalidade de Estágio Supervisionado proposto aos alunos do curso de Pedagogia, com objetivo de motivar o aluno do Ensino Fundamental a se apropriar de seu papel de sujeito na interlocução, descobrindo o prazer de ler e escrever e a importância de estar bem instrumentalizado para se comunicar. O projeto consistiu numa proposta que teve como finalidade desencadear a construção de um projeto específico pelos estagiários do curso de Pedagogia, com a colaboração do professor do Ensino Fundamental, envolvendo um trabalho intenso com a linguagem verbal e com as

linguagens não verbais, ao mesmo tempo em que buscava viabilizar o intercâmbio entre universidade e escola.

As autoras observaram ao final da proposta de pesquisa a interlocução entre os estagiários, os alunos do Ensino Fundamental e os professores. Nesse Cenário emergiram as relações entre contexto social e desenvolvimento da linguagem, a ampliação das vivências que se conceberam naquele espaço de construção de saberes, e as práticas de oralidade, leitura e escrita que produziram sentido tanto para os alunos, quanto para estagiários e professores.

O trabalho de Giordani e Mendes (2011) discute a aplicação dos princípios teórico-metodológicos da pedagogia ontopsicológica na formação do pedagogo durante o decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado dos anos iniciais do ensino fundamental. As autoras compreendem por Pedagogia ontopsicológica a arte de coadjuvar o indivíduo à realização, e sua metódica é compreendida como uma arte, ou seja, uma técnica que está a serviço do desenvolvimento integral dos valores humanos, tanto da pessoa quanto do contexto socioambiental do qual fazemos parte. O estudo buscou compreender como ocorre a relação teoria e prática na orientação do Estágio Supervisionado, segundo os pressupostos desta modalidade da pedagogia.

As pesquisadoras perceberam que é comum em um primeiro momento, a negação de compreensões apreendidas nas disciplinas dos semestres anteriores, parecendo ser comum no imaginário das estagiárias, neste primeiro momento, o sentimento de que tudo o que foi estudado não serve. Segundo as autoras, o grande desafio da orientação foi fazer o movimento de busca de alguns elementos teóricos que fazem parte das estagiárias para trazer à tona o seu potencial. No entanto, mesmo diante de tal desafio conseguiram evidenciar as principais contribuições da disciplina de Estágio aportadas na perspectiva ontopsicológica.

Segundo as autoras, esse estudo possibilitou o conhecimento e aplicação desta pedagogia, bem como contribuiu com o debate acerca das metodologias e dos processos formativos que se constroem e se consolidam no desenvolvimento dos Estágios dos cursos de Pedagogia, assim como as repercussões nas práticas educativas escolares. Sendo suas principais contribuições: a compreensão da pessoa do pedagogo e do aluno em sua integralidade, considerando as dimensões conscientes e inconscientes; a identificação do critério humano que discrimina e orienta as ações do pedagogo; o

protagonismo responsável da pessoa do professor e do aluno nas práticas educativas; a aprendizagem do conhecimento como exercício do instinto de posse em relação às faculdades humanas; e a técnica no fazer pedagogia para a criatividade dos sujeitos envolvidos nos processo de formação no desenvolvimento do Estágio.

O estudo de Abdalla (2012) examina quais proposições e desafios estão sendo vivenciados por professores-estudantes na Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em relação ao contexto de trabalho e às práticas profissionais de início de carreira. O estudo se caracterizou em uma pesquisa longitudinal, realizada em três etapas; aplicação de questionário para 43 professores; grupo focal com oito professoras; e três entrevistas semiestruturadas. A partir das proposições do Estágio, a análise foi desenvolvida em duas dimensões: 1ª) político-normativa, que aborda as formas de regulação do PARFOR e do Estágio; 2ª) epistemológico-metodológica, que se propõe a apresentar concepções do Estágio, que têm na relação teoria-prática um elemento fundante.

Para a autora, entre os desafios da prática e as proposições do contexto de formação, os resultados indicaram a necessidade de integração do campo do Estágio com as demais disciplinas; articular a instituição formadora e escolas-campo; valorizar o estágio como campo de conhecimento, e assumir uma nova postura frente ao Estágio, fortalecendo a relação teoria-prática.

Os resultados indicaram a necessidade em considerar que o projeto de Estágio seja planejado e avaliado pela instituição formadora e escolas; a necessidade também de desenvolver uma postura metodológica/epistemológica frente ao Estágio para produzir conhecimentos; assim como considerá-lo como projeto de formação. Quanto à prática profissional, apontou a necessidade de analisar as “disposições legais” como “formas de regulação”; de ressignificar o Estágio e a profissão docente; de identificar os problemas-chave relativos à sala de aula, para intervir com maior conscientização, e pensar na atividade docente, tendo como pressupostos a transmissão e a co-construção de conhecimento com base no diálogo entre a teoria e a prática. Em síntese, as implicações do PARFOR reveladas pelos professores-estudantes, reforçam que eles estão aprendendo a fazer a releitura da realidade, com outro olhar, daí a importância de considerar a formação como um constante construir, reconstruir.

O texto de Souza et al. (2012) investigou as contribuições da escrita de diários de campo para formação docente, na perspectiva das alunas do curso de Pedagogia. A

proposta do trabalho foi discutir o diário de campo utilizado nos Estágios como um instrumento formativo que possibilita a análise das experiências vividas no cotidiano escolar. Constataram que a maioria das participantes destacou que a elaboração dos diários permite a reflexão sobre a prática observada e sobre a sua própria prática, quando elas acompanharam os alunos nas atividades propostas pela professora. Já para outras estagiárias, além de possibilitar a reflexão, o diário oferece um apoio à memória, sendo esse aspecto fundamental para o registro real e denso dos acontecimentos.

Ao término da proposta, e com base na análise dos diários, constataram duas implicações quanto à formação: a necessidade de o supervisor de Estágio oferecer *feedbacks*, orais ou escritos dos acontecimentos, dos sentimentos, das perspectivas e das opiniões relatadas; e a importância de as reflexões estarem baseadas em estudos teóricos. Com isso, consideraram que o supervisor de Estágio tem papel fundamental no acompanhamento dos diários, visto que apenas solicitar dos estudantes o registro dos acontecimentos observados no Estágio, sem lhes oferecer *feedback* escrito ou oral desses registros, parece não ser condição suficiente para potencializar a reflexão e a análise dos fatos. Nesse sentido, a devolutiva por parte do professor supervisor da disciplina de Estágio pode propiciar a apresentação de questionamentos, interpretações e perspectivas que proporcionem a reflexão e a análise dos fatos vivenciados nas disciplinas de Estágio.

Marques e Müller (2012) abordaram o uso de novas tecnologias na pesquisa e na formação inicial de professoras da Educação Infantil no curso de Pedagogia. As pesquisadoras utilizarão o *blog* como instrumento de registro e documentação dos dados durante o período de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Seu objetivo foi apresentar a análise de dados armazenados, sobretudo os registros de três alunas que participaram do programa de residência pedagógica.

O *blog* foi utilizado como instrumento de registro, observação e reflexão sobre a experiência vivida, e se constituiu como um banco de dados de alunas e preceptora sobre as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Os registros evidenciam descrições sobre os espaços físicos, sobre a atuação das profissionais, sobre as crianças, sobre a rotina e as demais práticas pedagógicas direcionadas a cada turma. A análise dos dados evidenciou as principais categorias de interesse e preocupação das alunas durante o Estágio Supervisionado na creche: crianças, rotina, planejamento, espaço. Para as autoras, o uso do instrumento digital favoreceu a aprendizagem de

aspectos essenciais da Educação Infantil, mostrando-se como ferramenta importante tanto para a formação inicial, quanto para a própria pesquisa.

A pesquisa de Milanesi (2012) apresenta o resultado de uma investigação realizada com professores regentes de escolas públicas do município de Cáceres-MT. O texto analisado é parte de uma pesquisa realizada, sob o título “O Estágio Supervisionado na formação docente: a prática pedagógica dos estagiários a partir da visão dos professores regentes das escolas-campo”. Em suas análises, apresenta a concepção de Estágio presente no pensamento dos professores regentes e a avaliação que tais docentes fazem quanto aos aspectos que consideram positivos no Estágio.

Para o desenvolvimento da proposta, lança um questionamento a 62 professores das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio da cidade de Cáceres: “O que é o Estágio Supervisionado para você? E a partir das respostas válidas a esta questão, detectou cinco diferentes perspectivas: Estágio como momento de colocar em prática as teorias aprendidas ou da relação teoria e prática, como período de aprendizagem da realidade escolar; como período de exercício da prática pedagógica; como período de aquisição de experiência; e período de identificação ou não com a profissão.

Com base nessas cinco perspectivas apontadas pelos professores, o autor pode constatar que o Estágio é uma fase importante da formação inicial dos futuros professores, mas a forma como ele é realizado nas escolas e com o grau de envolvimento das pessoas ali presentes, o Estágio tanto pode ser um espaço de construção de novos significados para a atividade profissional docente, quanto de reprodução de modelos preestabelecidos. Desta forma, o autor sugere que o avanço rumo a uma melhor qualificação na formação dos novos docentes depende da significação que formadores e formandos atribuem às suas ações, sobretudo na realização do Estágio.

A última pesquisa realizada por Werle (2012) apresenta a pesquisa que visa focalizar a música no processo de construção da docência de estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A autora justifica a escolha pelo curso de Pedagogia, em função do diferencial formativo acerca da educação musical, visto que o curso oferta disciplinas obrigatórias de música em sua matriz curricular. A perspectiva adotada sobre o Estágio Supervisionado acena para a concepção de Estágio como um momento relevante na formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia. Para a autora, é nesse momento que se tem buscado aproximar o futuro

professor e o campo de trabalho, haja vista ser o momento em que os graduandos enfrentam o desafio de articularem os conhecimentos construídos até então, fora e dentro do contexto escolar.

A inserção da música na construção da docência das estagiárias de Pedagogia, vinculou-se às concepções e às vivências que cada uma das estagiárias pode construir sobre a música e seu ensino, uma vez que a pesquisadora percebeu uma profunda relação com as vivências musicais prévias das estagiárias. Assim foi constatado que durante o Estágio, as graduandas levam para a sua prática todos os elementos que lhes são significativos, e compartilham entre si suas experiências e aprendizagem. Nesse sentido, o estar junto oportunizado pelos encontros que aconteciam no Estágio Supervisionado possibilitou que as alunas criassem vínculos, de modo que o grupo, se tornasse um dispositivo formativo potencializador da formação das estagiárias.

O cenário apresentado através das pesquisas sobre o Estágio Supervisionado abriu a possibilidade para irmos em busca de elementos que caminhem na direção desta pesquisa, na medida em que o trabalho desenvolvido na revisão de literatura nos indicou o caminho que possibilitasse “[...] a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”, (VOSGERAU; ROMANOSWSKI, 2014, p. 167). Estes trabalhos contribuíram com nossas intenções de pesquisa nos favorecendo no diálogo com professores e estagiários, as experiências formativas que se engendram no momento dos encontros oportunizado pela disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Dessa forma, pensamos ser pertinente buscarmos nos textos referidos elementos que nos ajudem a ampliar o debate.

3.2 OS DIFERENTES EIXOS DAS PESQUISAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: CONSTRUINDO PONTES

A análise prévia dos textos nos permitiu encontrar elementos que nos auxiliaram na compreensão das temáticas discutidas nos trabalhos. Partimos das premissas de análises comuns aos 14 artigos selecionados para esta revisão, o Estágio Supervisionado e o curso de Pedagogia, e a partir delas organizamos as demais.

As questões mais exploradas nos artigos analisados deixaram transparecer uma preocupação com os eixos: *Formação Inicial e Formação Continuada*, que em seus textos discutiam a Partilha de experiências, Identidade Profissional Docente (práticas pedagógicas e processos formativos), e Relação Teoria e Prática.

As 10 pesquisas que abordaram o eixo da *Formação Inicial*, focalizavam os estagiários do curso de Pedagogia na sua relação com os alunos da escola campo de estágio, a aproximação das teorias aprendidas nas academias à prática exigida no cotidiano das escolas, e o cotejamento dos documentos normativos ao entendimento do Estágio como eixo principal dos processos formativos dos futuros professores.

GATTI (2014), em pesquisa recente sobre a *Formação Inicial*, vem mostrando os ensaios relevantes sobre o tema, discutindo os aspectos que mais recorrentemente emergem nesses trabalhos: improvisação de professores; ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; pouca atenção às pesquisas sobre o tema; diretrizes curriculares isoladas por curso; currículos fragmentados; Estágios sem projeto e acompanhamento; aumento da oferta de cursos à distância; despreparo de docentes das instituições de ensino superior para formar professores; características socioeducacionais e culturais dos estudantes, e permanência e evasão nos cursos.

Nesse estudo, Gatti (2014) chama atenção para os Estágios Supervisionados, pois entende que estes deveriam ser espaços que traduzissem as características do projeto político pedagógico dos cursos, seus objetivos, interesses, e preocupações formativas, onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciassem a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES. De acordo com Pimenta; Lima (2012), o Estágio é uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional.

As autoras compreendem que o Estágio como componente curricular pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível que nesse espaço, professores, alunos, comunidade escolar e a universidade trabalhem questões básicas de alicerce da formação docente. Para Pimenta e Lima (2012), o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino básico, a realidade dos professores nessas

escolas, entre outros aspectos relacionados à profissão docente, são elementos que devem ser construídos nos encontros dos Estágios Supervisionados.

O aprender da profissão docente mediado pelo Estágio Supervisionado supõe estar atento às particularidades e às interfaces das exigências do trabalho do professor em sua contextualização com a escola e a sociedade. Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que os mesmos se apropriem de elementos teóricos e metodológicos que os auxiliem na compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Assim, a formação pela via do Estágio Supervisionado segundo Pimenta e Lima (2012), tem por objetivo

[...] preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores de sala de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do Estágio nas escolas revela (p. 102).

Entendemos que é nesse transitar da academia para a escola e vice-versa, que os estagiários tecem suas redes de relações, conhecimentos e aprendizagens. Esse fluxo entre as instituições de diferentes níveis de ensino auxilia os estagiários a compreender as diferentes culturas, assim como os aproxima das diversas realidades. Em síntese, o Estágio para os alunos que ainda estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o magistério é antes de tudo “[...] um estágio de boas-vindas de novos companheiros de profissão” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 117). Nesse espaço de boas-vindas aos colegas de profissão são trabalhadas aprendizagens em contexto, aprendizagens de aprofundamento, elementos sobre o projeto político pedagógico, as dinâmicas interativas de saberes, aspectos relativos à vida e o trabalho dos professores nas escolas, os saberes da investigação, a gestão escolar, sobre a sala de aula, entre outros diversos saberes que se cruzam e se interpenetram nos Estágios Supervisionados.

Dentro do grande eixo formação inicial, também destacamos a ocorrência de trabalhos que discutiam o uso das novas tecnologias. A *Tecnologia* foi discutida em 3 artigos, que articularam o uso de novas tecnologias da informação utilizadas na avaliação dos Estágios Supervisionados dos estudantes do curso de Pedagogia, portanto a formação inicial.

O trabalho realizado por Paiva (2013) comenta que o Plano Nacional de Educação (2001) previa que os cursos de formação deveriam contemplar, dentre outros itens, o

domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e a capacidade para integrá-las à prática do magistério. Previa, também, que deveria assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando, inclusive, as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, assim como, incentivava programas de educação à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. O texto reconhecia, também, que essas tecnologias não deveriam ficar restritas à educação a distância e afirmava, as tecnologias

[...] constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial. Para isto, é fundamental equipar as escolas com multimeios, capacitar os professores para utilizá-los, especialmente na Escola Normal, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, e integrar a informática na formação regular dos alunos (PNE, 2001, p. 52).

O uso das tecnologias nos cursos de formação de professores, também é mencionado na Resolução do Conselho Nacional de Educação de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. No Art. 2º, inciso VI, dessa resolução, está previsto que a organização curricular de cada instituição observará o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”.

Entretanto, mesmo diante do esforço do governo em efetivar o uso das tecnologias nos cursos de formação de professores, ainda podemos observar, diante do baixo número de trabalhos que abordam esse eixo, que o uso da tecnologia, como afirma a pesquisadora, “[...] pode intimidar muitos professores, apesar de acreditarem que o uso adequado da tecnologia por um professor bem formado pode beneficiar enormemente a formação” (PAIVA, 2013, p. 14). E vai além quando afirma acreditar que todos os esforços devem ser feitos para que o uso de tecnologias na formação de professores não fique restrita a um pequeno componente no currículo, ressaltando a importância em investir em atividades que estimulem a autonomia, já que a tecnologia evolui rapidamente e os professores precisam aprender de forma mais autônoma.

Dessa forma, a verificação de poucos trabalhos que abordam o uso da tecnologia na formação docente não se apresenta como novidade, pois o estudo realizado por André et. al em (1999), já apontava como raros “[...] os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação”(p. 309). Passados dezesseis anos, pouca coisa mudou desse cenário apontado

pelas autoras, no que diz respeito à relação de diálogo entre a formação mediada pelo uso das tecnologias.

Teoria e Prática foi abordado em cinco trabalhos, todos também associados ao eixo da formação inicial. Esses trabalhos buscam caminhos que possibilitem interromper a pretensa ideia amplamente difundida do Estágio Supervisionado com espaço prático dos cursos de formação dos professores. Os estudos discutem as concepções dos estagiários sobre o estágio, na tentativa de evitar o reducionismo que possa vir a ter sobre o Estágio Supervisionado como espaço da prática instrumental e do criticismo.

Para Pimenta; Lima (2012) “[...] a dissociação entre teoria e prática, aí presente, resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, evidenciando a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática” (p. 11). As autoras justificam essa afirmação explicando que a profissão docente é uma prática social, como tantas outras. É uma forma de intervir na realidade social, não só por meio da educação que ocorre nas instituições de ensino, mas especialmente, para melhor compreender a atividade docente.

As autoras julgam necessário compreendê-la como prática e como ação. Prática, no sentido de uma prática docente institucionalizada, ou seja, as formas de educar que ocorrem nos diversos contextos institucionalizados, que configuram a cultura e a tradição das instituições. E ação, no que diz respeito aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, desejos e vontades. Assim, se a pretensão é transformar as instituições com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, portanto, entre a ação e a prática.

Nesse processo, o papel das teorias é o de apontar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam “[...] questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, coloca-las em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (p.8). Dessa forma, a prática educativa é um traço cultural partilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, os Estágios Supervisionados dos cursos de formação de professores, podem possibilitar aos estagiários a apropriação dessa complexidade, das práticas institucionais e das ações praticadas.

Outro eixo discutido nos artigos selecionados para a revisão da literatura deste trabalho é *Formação Continuada*. Os 4 estudos que debatiam sobre esse eixo, de modo geral, entendem que os processos de formação continuada constituem importante forma de apoio ao trabalho docente, pois nesse processo de formação continuada, professores encontram a possibilidade de completar a formação, considerando as condições objetivas, suas histórias e as relações vividas no contexto escolar.

Nos textos selecionados, o Estágio Supervisionado, no contexto da formação continuada foi explorado como espaço que possibilita o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos docentes, na medida em que propicia a reflexão crítica sobre a prática docente. Outro aspecto referenciado diz respeito à experiência do professor da sala de aula e como a partilha de saberes possibilita uma visão diferente das suas práticas. Além de reafirmar o papel da escola no processo de construção dos saberes docentes e considera que cada vez mais a escola, como lugar específico para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, se consolida como locus privilegiado à formação e (auto)formação do professor, além da (re)construção da profissão docente, “[...] mediante uma cultura de formação baseada na partilha de experiências, na reflexividade crítica dos professores e na pesquisa na/sobre a prática” (ASTORI 2014, p. 26).

Fica evidente, de acordo com Nóvoa (2002), que não é possível ignorarmos que a formação de professores não se localiza somente nos cursos de formação inicial, mas também na trajetória pessoal do professor. Assim, pensar o Estágio como oportunidade de reflexão da prática docente, não só sob a ótica professores e alunos, mas envolvendo os demais sujeitos que se entrecruzam neste processo, nos possibilita criar oportunidades para ressignificar as práticas docentes. Este debate e reflexão sobre a experiência, focalizados na pessoa do professor supervisor poderão projetar a construção de novos saberes, pois como afirma Tardif, (2014) o saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes das disciplinas, dos currículos e saberes da experiência. Nesse sentido, a mediação entre esses saberes articulando o contexto atual da sociedade e da escola, por meio da teoria, não só permite construir perspectivas de melhorar a prática dos professores como, abre a possibilidade de desenvolvimento profissional deste sujeito.

Quem também abre espaço para esta discussão sobre a formação continuada no campo do Estágio são as pesquisadoras Pimenta; Lima (2012) que destacam aspectos

importantes desta discussão, com enfoque sobre três eixos que precisam ser apropriados nesse momento para situar esta análise:

a) o conceitual: o sentido da reflexão no Estágio e a necessidade de se considerar o diálogo entre pares com os referenciais teóricos, em atividades coletivas e individuais;

b) o metodológico: a reflexão no Estágio tem como conteúdos além dos aspectos referentes ao professor e seus saberes, o estudo do sistema de ensino e escolas, estruturas, organização do ensino, políticas educacionais e narrativas sobre a história de vida dos professores-alunos;

c) o político: os sistemas de ensino devem incluir em suas políticas de formação contínua as ações de desenvolvimento profissional e qualificação docente, sendo sempre as escolas o ponto de partida e chegada nos Estágios e das ações de formação continuada.

Com isso, entendemos que o Estágio Supervisionado para quem já exerce o magistério pode ser uma oportunidade de reflexão, de formação continuada e de ressignificação de saberes da prática docente; enfrentar os desafios, no sentido de fazer o Estágio Supervisionado na formação continuada, um eixo teórico-metodológico que realimente a prática docente, na tentativa de efetivar a ideia de que, “[...]contínuo é o homem, e não o curso” (FUSARI, 1984, p. 54).

Quanto à construção da *Identidade Docente*, três artigos abordam o tema, estando dois textos vinculados ao eixo formação inicial e um texto ao eixo da formação continuada. Nesse contexto da identidade docente, o Estágio Supervisionado é apontado como campo de conhecimento e eixo central nos cursos de formação, possibilitando que nele, sejam trabalhados aspectos “[...] indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas do trabalho docente” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29). Estes trabalhos focalizam a discussão sobre as práticas pedagógicas e alguns aspectos relacionados aos processos formativos na análise das práticas pedagógicas que acontecem na escola a partir dos aportes dos campos do currículo, da didática e as práticas de ensino.

Eles sinalizam que no Estágio Supervisionado a formação passa pela mobilização de vários tipos de saberes; de uma prática reflexiva e de uma teoria especializada, e pensam a formação como um projeto único que engloba a formação inicial e

continuada. Com base nessa perspectiva o campo do Estágio visa proporcionar a troca de experiências e o diálogo pedagógico, sendo um espaço onde convergem as perspectivas, as esperanças e os problemas dos estagiários, dos professores orientadores de Estágio, dos gestores, dos estudiosos do currículo e política educacional e de outras áreas que trabalham com a formação de professores.

Os trabalhos sinalizam que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, no entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se impõe a legitimar. Nesse sentido, o estágio passa a ser o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida na confluência do desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade. Nesse contexto da constituição da identidade docente, os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidade de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso, integram o campo de conhecimentos trabalhados no Estágio Supervisionado que, por meio de procedimentos de pesquisa, tenham por objetivo favorecer a construção da identidade docente. Nessa esteira, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas a partir dos aportes do campo do currículo, didática e prática de ensino. De acordo com Lima (2012), os cursos de formação podem assumir um papel importante na construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão.

Pimenta (1999) entende que a primeira ação da disciplina de Estágio Supervisionado de ensino é propor a mediar o processo de construção de identidade docente dos futuros professores pela via da mobilização dos saberes da experiência. Assim,

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de

sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p. 19).

Neste sentido, o Estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências dentro e fora da universidade auxiliam à construção da identidade docente, uma vez que o Estágio Supervisionado, 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. As questões de identidade trazidas nos textos contribuíram para a mobilização de professores supervisores, estagiários e professores da escola, no sentido de reiterar a ideia de uma formação que se constrói pela via da partilha de conhecimento, de experiências, na coletividade.

Traçado esse panorama sobre o debate da formação através do Estágio, cabe novamente afirmar nosso entendimento sobre o Estágio Supervisionado, como espaço de encontro, de promoção e inserção dos estudantes no trabalho docente no momento da formação inicial, que se propõe a provocar o comprometimento com o ensino e de articulação entre a formação inicial e continuada, mediante a partilha de experiências e saberes/fazeres dos sujeitos que se relacionam no desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Contudo, após observarmos esse cenário foi possível perceber que dos cinco eixos evidenciados nos textos, a formação inicial se destaca com dez textos e a formação continuada com quatro textos, totalizando os catorze analisados.

Observamos que os eixos tecnologias com três publicações se inseriam dentro dos trabalhos que focalizavam a formação inicial, assim como os cinco textos que discutiam a relação teoria e prática. Outrossim, o eixo que abordou a identidade docente somou três publicações, sendo duas em conjunto com o eixo formação inicial e um com o eixo formação continuada. Com isso percebemos a existência de dois grandes eixos nas publicações sobre o Estágio Supervisionado; formação inicial e continuada, que se abrem para o diálogo com os eixos transversais; relação teoria e prática, tecnologia e identidade docente.

Com base nesses estudos, observamos especialmente na produção em periódicos na área da educação, que as pesquisas produzidas com base no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, confirmam esse espaço no contexto da formação como o momento de construção dos saberes e da identidade docente pelo acúmulo de experiências, confirmam também, o baixo interesse das pesquisas na figura do professor do campo concedente do Estágio; a pouca produção escrita dos professores que recebem os

estagiários no campo de Estágio; e o baixo número de estudos realizados sobre o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia. As discussões identificadas na produção do conhecimento sobre a temática Estágio Supervisionado na Formação de Professores nos levaram a conhecer os caminhos que seguem, os eixos trabalhados, os silenciados e os problemas e necessidades, que certamente, se colocam no Estágio dos cursos de formação de professores. Esses apontamentos poderão oferecer pistas para a resignificação de suas práticas, assim como, nos ajuda no diálogo que iremos estabelecer com os dados obtidos nos encontros de formação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil dos quais participamos.

4 ENCONTROS FORMATIVOS MEDIADOS PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Visando a compreender as experiências partilhadas entre a Professora, a Auxiliar, Estagiárias 1 e 2, e a Pesquisadora, no desenvolvimento do Estágio do curso de licenciatura em Pedagogia da UFES, narramos os encontros formativos que se deram no desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e buscamos evidenciar os sentidos que emergiram dessa formação por meio das narrativas orais, e escrita da Professora, da Auxiliar, das Estagiárias 1 e 2, e da Pesquisadora. Cabe ressaltar, que nesses encontros de formação, no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados na Educação Infantil, também vivenciamos alguns desencontros que traduzimos na forma de situações que se descolaram dos princípios de conjunção e interação em relação aos processos de formação compartilhados, próprias aos processos educacionais e à condição docente naquele contexto. Todavia, acreditamos que na Educação Infantil, assim como na vida, os processos de formação se constituem nos encontros e nos desencontros, o que por si só, justifica esta pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa proposta de pesquisa, apresentaremos um breve perfil dos sujeitos que nos propusemos a estudar neste processo de formação que se construiu no desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil: a Professora, a Auxiliar e as Estagiárias 1 e 2, buscando dados da identidade desses sujeitos, considerando idade, formação, instituição formadora, tempo de atuação na Educação Básica da Professora e Auxiliar, e o período do curso de graduação das Estagiárias 1 e 2.

A Professora do Grupo 4 tem 29 anos, a Auxiliar 26 anos, a Estagiária 1 tem 21 anos, e a Estagiária 2 tem 22 anos. Sobre a formação a Professora possui graduação em Pedagogia pela UFES, e a Auxiliar licenciatura em Biologia pela Faculdade Ateneu. Ambas possuem título de Mestrado da UFES, sendo a Professora em Educação e a Auxiliar em Psicologia. Já as Estagiárias, no período da realização deste trabalho, estavam cursando o 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia matutino da UFES.

Sobre o tempo de atuação na Educação Básica, tanto a Professora, quanto a Auxiliar relataram que possuem 5 anos aproximadamente. As Estagiárias também possuem experiência. A Estagiária 1 relatou ter experiência de aproximadamente 2 meses como

estagiária em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede de ensino municipal de Vitória, enquanto a Estagiária 2 afirmou possuir experiência de aproximadamente 1 ano e meio em Estágio, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, da referida rede de ensino.

Como mencionamos o primeiro encontro com os sujeitos que compõem essa pesquisa, se deu mediante a minha inserção na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil ministrada aos estudantes do curso de Pedagogia do período matutino da UFES. A disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil se estrutura em 135 horas totais de Estágio, sendo divididas em 15 horas obrigatórias de teoria e 120 horas para a realização dos Estágios nas escolas campo de Educação Infantil. O desenvolvimento da proposta de Estágio, segundo a ementa da disciplina é pautada na análise e reflexão crítica da realidade dos Centros de Educação Infantil, na construção de novos conhecimentos com base nos resultados obtidos na pesquisa, e na prática pedagógica relacionada dialeticamente com a teoria, objetivando a elaboração e o desenvolvimento de processos/ plano de intervenção pedagógica.

Acompanhei toda a fase inicial da disciplina, onde foram trabalhadas as especificidades do trabalho dos professores com crianças de 0 a 5 anos, as especificidades das crianças e suas exigências no cotidiano das instituições de educação, e algumas orientações quanto à entrada na escola campo de Estágio. Nesse momento da disciplina, também foram construídas as bases de observação e análise que os estagiários deveriam atentar para a construção do relatório de Estágio (CAVATI; NUNES; BORGES; 2014). A construção desse relatório deveria abarcar, segundo o acordado entre o professor e a turma, os aspectos físicos das instituições de Educação Infantil, a organização de trabalho dos professores e equipe pedagógica, as observações e impressões em que os estudantes no desenvolvimento do Estágio construíram sobre a turma que se inseriram, principalmente as experiências construídas sobre a profissão no desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Quando chegamos ao CEI Criarte, fomos recepcionados pelos funcionários do CEI, que haviam preparado a sala de multiusos para receber o novo grupo de estagiários. Nesse encontro, tivemos a apresentação dos grupos, o de estagiários, os alunos do curso de pedagogia, o professor da disciplina de Estágio e Eu, e o dos funcionários da escola, coordenação geral e pedagógica, alguns funcionários da secretaria e cozinha, auxiliares de turma e as professoras dos Grupos. Percebemos que o CEI Criarte, juntamente com o

professor da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, havia pensado na recepção dos novos estagiários de forma que todos se sentissem bem acolhidos.

Após as apresentações pessoais, o professor da disciplina de Estágio, apresentou as duplas de estagiários aos professores dos grupos em que cada dupla desenvolveria o Estágio. Na ocasião, pude apresentar a todos que ali se encontravam a proposta da presente pesquisa, seus objetivos, finalidades e apontar como ela se desenvolveria, no intuito de reforçar o convite aos professores da instituição em questão, visto que a aceitação da realização da pesquisa estava apenas acordada entre a equipe pedagógica do CEI Criarte, o professor da disciplina de Estágio e eu, faltava uma das professoras acolher nosso convite. Meu convite foi acolhido dias depois dessa reunião pela Professora e a Auxiliar do Grupo 4 que se colocaram à inteira disposição para a realização desta pesquisa.

Nesta nova fase da disciplina de Estágio estavam previstos: a realização dos Estágios Supervisionados nas escolas campo de Estágio; encontros programados com o professor da disciplina nos ambientes das escolas campo de Estágio, onde seriam discutidas as situações vivenciadas pelos estagiários, e a conclusão do Estágio que se efetivaria mediante a entrega dos relatórios de Estágio. Durante o desenvolvimento desta fase da disciplina, ocorreu um encontro entre o professor e o grupo de estagiárias que realizavam o Estágio no CEI Criarte. Na ocasião não participei da reunião entre o professor da disciplina e as estagiárias, pois estava reunida com a Professora e a Auxiliar do Grupo 4, e conversávamos sobre as suas trajetórias formativas, e como essas experiências contribuíram para as suas respectivas ações profissionais. Porém, fui informada pelo professor da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, que as estagiárias solicitaram sua intervenção junto ao CEI no que diz respeito às funções que a elas eram solicitadas a realizar, pois em alguns momentos as estagiárias eram realocadas para Grupos diferentes dos que estavam previamente acordados, fazendo com que elas perdessem algumas atividades realizadas nos seus Grupos de origem. O professor da disciplina acolheu a reivindicação do grupo de estagiárias do CEI Criarte e agendou uma conversa com a coordenadora Pedagógica dessa instituição.

Na realização da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil iniciada no mês de março e concluída no mês de julho, observamos que o objetivo da disciplina foi proporcionar aos futuros docentes da Educação Infantil, conhecimentos sobre as especificidades desse segmento da educação no contexto da educação básica; o

conhecimento da estrutura organizacional, o funcionamento e a rotina das instituições de Educação Infantil; o contato direto com diferentes instituições de ensino do segmento anteriormente citado; a possibilidade de investigação das principais tendências e concepções metodológicas dos centros de Educação Infantil; a sistematização de informações sobre o cotidiano do trabalho pedagógico, objetivando à construção de um diagnóstico, e a construção/elaboração de uma plano de intervenção pedagógica na unidade de realização do Estágio.

A ideia da nossa pesquisa começou a ser materializada nos primeiros encontros realizados na sala de aula dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, e foi se desenvolvendo na realização do Estágio até o momento da entrada no campo de observação, atuação, como proposto pela ementa da disciplina de Estágio.

Nossa entrada na escola campo de Estágio, a considerar o primeiro encontro com a Professora e a Auxiliar do Grupo 4, aconteceu no início do mês de abril de 2015. Nesse dia, estavam presentes no Grupo 4 a Professora, a Auxiliar, as Estagiárias 1, 2 e 3¹⁰, a pesquisadora e mais 20 crianças, pois duas delas haviam faltado.

A Professora iniciou a roda de conversa com as crianças do grupo e, após terminar a rotina diária perguntou a elas se havia algo diferente na turma. As crianças não tiveram dúvidas e imediatamente responderam que naquele dia havia mais pessoas do que o de costume.

Estavam todas muito curiosas com a nossa presença e quiseram saber quem nós éramos, e então a Professora passou a palavra para cada uma de nós. Nos apresentamos, respondemos as inúmeras perguntas feitas pelas crianças do grupo e depois de nos apresentarmos, a Professora retomou a palavra explicando brevemente o que iríamos fazer por lá e pediu que o grupo nos recebesse bem. A roda prosseguiu por mais algum tempo quando a Professora apresentou aos alunos a atividade que iriam realizar.

O grupo estava construindo uma atividade com base no Projeto Meio de Transportes, e para aquele dia havia sido pensada uma conversa sobre os meios de transporte, que objetivava saber quais conhecimentos prévios as crianças possuíam sobre o tema a ser trabalhado. Na ocasião, a professora utilizou como elemento disparador do diálogo as

¹⁰ Como mencionamos anteriormente, quando chegamos à escola já havia uma estagiária de outra instituição.

perguntas: *O que são os meios de transporte? e, quais meios de transportes vocês conhecem?*

As respostas foram registradas em um papel cenário branco, no entanto, não foi possível realizar a atividade até o final, pois as crianças já demonstravam cansaço e compreendendo os sinais de desinteresse das crianças, a Professora encerrou a atividade deixando-a para ser revisitada num outro momento.

Essa foi a primeira situação do dia a dia do professor da Educação Infantil observada por mim e pelas Estagiárias 1 e 2 nos permitindo um pequeno diálogo quanto a percepção da Professora sobre o tempo de interesse das crianças pela atividade proposta, e nos fez compreender como “[...] cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações” (CNE/CEB Nº 20/2009, p. 7). Isso nos fez refletir sobre as especificidades do trabalho do professor com crianças da Educação Infantil. Observamos que essas mudanças no planejamento do professor, de certa forma, rotineiras na Educação Infantil, nos coloca diante de um desafio: compreender que as instituições infantis, precisam de fato ter como foco as crianças entendendo as suas necessidades e seus sinais.

De acordo com Oliveira (2014, p.61) todas as crianças “[...] têm o direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora”. Contudo, a conquista desse direito às crianças, se coloca também como um desafio para a formação dos professores, apontando para a necessidade não apenas da formação específica, mas também de uma profunda compreensão do que caracteriza educar crianças pequenas, além de um real interesse e engajamento para desempenhar a função de professor da Educação Infantil. Ainda de acordo com Oliveira (2014), os debates mais recentes sobre a Educação Infantil apontam também, a importância de seus educadores serem sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças. De modo que a formação dos professores desse segmento deve, então, estar em consonância com essas imposições que se colocam no dia a dia do professor, também no que tange a condução das atividades diárias propostas, pois

[...] mesmo que o professor tenha um projeto previamente elaborado e objetivos pré-definidos a alcançar, é muito difícil que na prática o projeto não tome novos rumos e seja influenciado pelos interesses das crianças. Ter flexibilidade parece ser condição para a realização de práticas com projetos porque o projeto não é do professor, ele é de todos os envolvidos. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes. Ao professor cabe

a mediação de cada momento do processo por meio do planejamento, da organização de propostas, de pesquisas, de registro e de avaliação (NASCIMENTO, 2007 p.16).

Desta forma, a compreensão da organização do tempo de uma criança na instituição educativa deve ser vista pela perspectiva das crianças que compõem o grupo escolar, pois o tempo do ponto de vista infantil “[...] é um tempo de existência, de formação pessoal e social” (OLIVEIRA, 2014, p. 75). Assim o tempo da Educação Infantil não pode ser determinado apenas pelo professor, pois nós professores, “[...] somos responsáveis apenas pelo modo como nós mesmos usamos o nosso tempo” (OLIVEIRA, 2014, p.75). Nas instituições de Educação Infantil “[...] o tempo de existência é um tempo compartilhado” (OLIVEIRA, 2014, p. 76), ou como me atrevo a sugerir, um tempo partilhado, entre professores e crianças.

A Professora do grupo 4, vendo a necessidade de descontinuar a sua proposta de atividade, interrompeu-a por ora, atendendo a demanda do grupo que naquele momento apresentava interesses diferentes à proposta conduzida, nos alimentou com um primeiro elemento para nossa conversa.

No momento em que caminhávamos em direção ao pátio da escola, comentei com a Professora sobre a dispersão do grupo e da atitude por ela tomada juntamente com a Auxiliar. As duas, Professora e Auxiliar, percebendo a agitação das crianças não apenas se olharam, e imediatamente a Auxiliar sugeriu que o grupo se levantasse para beber água, ir ao banheiro, lavar as mãos para lanche, e depois do lanche ir ao pátio.

Em resposta à minha fala a Professora do grupo 4 disse: “[...] a Auxiliar e eu temos uma boa relação, nós já sabemos o que a outra quer apenas nas trocas de olhar. Isso é porque confiamos uma na outra” (PROFESSORA), e a Auxiliar completou: “[...] esse é um grupo muito bom e participativo, mas tem horas que precisamos fazer algumas leituras, e hoje percebemos que a proposta não iria acontecer, então é melhor mudar” (AUXILIAR), e concluiu a Professora,

[...] tenho percebido que mesmo que tenha me planejado para uma atividade, observar como a turma recebe a proposta de atividade é importante. Quando vejo que a recepção não foi muito boa procuro mudar a abordagem (PROFESSORA).

A fala da Professora e da Auxiliar nos indicou um aspecto importante na condução do trabalho do professor que trabalha com a Educação Infantil. Os professores precisam compreender que as aprendizagens das crianças e seu desenvolvimento ocorrem em

determinados momentos históricos “[...] e incluem sua participação em situações que se efetivam no cotidiano com determinadas durações, periodicidade e sequenciamento” (OLIVEIRA, 2014, p.76).

A Professora do Grupo 4, com a Auxiliar do Grupo, assumiram uma postura reflexiva, entenderam que, assim como afirma Barbosa (2009) ao educador da Educação Infantil cabe

[...] compreender o seu papel de professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. (p.37).

Nesse sentido, o desenvolvimento do Estágio Supervisionado proporciona à professora, auxiliares e estagiários a oportunidade de observação, reflexão e da proposição de uma nova ação, assim como, reafirma a dimensão coletiva da profissão (NÓVOA, 2002).

Conversando com as Estagiárias ouvimos que diante da situação que se apresentava,

[...] a Professora foi ‘super’ legal, interrompeu a atividade quando percebeu o desinteresse das crianças. Isso me chamou a atenção, porque nem sempre prestamos a atenção devida no grupo e só ficamos preocupadas em cumprir o planejamento (ESTAGIÁRIA 1).

[...] pois é, também achei legal da parte delas mudar o planejamento, mas fico preocupada sempre que essas coisas acontecem na sala de aula, porque a gente se programa para fazer uma atividade e se as crianças não participam, não aceitam, temos que mudar. Isso me deixa um pouco insegura (ESTAGIÁRIA 2).

As narrativas das estagiárias revelam que as situações que acontecem no cotidiano escolar do professor da Educação Infantil, e as exigências das crianças, podem causar insegurança nos professores que estão iniciando na carreira docente, como revelam Pimenta; Lima (2012) “[...] em relatórios de Estágio, a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar” (p. 103). Todavia, os encontros no desenvolvimento dos Estágios dão a oportunidade aos professores, em seu processo de formação inicial, observarem o cotidiano que irão vivenciar no desenvolvimento futuro do trabalho na Educação Infantil, fazendo com que essas experiências que tiveram no período do Estágio, compoñham seu repertório de atuação, de saberes e fazeres próprios do trabalho com a infância. Isso evidencia que os encontros de formação dos Estágios Supervisionados revelam a essas alunas o aprender da docência em Educação Infantil pela via da partilha das experiências que se constroem naquele espaço, assim como as singularidades do trabalho da Professora e Auxiliar da Educação Infantil.

Esse primeiro encontro propiciado pelo Estágio Supervisionado pode apresentar às Estagiárias 1 e 2 algumas das situações que acontecem no cotidiano das instituições de Educação Infantil, levando-as a refletir sobre algumas atitudes que nós professores tomamos, como regentes do grupo, preocupados principalmente em cumprir planejamentos e planos de aula, em detrimento das necessidades reais e latentes das crianças. Visto que de acordo com Barbosa (2009)

[...] há uma especificidade clara no trabalho do professor da educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas (p.37).

Ainda nesse dia, aproveitei o horário do pátio das crianças para conversar um pouco com a Professora e a Auxiliar no intuito de conhecer um pouco mais sobre o grupo que estava nos recebendo. Na ocasião conversamos também sobre as intencionalidades da pesquisa e de como ela poderia contribuir com o trabalho desenvolvido na escola, no que tange aos Estágios Curriculares Supervisionados que lá acontecem.

Falei sobre a intenção de trabalharmos com um caderno partilhado, onde a Professora e eu pudéssemos escrever nossas experiências, assuntos que nos pareciam pertinentes, lançar questões disparadoras de um diálogo, e todas as possibilidades que aquele instrumento poderia nos proporcionar. Expliquei que nossa opção pelo caderno partilhado, onde pudéssemos registrar nossas narrativas de experiências, seu deu por acreditarmos, assim como Nóvoa que o “[...] formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais” (2002, p. 11). Para Nóvoa,

[...] ele forma-se na relação com os outros (auto)formação, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções, ecoformação; o formador forma-se através das coisas, dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias; e de sua compreensão crítica, heteroformação (p. 11).

Por esse motivo para compreender como se constroem os processos formativos dos professores e estagiários nos encontros do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, julgamos necessário trabalhar com base na pesquisa narrativa que pela via da partilha das experiências, forma e transforma os professores, pois as narrativas dessas experiências traduzidas nesse relatório de pesquisa também podem potencializar a formação de todos, assim, optamos por um instrumento de pesquisa que nos proporcionasse uma “outra possibilidade” que de acordo com Larrosa (2015) nos abre

caminho para explorarmos uma prática educativa “[...] mais existencial e mais estética”, “[...] a partir do par Experiência/ Sentido” (LARROSA, 2015, p.16).

Partindo do que nos dizem as narrativas (auto)biográficas geram um material rico e potente para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagens. Essa perspectiva acena para um cenário onde formar-se é também integrar-se, é partilhar, de tal modo que, o que faz uma experiência ser uma experiência formadora

[...] é uma aprendizagem que se articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 96).

Essa conversa com a Professora e a Auxiliar me permitiu falar mais sobre o instrumento que utilizaríamos para o registro escrito das narrativas (auto)biográficas, além de nos ajudar a estreitar um pouco mais os vínculos entre eu e a Professora. Ainda nesta mesma data, no horário do intervalo da Professora, aproveitei para formalizar as questões burocráticas da pesquisa e solicitei a ela e a Auxiliar que preenchessem os termos de livre consentimento e esclarecimento. Também conversamos um pouco mais sobre as dúvidas que ela ainda possuía sobre a ideia de uma construção coletiva do referido Caderno e nos despedimos, pois havia chegado a hora da saída das crianças.

No encontro seguinte, cheguei à Criarte portando o Caderno partilhado que seria partilhado com a professora regente e aguardei o início da “Rodinha¹¹”. Na rodinha o grupo conversou sobre a rotina do dia e de como terminariam a atividade sobre os meios de transporte iniciada por elas. A proposta do dia visava a retomada da proposta anteriormente.

A ideia agora era ilustrar o cartaz com os desenhos produzidos pelas crianças, e para a execução dessa tarefa cada criança desenhou em uma folha de papel separada, um meio de transporte, recortou e colou no papel cenário, onde a fala de cada um havia sido registrada.

Esta proposta foi observada com interesse pelas Estagiárias que em conversa posterior à atividade me relataram:

¹¹ Utilizamos o termo “rodinha” pois era assim que as crianças, a Professora e a Auxiliar se referiam ao momento de conversa, interação, e desenvolvimento da rotina diária do grupo.

[...] achei interessante a ideia da professora de colocar as crianças para desenhar os meios de transportes. Acho que ela percebeu que as crianças estavam agitadas hoje de novo, e que se colocassem “elas” para desenhar seriam muito melhor, né (ESTAGIÁRIA1).

O comentário da Estagiária 1 nos abasteceu com um novo elemento para o diálogo, e quando fomos para o pátio acompanhar as crianças, questionei-as sobre a fala anterior da Estagiária 1. Falei sobre a proposta da professora que de maneira diferente, conseguiu retomar a atividade realizada anteriormente. Nesse momento a Estagiária 2 respondeu:

[...] essa história de Estágio Supervisionado é bom pra isso, porque aqui a gente não tem obrigação com as crianças e pode observar melhor os detalhes. Lá na EMEF eu nem ‘do’ conta dessas coisas, porque tenho que ajudar a professora com as atividades dela, então se ela não observa que tem que mudar eu também não ‘do’ nenhuma sugestão.

Mais uma vez a rotina do trabalho com as crianças da Educação Infantil, foi ponto de pauta em nossas conversas, contudo, o que se destacou nesse encontro foi a fala da Estagiária 2, que lançou luz a uma situação vivenciada pelas duas Estagiárias, a realização de Estágio extracurricular na rede de ensino de Vitória

Contudo, principalmente a fala da Estagiária 2, nos chamou a atenção, pois percebemos nesse discurso as comparações estabelecidas pela estagiária quanto a realização das duas modalidades de Estágio, o Curricular Supervisionado e o extracurricular remunerado. Entendemos que ambos os Estágios se estruturam de formas diferentes um do outro, mas acreditamos que ambos objetivam potencializar a formação dos professores pela via da partilha das experiências entre os professores da escola e os estagiários. A falta de envolvimento de uma das partes que integram essa formação partilhada no contexto da escola gera uma perda de sentido e de potência que a formação pela via dos Estágios pode proporcionar.

Essa discussão também nos inquietou pois, apesar da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil ser a primeira no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da UFES, a mesma, porém, não era o primeiro contato com a realidade do local de trabalho do professor, uma vez que ambas já trabalhavam como estagiárias remuneradas para a rede de ensino de Vitória. Esse contato prévio das Estagiária 1 e 2, com a realidade do trabalho do professor da Educação Infantil foi oportunizado pelo

programa de Estágio da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES¹², que de acordo com o Decreto nº 14.456 de 04 de novembro de 2011, objetiva propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, constituindo-se em um instrumento de aperfeiçoamento técnico-cultural e científico, de preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania, em conformidade com a Lei federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.

Ainda de acordo com o referido Decreto, o programa de Estágio da Prefeitura de Vitória, é destinado a estudantes de estabelecimentos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional ou escolas de educação especial, oficiais ou reconhecidas, em unidades da administração pública municipal direta. Esse programa de Estágio pode ser obrigatório, quando definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, ou não obrigatório, quando desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. No caso das Estagiárias 1 e 2 o vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória se firmava através do Estágio não obrigatório remunerado que as mesmas realizavam nas instituições de ensino da Prefeitura de Vitória.

Frente a essa realidade, perguntei às Estagiária 1 e 2 como essa experiência trazidas do trabalho que realizam na Prefeitura poderia contribuir com esse momento? A realização do Estágio Supervisionado.

[...] ah, eu acho que aqui eu vou mais observar e assim eu posso levar para lá (a escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de Vitória), as coisas que eu acho legal daqui (ESTAGIÁRIA, 2).

[...] eu acho que tudo que a gente já faz lá (no Centro Municipal de Educação Infantil da Prefeitura de Vitória), vai ajudar muito, porque vai fazer com que a gente veja as coisas daqui de maneira diferente (ESTAGIÁRIA 1).

Numa conversa posterior, perguntei à Professora do Grupo 4 sobre a situação de estagiários que já realizam o Estágio Remunerado em outras instituições de ensino e a Professora narrou:

[...] acredito que todo tipo de experiência é bom no desenvolvimento do nosso trabalho. Esse trabalho desenvolvido pela Prefeitura de Vitória é muito bom, lá as estagiárias têm a oportunidade de vivenciar toda a rotina das crianças e dos professores, porque lá elas fazem o

¹² Entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória, protocolo nº 42022016, na tentativa de obter o documento regulatório do programa de estágio da SEME, no entanto, nossas solicitações não foram atendidas, visto que a SEME está revisando o documento a fim de reestruturá-lo conforme as exigências atuais.

estágio nos cinco dias da semana, todo o ano letivo. Porém, eu vejo que quando elas chegam aqui no supervisionado o interesse, e o envolvimento muda, é diferente.

[...] o envolvimento das alunas que só realizam o Estágio Curricular Supervisionado é muito diferente, das alunas que os realiza em concomitância com outros programas de Estágio institucionais. Percebo que aqueles que já estão em contato com as questões de ensino aprendizagem pertinentes da Educação Infantil, pela via dos Estágios remunerados, quando chegam ao Estágio Supervisionado, não apresentam muita motivação e envolvimento (PROFESSORA).

A fragilidade mencionada no primeiro fragmento da narrativa da Professora do Grupo 4, quanto ao envolvimento das Estagiárias 1 e 2 com a rotina do Grupo 4, pode também ser relacionada à ideia de Pimenta; Lima (2012), que entendem que “[...] a fragmentação do estágio impede ou dificulta a visão da vida escolar e do ensino como um todo” (p. 101), o que torna quase sempre essa prática curricular insuficiente para a compreensão das debilidades constatadas e mesmo para a projeção de alternativas de intervenção como proposto pela ementa da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Outro aspecto que influenciou o envolvimento das Estagiárias 1 e 2 com a rotina das crianças, da Professora e da Auxiliar do Grupo 4, segundo nossas observações, foi o fato de elas avocarem aquele momento da formação apenas como um espaço de observação.

[...] a proposta do professor era que a gente pudesse fazer alguma coisa legal com o projeto ‘dela’ (a Professora do Grupo 4) com as crianças, mas no tempo que a gente chegou lá na Criarte não tinha como a gente já se envolver de uma forma diferente. Porque, antes a gente ainda não tinha feito um planejamento com a Professora, então como que a gente ia poder desenvolver, essa proposta de intervenção do professor e, fazer alguma coisa legal (ESTAGIÁRIA 2).

[...] a questão do projeto de intervenção é... a gente poderia interferir né, o professor falou que a gente poderia interferir, só que o projeto já estava colocado pela professora para os alunos e aí a gente achou também legal não interferir e seguir com eles o projeto (ESTAGIÁRIA 1).

Considerando o propósito inicial da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, percebemos que o fato da elaboração do projeto de intervenção se apresentar como facultativo às estagiárias, deixa espaço para que as mesmas não se envolvam com mais intensidade com as rotinas das turmas da Educação Infantil, pois optam por apoiarem-se na perspectiva restrita de Estágio como espaço de observação do cotidiano da escola. A ideia e a efetivação do projeto de intervenção no desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, ou mesmo, a adesão às práticas

pedagógicas do Grupo 4 possibilitariam um maior envolvimento das estagiárias com as turmas onde realizam seus Estágios, além de incentivar uma postura mais crítica e reflexiva desses estagiários, configurando esse espaço de formação como um momento privilegiado de pesquisa e de constituição da docência.

As falas das Estagiárias e da Professora nos fizeram refletir sobre os aspectos que permeiam a formação de alguns alunos do curso de Pedagogia da UFES que ingressam na docência pela via de programas institucionais que oferecem aos estudantes dos cursos de licenciatura a oportunidade de iniciar o Estágio em docência antes das disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado.

O programa de Estágio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, que as Estagiárias 1 e 2 participam, acolhe os alunos a partir do 3º período dos cursos de licenciatura. Acontece que as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de formação das IES, geralmente se iniciam a partir do 6º período, como é o caso da organização curricular do curso de Pedagogia da UFES. O Programa de Estágio de SEME/ Vitória, assim como o Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória para a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, visam principalmente a formação do licenciando. Do mesmo modo, a Resolução nº 74/2010 que institui e regulamenta o Estágio Supervisionado Curricular nos cursos de graduação da UFES nos diz que

Art. 1º

[...] o Estágio Supervisionado Curricular é um momento de aprendizagem e um componente curricular integrante dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de natureza articuladora entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando capacitar o graduando para ação-reflexão-ação (CEPE nº 74/ 2010).

Sendo o Estágio Supervisionado responsável por possibilitar aos alunos em formação aspectos que efetivem

Art. 4º.

[...]

I. vivência efetiva de situações concretas de vida e trabalho, proporcionando experiência prática na linha de formação do estudante;

II. vivências que contribuam para a formação do estudante, por meio de experiências didático-pedagógicas, técnico-científicas-artísticas e de relacionamento humano;

III. atividades de campo nas quais ocorrerão relações de ensino-aprendizagem estabelecidas entre docente orientador, profissional supervisor e estudante;

IV. inserção do estudante, gradativamente, no processo de profissionalização;

V. estímulo ao desenvolvimento de atividades e posturas profissionais, com o objetivo de desenvolver o senso crítico e atitudes éticas;

VI. oportunidade de integrar os conhecimentos de pesquisa, extensão e ensino em benefício da sociedade;

VII. momento síntese das articulações de práticas pedagógicas que integrem o saber, o saber fazer e o saber conviver” (CEPE nº 74/2010).

Nessa esteira, PPC de Pedagogia (2010) afirma

Art. 2º

[...] O estágio é um componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia, definido no artigo 82 da Lei 9394/96, deve ser a culminância formativa da relação teoria e prática e é o momento da formação em que o licenciando tem contato com o exercício profissional, desenvolve atividades orientadas em ambientes próprios da área profissional além de dar ao aluno do curso a oportunidade de exercitar a futura atividade (POJETO PEDAGÓGICO DO CURSO de PEDAGOGIA, 2010).

Art. 3º

[...] O estágio deve ser um tempo de aprendizagem em que o aluno permanece em unidades educativas para o exercício das atividades próprias ao trabalho educativo. Parágrafo único. Nesse tempo, o aluno deverá ter oportunidade de conhecer e vivenciar todos os espaços, o cotidiano escolar e/ou não escolar (POJETO PEDAGÓGICO DO CURSO de PEDAGOGIA, 2010).

Ainda nessa esteira, também temos o texto regulador dos Estágios LEI 11.788 de 25 de setembro de 2008 que entende que o

Art. 1º

[...]

§ 2º 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.

Nesse contexto de finalidades e objetivos atribuídos ao Estágio Supervisionado, tanto o Programa de Estágio da SEME, quanto o Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da UFES, em especial o curso de Pedagogia, assim como a LEI 11.788 de 2008, apresentam características aproximadas que definem o Estágio Supervisionado como processo de inserção do estudante à docência, que contribui na formação

profissional dos futuros professores, estreitando as relações entre teoria e prática buscando sempre a associação entre as experiências vividas na universidade às exigências do trabalho do professor, de modo a capacitar o graduando para ação e a reflexão. A ideia de valorização dessa fase de inserção do estudante no seu local de trabalho, ou seja, a escola, seja ela pela via de programas institucionais ou pela via do Estágio Supervisionado é, segundo Nóvoa (2009), um momento singular na formação de professores, pois

[...] grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado” [...] nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 6).

A narrativa das Estagiárias e da Professora na confluência com os estudos e os documentos legais nos levou a observar que para além dos encontros do Estágio Curricular Supervisionado, como componente obrigatório à formação nos cursos de licenciatura, em particular o de Pedagogia, o Programa de Estágio da Prefeitura de Vitória, também vem se firmando como espaço de oportunidade e potência na formação dos professores da Educação Infantil da cidade de Vitória. Porém há de se ressaltar a fala anteriormente mencionada da professora, que mesmo acreditando na potência deste programa de Estágio, aponta para o desinteresse e o baixo envolvimento dos estagiários quando, envolvidos com outros programas de iniciação à docência.

A atividade de Estágio Supervisionado aponta encontros e desencontros na formação do professor da Educação Infantil. O trabalho de Pimenta; Lima (2012) reafirma a necessidade de explicitar e valorizar o Estágio como campo de conhecimento necessário aos processos formativos dos professores, e admite que estruturado como está, o Estágio por vezes acaba “[...] por configurar-se em atividades distantes da realidade concreta das escolas” (p. 101).

Em que pese a importância das atividades que se constroem nos Estágios para o conhecimento geral dos alunos, que em ação docente até poderão mobilizar as aprendizagens ali adquiridas, “[...]a falta de intencionalidade e de reflexão sobre o caráter formativo, que constitui a essência dos Estágios se dissipa. Ficando o Estágio como algo fluído, etéreo, diletante, em que toda e qualquer atividade é válida” (p. 101).

Diferentemente da estrutura organizacional dos Estágios Curriculares Supervisionados, os Estágios Remunerados se definem como um projeto contínuo, que se dá diariamente. Dessa forma, entendemos que o caráter contínuo do Estágio Remunerado pode ser um aspecto desse diferencial.

Frente às multiplicidades de acontecimentos que se passam no cotidiano das escolas, observei que mesmo tendo planejado esse dia para presentear a professora com o nosso caderno onde iríamos narrar nossas experiências, essa foi a última coisa que realizei. Percebi que minha organização fixa não funcionaria naquele espaço onde muitas coisas se passam, e quando algumas delas nos tocam, causam reverberações que nos levam a um outro caminho, como foi o caso da conversa anteriormente apresentada com as Estagiárias 1 e 2. Contudo, ainda nesta mesma data, consegui aproveitar a oportunidade e fui em busca da Professora para apresentar o primeiro elemento disparador das nossas conversas.

A conversa anterior estabelecida com as estagiárias me fez buscar nas palavras de LARROSA, (2002) elementos que nos ajudassem a pensar o valor que as experiências podem assumir quando tencionadas com as situações vivenciadas no encontro do Estágio Supervisionado. E assim demos início à construção do nosso caderno de Narrativas:

“O que vou lhes propor é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial e mais estética, a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002). Entendemos que, com as palavras de Larrosa, poderíamos iniciar um diálogo bastante frutífero. A frase citada fez com que, segundo a Professora, algumas memórias sobre o seu processo de formação emergissem, fazendo-a compreender que:

[...] o processo educativo não é um processo descolado da história de quem conduz. O sentido construído anda lado a lado às ações presentes, o que se acredita, a direção que se propõe está fundamentada também nas experiências vividas, ainda que dia a dia essa construção assuma contornos consoantes aos momentos presentes” (PROFESSORA).

A discussão sobre a potência da experiência dos sujeitos na construção de seus processos formativos é amplamente discutida por pesquisadores como Nóvoa, (2002; 2009), Josso (2004); Souza, (2006), e suas ideias ressoam em muitas pesquisas educacionais brasileiras. Essa perspectiva de formação que considera a formação

centrada no sujeito, se inscreve num campo de conhecimento e de teoria da formação denominada de abordagem biográfica. Ou seja, uma formação centrada no sujeito e na sua historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e (auto)formação.

Essa ideia vem sendo discutida por Nóvoa (2009). Para o autor,

[...] ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de (auto)reflexão e de (auto)análise. [...] Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional (p. 38).

O trabalho, centrado nas histórias de vida, diários biográficos e narrativas de formação, adota, além da reflexividade, outros aspectos e questões relativas à subjetividade e à importância de se ouvir a voz do professor, ou compreender o sentido da investigação-formação, centrada na abordagem experiencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir da sua própria história. Assim a formação pela via das narrativas reforça a ideia de uma formação que caminha junto, que se constrói de acordo com Souza (2006) “[...] numa dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a formação” (p.115). Neste sentido, falar das nossas experiências formadoras e de como “[...] o sentido construído pode andar lado a lado às ações presentes” (PROFESSORA, 2015), é de certa maneira contar a si mesmo a própria história, rememorar nossas qualidades pessoais e socioculturais, atribuindo valor ao que foi e é vivido. De forma que o papel formativo aqui assumido pelas experiências esteja no trabalho de reflexão que fazemos sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. Com isso, narrar nossas experiências, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. As experiências que se construíram no desenvolvimento do Estágio para a Estagiária 2 foram

[...] muito boas, já tenho algumas noções, de algumas ‘coisas’ lá do EMEF. Acho que o tempo que a gente esteve lá (no estágio supervisionado), vale pontos positivos, com certeza a gente vai carregar isso, para a nossa vida profissional.

A Estagiária 1, entende que

[...] quando a professora fala das experiências dela, contribui muito na nossa formação, porque a gente percebe que essa insegurança que a gente sente é comum quando estamos começando na profissão.

Narrar as experiências de formação, nesse sentido, deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de (auto)reflexão que são essenciais, como mencionamos anteriormente, numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2002). E para os professores que já exercem a profissão, narrar as experiências de formação, contribui na medida que proporciona a eles o processo de reflexão sobre suas práticas, além da consolidação da sua identidade profissional.

A partir desse primeiro elemento disparador sobre a potência das experiências na formação dos professores que exercem e ou irão exercer suas funções profissionais na Educação Infantil, em diálogo com a Professora e a Auxiliar da turma, perguntei qual era a importância da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil para a formação das estudantes do curso de Pedagogia que ali estagiavam. Mais precisamente usei como questionamento a frase “ *Como você compreende a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil na formação destas futuras professoras* ”?

[...] Como um momento importante, uma primeira aproximação à docência (PROFESSORA).

[...]. Extremamente necessário para que o aluno tenha contato com a prática (AUXILIAR).

Em resposta a mesma pergunta, no entanto gravada de forma direta, “ *Como você compreende a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil na sua formação* ”? As Estagiárias 1 e 2 responderam:

[...] O Estágio é importante porque vai me apresentar outras maneiras de trabalhar, eu penso assim, o Estágio daqui da UFES e a da EMEF, vão me ajudar muito, porque quando eu começar a trabalhar, essas experiências vão ajudar. Eu acredito, né (ESTAGIÁRIA 2).

[...]. Eu entendo que esse Estágio vai me ajudar para o futuro, porque quando eu estiver trabalhando como professora vai ser bom ter lembranças das práticas de outras professoras, isso ajuda quando a gente tem pouca experiência (ESTAGIÁRIA 1).

Observamos que perguntas semelhantes foram feitas à Professora, à Auxiliar e às Estagiárias 1 e 2, mas ao analisarmos as respostas percebemos que Professora e Auxiliar basicamente responderam sobre a importância do Estágio na Formação das Estagiárias,

baseadas nos aspectos relacionados à inserção no campo do trabalho docente, e sua aproximação com a prática. Já as respostas das Estagiárias 1 e 2 caminharam para uma perspectiva que considera o saber das experiências, como elemento importante na construção de suas identidades como futuras professoras.

As respostas da Professora e da Auxiliar do Grupo 4 se movem na direção das pesquisas que nos apropriamos para a realização da revisão de literatura onde os eixos Formação Inicial e a Relação Teoria e Prática se destacam. Essa perspectiva como comentam Pimenta e Lima (2012, p. 54) sinalizam para um entendimento de Estágio que se “[...] identifica como a parte prática dos cursos de formação de profissionais”.

O texto de Pimenta (1996, p. 17) afirma que “[...] a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático que visa garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar”. Desta forma, segundo a autora, a atividade docente sistemática e científica busca objetivamente conhecer o seu objeto de pesquisa, ensinar e aprender de modo intencional. Desta forma, as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (a atividade teórica), e a de intervenção e transformação, (atividade prática) que se dão nos processos construídos nos Estágios Supervisionados, conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática.

Pimenta; Lima (2012) explicam que esse reducionismo dos Estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo, expõe os problemas na formação profissional docente, pois a dissociação entre a teoria e a prática, presentes nessa perspectiva, resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, e justificam essa afirmação com base no conceito de ação docente. De acordo com as autoras

[...] a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação (p. 41).

A atividade do professor é entendida como ação prática pois é institucionalizada, através das formas de educar que se dão nos diferentes contextos institucionalizados, e configuram a cultura e a tradição das instituições. Enquanto a ação do docente, refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, compromissos, suas opções. Essa ideia parte da compreensão de que os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas instituições determinados, e nelas determinando.

Assim, “[...] se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisamos compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática”.

Para Ventorim et. al (2011)

[...] as ações desta disciplina pressupõem uma concepção de formação e de docência que se articula ao saber/fazer no próprio trabalho docente, que se produz nas escolas e em outros espaços educativos. Os Estágios têm como objetivos, dentre outros aspectos, a observação, o planejamento, a intervenção e a avaliação de ações pedagógicas nas escolas, indicando uma aproximação importante do licenciando com a realidade de sua atuação profissional (p. 16).

Portanto, ao Estágio Supervisionado dos cursos de formação dos professores da Educação Infantil, compete possibilitar que os professores, nos seus processos formativos, compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como opção no preparo para sua inserção profissional, como comenta também, a Professora do Grupo 4.

Ainda com base nesse contexto, no movimento teórico recente sobre a concepção de Estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca pela superação da dicotomia entre a atividade teórica e a prática,

[...] mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de *ação* (que diz dos sujeitos) do conceito de *prática* (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44).

Assim, no Estágio Supervisionado como narraram as Estagiárias 1 e 2 é possível aprender a profissão e construir suas identidades como futuras professoras da Educação Infantil, através da mobilização das experiências dos sujeitos que ali se encontram e partilham seus saberes. Uma vez que o Estágio, ao promover a presença do estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade, para a vida e o trabalho do professor na sociedade.

Pimentel e Pontuschka (2014) consideram que é durante o curso de graduação que começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de Estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho, que ao longo da vida vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. Como reforça a fala anteriormente mencionada das Estagiárias 1 e 2

[...] O Estágio é importante porque vai me apresentar outras maneiras de trabalhar, eu penso assim, o Estágio daqui da UFES e a da EMEF, vão me ajudar muito, porque quando eu começar a trabalhar, essas experiências vão ajudar. Eu acredito, né (ESTAGIÁRIA 2).

[...] eu entendo que esse Estágio vai me ajudar para o futuro, porque quando eu estiver trabalhando como professora vai ser bom ter lembranças das práticas de outras professoras, isso ajuda quando a gente tem pouca experiência (ESTAGIÁRIA 1).

Essa discussão caminha na direção que acena para a perspectiva de um Estágio Supervisionado que constrói o conhecimento a partir da partilha de experiências, como mencionado pelas Estagiárias 1 e 2. Nesse sentido compreendemos assim como Tardif (2014) que

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com suas experiências de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (p. 11).

O debate sobre as experiências dos professores ganhou destaque em nossas conversas e, a partir desse encontro, passou a ser o assunto mais discutido entre as pessoas que faziam parte daquele encontro de formação, a Professora, as Estagiárias 1 e 2, a Auxiliar e Eu.

Entretanto, o encontro que se deu na sequência já foi marcado por um movimento diferente que pulsava na instituição. Quando chegamos ao CEI Criarte fomos comunicadas que a partir daquele dia a escola iria funcionar sem a presença dos funcionários técnicos administrativos, uma vez que os mesmos haviam entrado em greve. Na ocasião, os servidores técnicos administrativos da UFES reivindicavam reajuste salarial, paralisando suas atividades após não terem suas solicitações atendidas. Isso significou a paralisação de parte do funcionamento da escola. O almoço das crianças passou a não ser mais servido, a secretaria da escola a atender em horários parciais, as auxiliares de turma também paralisaram seus serviços, deixando a cargo das professoras a condução dos grupos.

Frente a tamanho desencontro, foi preciso repensar os ‘encontros’ formativos. A estrutura anteriormente pensada para a condução desta pesquisa precisou de ser adaptada à nova realidade e, com esse novo cenário, algumas mudanças foram necessárias, ficando as conversas com a Professora, restritas ao seu período de intervalo. As Estagiárias 1 e 2 também precisaram rever algumas rotinas, pois algumas vezes eram

solicitadas no auxílio de outros professores que necessitavam de mais ajuda, no caso, os professores das turmas com a menor faixa etária. Contudo, continuamos nossos encontros, em meio aos desencontros, buscando, no saber das experiências, caminhos potentes para a formação dos professores da Educação Infantil, visando conhecer quais dimensões da formação docente são desenvolvidas na relação de ensino-aprendizagem estabelecidas entre as Estagiárias 1 e 2 e a Professora do Centro de Educação Infantil, no desenvolvimento do Estágio Supervisionado.

Devido ao movimento de greve os encontros com a Auxiliar do Grupo 4 se encerraram. A Auxiliar, assim como os demais técnicos administrativos da UFES paralisaram suas atividades, e o CEI Criarte, passou então, a funcionar sem as auxiliares de creche e os funcionários técnicos administrativos. Mesmo assim, os encontros, permeados pelos desencontros, continuaram acontecendo, desta vez, apenas com a Professora do Grupo 4, as Estagiárias 1 e 2 e Eu.

No encontro seguinte estabelecemos um diálogo de modo a compreender o entendimento que Professora e Estagiárias 1 e 2 possuíam sobre o Estágio Supervisionado como espaço de encontro. Para a Professora,

[...] o Estágio como espaço de encontro se configura como momento importante, não só para estreitar os laços com os colegas de trabalho e aproximar-se da perspectiva e do modo que estes trabalham, mas também espaços de estudo e problematizações da prática cotidiana. Momentos que fomentam um pensar a respeito do fazer pedagógico, afirmando-o, confrontando- ou mesmo redirecionando-o.

[...] o Estágio é encontro, porque aqui a gente se relaciona com outras pessoas, e essas pessoas fazem a gente aprender coisas diferentes (ESTAGIÁRIA 1).

[...] eu acho que é um encontro, sim, porque é aqui que eu venho para encontrar com aquela pessoa que pode me fazer aprender sobre a minha futura profissão (ESTAGIÁRIA 2).

Esta perspectiva caminha na direção dos estudos que sinalizam o Estágio Supervisionado como espaço de encontro privilegiado da formação dos professores. De acordo com Pimenta; Lima (2012), o estágio como espaço de formação e de construção de identidade precisa ter dimensão de compreensão ampla. Portanto, para que os encontros nos Estágios se potencializem, é preciso estarem presentes, a escola e a sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula, assim como, os professores, os estagiários e as suas experiências. Com isso, entendemos que estudar a sala de aula¹³

¹³ Entendemos sala de aula como qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professores, estagiários e alunos.

Estágio Supervisionado. Essa tentativa de aproximação entre os diferentes saberes, dos diferentes atores que compõem as cenas estabelecidas nos Estágios Supervisionados, favorecem a criação de redes coletivas de trabalho, que de acordo com Nóvoa (2009), constitui-se como um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Acreditamos que professores e estagiários levam consigo para a sala de aula seus saberes, sua cultura individual e coletiva, suas histórias de vida e sua visão de mundo. Desta maneira, a forma como conduzem seus conhecimentos no desenvolvimento de sua aula e a relação que estabelecem com as crianças e seus pares, passa pela concepção que possuem sobre educação, escola, criança, ensino e aprendizagem, acumulados no decorrer das experiências vivenciadas por eles. Portanto, é na sala de aula e nos encontros dos Estágios que professores e estagiários compreendem, por meio de práticas partilhadas e da negociação dessas diversas culturas, a construção de um saber plural e potente.

A ideia de uma formação dos professores da Educação Infantil no desenvolvimento dos Estágios consolida o conhecimento que se constrói pela via da partilha das experiências. Por isso, reafirmamos a importância de investir na pessoa do professor, no sentido de

[...] devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (NÓVOA, 1992, p. 14).

O fato de o Estágio Supervisionado na Educação Infantil ser um espaço de encontro, alimentou-me com a ideia de construção de um conhecimento e de uma formação profissional que se dão pela via da partilha de experiências, o que me levou a considerar a possibilidade de colocar o assunto como o centro do diálogo que iríamos estabelecer no encontro seguinte.

Nesse encontro, apenas comigo e a Professora, utilizamos o caderno partilhado, pois as Estagiárias 1 e 2 foram solicitadas em outro grupo, e discutimos como os professores no desenvolvimento do seu trabalho na Educação Infantil, partilham suas experiências.

[...] sem dúvida, especialmente nesse momento em que ‘me inauguro’ na Educação Infantil, ouvir as colegas de trabalho narrarem o modo como tem conduzido o trabalho com as crianças, suas dificuldades

enfrentadas, o que deu e dá certo, o que dá errado, é inspirador para o delineamento do meu trabalho (PROFESSORA).

Para Souza (2006), a instituição escolar é um significativo espaço de memórias, mas uma memória que tem uma temática central, a aquisição de determinados conhecimentos sistematizados, escolhidos por um grupo social como imprescindíveis para a sua permanência. Por isso é importante estimular que a formação entre os professores no contexto da escola valorize as experiências na área pedagógica, e também num cenário onde a experiência seja valorizada na produção de saberes. Entendemos que “[...] os professores são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos de formação” (NÓVOA, 2002, p. 22), e em meio aos processos de formação inicial e continuada, são respectivamente formadores e formandos, pois não há como dissociá-los desses papéis. Os professores, além de contribuírem na formação do outro, também contribuem significativamente no seu próprio processo formativo, visto que a construção de conhecimento é um processo contínuo.

Para a consolidação desta premissa é importante portanto, a criação de grupos de (auto)formação participada, que permitam aos professores compreenderem a sua totalidade, e assumam a formação como um processo interativo e partilhado, onde a troca de experiências e a partilha de saberes consolidem a escola como espaços de formação mútua, onde cada professor é convidado a exercer, ao mesmo tempo, o papel daquele que forma e daquele que se forma. O diálogo que se estabelece entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, e nesse sentido, as redes coletivas de trabalho constituem -se, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente, como ressalta a Professora

[...] outro aspecto que as formações propiciam, para além dos estudos (aprofundamento teórico), é a construção/ planejamento coletivo de ações a serem desenvolvidas na instituição. Essa possibilidade favorece um ‘sentimento’ de autoria de algo maior, a ideia de conexão entre o fazer na sala de aula e o todo escolar (PROFESSORA).

Com isso, acreditamos que o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores deve passar pela produção de saberes e de valores que fortaleça o exercício autônomo da profissão docente. Entendemos com isso, que o processo de constituição da identidade profissional do professor da Educação Infantil, passa também pela capacidade de exercer com autonomia a atividade docente, no sentido de fazer com que os professores compreendam que controlam o seu próprio trabalho, e que a maneira

como cada professor ensina está diretamente relacionada aos aspectos que os constituem como pessoa.

Para Nóvoa (2002) a formação do professor deve contribuir para a redefinição da profissão docente, de forma que um dos espaços pertinentes à formação inicial e continuada dos professores, a escola, já não aceita mais o professor isolados, sim um professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Para o autor,

[...] a escolha dos modelos de formação deve ter em com a valorização das “formações informais”, desde os processos de (auto)formação até ao investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projetos educativos de escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino (p. 38).

Nesse sentido a formação que se constrói no coletivo, como narra a professora, permite ouvir a voz dos professores. A aprendizagem nos espaços coletivos facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional, proporcionando espaços coletivos para a formação dos professores nos contextos escolares, além de constituir-se como um elemento decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente e consolida os encontros proporcionados pelo Estágio Supervisionado na Educação Infantil, como espaço privilegiado de formação coletiva e partilhada.

No que se refere a esta pesquisa, o que potencializa a fertilidade do trabalho, não é a quantidade, nem a totalidade das lembranças rememoradas pela Professora do Grupo 4 do CEI Criarte, mas o processo de conhecimento e de formação estabelecido por ela e os demais sujeitos que compunham o espaço de formação que nos encontrávamos, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Na narrativa escrita sobre suas experiências no início da docência, a Professora relatou:

[...] na iniciativa privada onde atuei inicialmente, experiências de formação, tal qual, comumente chamamos na escola, eram inexistentes. Todavia, havia uma orientação pedagógica de modo direto e pessoal. Orientação essa que favoreceu o desenvolvimento positivo do meu trabalho (PROFESSORA).

A fala da Professora nos chamou a atenção para um aspecto importante dos estudos sobre a formação dos professores. Os processos formativos que se engendram na iniciação à docência nos levam a refletir sobre a formação e o trabalho docente e essa é uma questão importante, uma vez que o professor deve ter consciência de que suas experiências de formação vão além dos processos sistematizados que se dão nos

contextos escolares, pois as experiências formativas, também se constroem no dia a dia dos Centros de Educação Infantil, nas interações com os pares, e com as crianças. Contudo, o que faz uma experiência ser formadora é “[...] uma aprendizagem que articula conhecimento, funcionalidade e significação” (JOSSO, 2004, p. 39).

Todavia, ainda com base na narrativa da professora, outro ponto que cabe discutir, são os aspectos formativos que se constroem no início da docência. O Estágio Supervisionado como momento de iniciação à docência, coloca-se como espaço de convergência das experiências pedagógicas.

A respeito do início da docência, estudos mostram (MARCELO GARCIA, 2010; 1999; CORSI et.al. 2006; MELO, 2015) que essa é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor, e que o momento de entrada no local de trabalho do professor é marcado por características próprias, onde ocorrem as principais marcas da identidade, que irão caracterizar o professor ao longo de sua carreira.

De acordo com Corsi et. al (2006)

[...] o início da docência é visto como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica que tem sido denominada formação inicial – a iniciação na carreira e a formação contínua (CORSI et. Al, 2006, p. 10).

De acordo com essa perspectiva, a fase de inserção na docência caracteriza-se, basicamente, pela passagem de estudante a professor, tendo ela começado já durante o processo de formação inicial, por meio de atividades de Estágio Supervisionado e práticas de ensino. Assim, quando a professora narra no caderno partilhado que “[...] experiências de formação, tal qual, comumente chamamos na escola, eram inexistentes” (PROFESSORA).

Para Marcelo (2009), o período de iniciação à docência é um momento de transição, em que os professores iniciantes encontram tensões e grandes aprendizagens, entretanto, é nesse momento que esses professores que se “[...] inauguram na docência”, como escreve a Professora no caderno partilhado por nós, podem perceber posteriormente os efeitos das experiências que se construíram durante esse período, pois permanecem por um tempo considerável na vida do professor. Desta forma, ainda que a professora tenha considerado inexistentes as experiências de formação durante a sua primeira experiência profissional, observamos, com base na sua narrativa escrita, que de alguma forma

lembrar dos momentos de iniciação à docência levou-a refletir sobre quais experiências foram constituidoras à sua identidade docente, no instante em que pode compreender que “[...] todavia, a orientação pedagógica favoreceu o desenvolvimento positivo do seu trabalho” (PROFESSORA).

O Estágio Supervisionado pode desempenhar o papel de encontro onde as primeiras experiências possam vir a convergir, de modo a diminuir os impactos sofridos pelos professores que iniciam na docência. Pois,

[...] aprender com o outro, junto se o outro também estiver disposto a aprender com o eu-outro, cada qual a seu modo, no seu ‘eu’. Há uma troca que afeta, de um modo ou de outro, a ambos (PROFESSORA).

[...] imagino que as primeiras experiências como professora responsável pela turma, não deve ser fácil, mas as experiências que estamos tendo aqui vão ajudar (ESTAGIÁRIA, 2).

[...] ai, pra falar a verdade me dá um pouco de medo pensar na minha primeira turma, espero que o Estágio me ajude bastante. As experiências que estou tendo aqui e lá na Prefeitura serão bem vindas mais tarde (ESTAGIÁRIA, 1).

O aprender com o outro, pela via da partilha de experiências nos estágios Supervisionados, pode ajudar os professores que iniciam na docência, pois nos encontros dos Estágios se constroem experiências formativas que podem auxiliá-los na condução dessa transição de papel, o de estagiário a professor, além de fornecer subsídios para a condução de seu trabalho com as crianças. Mas para que essas experiências construídas nos Estágios se consolidem, Larrosa nos convida a

[...]parar para pensar, olhar, escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Com isso, o sujeito que se forma pela via da partilha das experiências, aquele que aprende junto, que aprende com o outro, seria algo como um território de passagem, uma superfície sensível, onde aquilo que acontece o afeta de algum modo, produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos. Seria esse sujeito também um ponto de chegada, um lugar onde chegam as coisas. Seria segundo Larrosa (2015, p.25), [...] “um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”. Mas sobretudo, o sujeito que se forma pela via das experiências é um espaço onde tem lugar os acontecimentos.

Nas narrativas sobre as experiências formativas da professora do Grupo 4, também foram evidenciadas questões relacionadas ao trabalho docente que emergiam com frequência no novo espaço escolar que agora ela ocupava na Prefeitura da Serra/ ES

[...] os momentos formativos (institucionais, digamos assim), eram sempre realizados, mas bem rápidos, e superficiais na maioria das vezes. Em muitos casos o desinteresse do grupo e (aqui cabem muitas questões relacionadas ao trabalho docente) assumiam o centro do debate. Eram momentos visivelmente desmotivadores (PROFESSORA).

A busca pela melhora das condições objetivas do seu trabalho foi evidenciada pela professora ao narrar suas experiências nesse novo espaço de trabalho,

[...] os momentos de formação nesse novo espaço que ocupo (CEI Criarte) são percebidos de outro modo, o aprofundamento teórico não anda descolado das ações cotidianas (PROFESSORA).

Com esse relato, passamos a acreditar na possibilidade do CEI Criarte constituir-se como um espaço de inovações de práticas pedagógicas exitosas, que sejam disseminadas para a rede pública de educação, e de participação na formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, assim como de outros profissionais que se utilizam dos conhecimentos ali produzidos em seus diferentes campos, cumprindo uma importante função social e acadêmica.

O CEI Criarte assinala ainda, sua participação como campo de Estágio Curricular Supervisionado e de atendimento a programas de iniciação à docência para diversos cursos da universidade, em especial para os cursos de Pedagogia, fortalecendo sua organicidade com esse campo de formação e justificando sua vinculação ao Centro de Educação na Universidade.

Nessa inserção destacamos novamente os encontros de formação oferecidos pelo Estágio Supervisionado na Educação Infantil que têm por finalidade construir processos educacionais potencializadores à formação dos professores que atuam e atuarão na Educação Infantil. A ideia assentada sobre a formação no Estágio Supervisionado na Educação Infantil com espaço de encontro e de partilha das experiências construída ao longo da vida, implica o desenvolvimento pessoal, e conseqüentemente o desenvolvimento profissional desses professores possibilitando a construção de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora. Essa ideia se reafirma na narrativa escrita da Professora do Grupo 4 ao relatar:

[...] a possibilidade de encontros com os estudos é evidenciada não só nos momentos instituídos, mas nas ações e atividades desenvolvidas

cotidianamente. Os momentos formativos possibilitados na graduação (Estágios Supervisionados) são significativos para a minha constituição como docente. As pessoas com as quais pude “intercambiar experiências”, talvez não tenham a dimensão do quanto marcaram a minha trajetória profissional e de vida. Pude iniciar a prática da docência tendo ao meu lado pessoas comprometidas com o fazer docente em sua amplitude. Sinto também agora essa companhia e responsabilidade (PROFESSORA).

Assim, entender o Estágio Supervisionado e o lugar que tem as experiências no processo de formação e na transformação das identidades e subjetividades, a partir da centralidade da pessoa do professor, envolve ordens diversas e complexas, cercadas de múltiplos repertórios de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil. Contudo, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, numa perspectiva de encontro de formação que se constrói pela via da partilha de experiências, confere ao professor a possibilidade de ele ser o núcleo da sua formação. Esse processo de aprendizagem e de conhecimento centrado no sujeito da formação, em suas histórias, singularidades e subjetividades, nas experiências construídas ao longo de sua trajetória de vida e formação, faz com que os sujeitos dessa pesquisa se abram para a possibilidade de uma formação que se constitui plural dentro das singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: partilhando pluralidades

As experiências que se constroem no desenvolvimento do Estágio Supervisionado marcam a trajetória docente. A busca por conhecimento, as inseguranças, as reflexões, assim como os processos de formação, compõem este espaço privilegiado à formação inicial dos estagiários e continuada dos professores da escola que recebem os futuros professores da Educação Infantil.

Os encontros de formação no desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, das estagiárias do curso de Pedagogia da UFES, fizeram emergir através das narrativas das experiências dos sujeitos que ali estavam, aspectos importantes à consolidação das identidades profissionais docentes e à construção de saberes e fazeres próprios da profissão do professor que trabalha com a infância.

Pela via da partilha das experiências da Professora, da Auxiliar e dos Estagiárias, nos propusemos a construir este trabalho visando compreender como se constroem os processos formativos de professores, que ao receberem os estagiários, mobilizam experiências e saberes, e no processo de ensinar a profissão, também se formam. Também das Estagiárias 1 e 2, que no desenvolvimento dos Estágios partilham experiências com professores mais experientes, com outros sujeitos que coabitam a escola, com as crianças e com as situações cotidianas que pulsam no chão da escola se formam.

No desenvolvimento desta proposta, o uso das narrativas se fez presente por considerarmos que este trabalho deveria primar pela pessoa do professor, valorizando-o enquanto sujeito portador de uma história, história esta, que o constitui como pessoa e profissional.

Outrossim, também destacamos nesse trabalho a importância que a escola tem na formação dos professores e dos futuros professores da Educação Infantil. Entendemos que valorizar a escola, como o lugar onde preferencialmente acontecem os Estágios, é também valorizar a vida que acontece na escola, é concebê-la como campo de investigação, a partir seu do cotidiano. Não obstante, também buscamos evidenciar curso de licenciatura em Pedagogia como um dos cursos que formam os professores da Educação Infantil, destacando nesse contexto o curso de licenciatura em Pedagogia da UFES.

Constatamos que as narrativas produzidas pela Professora, pelas Estagiárias 1 e 2 e pela Auxiliar do Grupo 4, representaram um momento formativo, que propiciou a estes sujeitos o conhecimento de si e a reflexão das suas trajetórias de formação. No contexto desta pesquisa, percebemos que o narrar sobre “si” proporcionou a estes sujeitos um momento único. Ali se construiu uma formação “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 2002, p. 57).

Os dados produzidos com o estudo, por meio das narrativas (auto)biográficas, nos sugerem uma diversidade de reflexões e pontos de debate. Desta forma, para sistematizar o trabalho, propomos aqui, apresentar de maneira mais analítica, as temáticas que emergiram nos encontros de formação entre a Professora, as Estagiária 1 e 2, a Auxiliar e a pesquisadora.

As temáticas que surgiram durante nossos encontros de formação no desenvolvimento do Estágio Supervisionados foram: *As especificidades do trabalho do professor da Educação Infantil; as relações entre o Programa de Estágio remunerado da SEME de Vitória e o Estágio Curricular Supervisionado; o Estágio como momento de inserção à docência; e o Estágio como espaço de encontro formativo pela via da partilha das experiências dos professores.*

Os diálogos que se construíram nos encontros dos Estágios Supervisionados na Educação Infantil, nos mostraram que a formação docente acontece nas mais variadas situações da vida do professor, ficando difícil colocar eixos pré-estabelecidos aos encontros e conseqüentemente aos diálogos. Na análise dos dados percebemos grandes entrelaçamentos das temáticas abordadas, o que nos levou a compreender que a formação dos professores da Educação Infantil se dá nas imbricações das experiências, dos saberes e fazeres dos sujeitos, nos diferentes contextos educacionais e sociais, nas interações com as crianças, assim como nos encontros e desencontros que se dão na escola. Em suma, a formação dos professores da Educação Infantil se dá na própria vida desses sujeitos.

Contudo, a partir dos diálogos tecidos nos encontros de formação no desenvolvimento do Estágio na Educação Infantil, percebemos que as especificidades do trabalho do educador da infância foi um elemento bastante discutido. Desta forma, cabe sinalizar

que os encontros do Estágio Supervisionado ofereceram às Estagiárias 1 e 2 a possibilidade de vivenciarem o dia a dia dos educadores da infância.

As estagiárias 1 e 2 compreenderam que o cotidiano com as crianças requer mais do que um simples planejamento de rotinas, e no desenvolvimento do Estágio elas puderam perceber que trabalhar com crianças demanda uma profunda compreensão do que caracteriza o trabalho de educar crianças pequenas, e um real interesse e engajamento para desempenhar a função de professor da Educação Infantil.

Percebemos que os Estágios Supervisionados na Educação Infantil, possibilitaram aos alunos em formação a oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Nossos encontros fizeram as Estagiárias 1 e 2 perceberem, que no período do desenvolvimento dos Estágios, é possível questionar a si e aos professores com mais experiência o sentido da profissão, e de como se configura o trabalho docente do professor que trabalha com crianças.

O Estágio Supervisionado na formação dos professores da Educação Infantil, quando entendido como ação de prática de ensino e/ou acesso à realidade educacional, pode configurar-se como uma atividade de relação entre teoria e prática, uma estratégia de trabalho coletivo entre os sujeitos em formação, um elemento de construção e reafirmação das identidades dos docentes da Educação Infantil, assim como, um espaço de encontro singular na formação inicial e continuada dos professores.

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil revelou também que as situações que acontecem no dia a dia das instituições infantil podem causar insegurança no professor que se inicia na docência, mas, percebemos também que vivenciar essas situações em momentos supervisionados, como o Estágio, dá ao futuro professor a oportunidade de construir com base nessas experiências o seu repertório de atuação profissional.

Outro tema que emergiu em nossos encontros foi em relação as experiências formativas que se constroem nos programas de Estágios Remunerados e no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado. Percebemos que para as Estagiárias 1 e 2, as experiências que se constroem nos Estágios Curriculares Supervisionados e nos Estágios Remunerados se articulam e se complementam. Observamos também, que os Estágios em questão apresentam objetivos aproximados, porém com características de desenvolvimentos diferentes um do outro, como mencionam anteriormente as Estagiárias 1 e 2.

Percebe-se que a visão das estagiárias sobre o Estágio Supervisionado, caminha para uma perspectiva que concebe o Estágio como espaço de observação do contexto educacional onde os futuros professores irão desenvolver seu trabalho. Em contrapartida, quando narram sobre o Estágio Remunerado, a fala das estagiárias ganha um tom diferente. Ficou claro, que na visão das estagiárias, o Estágio remunerado é o lugar onde de fato a teoria aprendida na universidade pode ser colocada em prática, visto a sua estrutura organizacional e temporal, ficando delegado aos Estágios Supervisionados apenas a observação das práticas educacionais, e das situações cotidianas vivenciadas nos espaços das instituições educacionais infantis.

Isso acontece devido a fragmentação do Estágio que impede ou dificulta a visão da vida escolar e do ensino como um todo, do sistema de ensino e de educação. Situações essas, que acabam por configurar o Estágio Supervisionado em atividades distantes do seu principal objetivo, a formação do professor em contextos formativos reais. Outro aspecto que nos chamou atenção, quanto a relação entre os Estágios Remunerados e Curricular Supervisionado, foi a observação feita pela professora no que diz respeito ao interesse e ao envolvimento das estagiárias que conciliam os dois Estágios.

Tanto o Estágio Remunerado, quanto o Curricular Supervisionado, no nosso entendimento, são lugares privilegiados para a formação dos futuros professores, assim como para a (auto)formação dos professores da escola. As experiências que se constroem em ambos os Estágios não devem ser contrapostas, ao contrário, essas experiências devem ser articuladas, a fim de consolidarem a formação desses sujeitos.

Acreditamos que a realização de diferentes modalidades de Estágio, que acontece em diferentes contextos educacionais, proporciona aos estagiários a aproximação com diferentes realidades sociais, sujeitos, modos de agir, pensar e de estar na profissão, o que no nosso entendimento, amplia as experiências formativas que se estabelecem nos Estágios. Desta maneira, importa para nós sinalizar a potência das duas modalidades de Estágio e reafirmar que ambas as modalidades oferecem aos estagiários a possibilidade de aprenderem com os professores da profissão como é o ensino, como é ensinar, como superar os desafios e colocar em contexto aquilo que é aprendido ou ensinado no decorrer dos cursos de formação, especialmente no Estágio. Já na perspectiva dos professores que recebem os estagiários, tanto nas condições de Estágio Remunerado, quanto Curricular Supervisionado, podemos dizer que o Estágio se configura como

espaço de reflexão de suas práticas a partir das teorias, de formação continuada, de ressignificação de seus saberes e de produção de conhecimento.

Assim, podemos dizer que os Estágios em suas diferentes modalidades, com seus fundamentos teóricos e práticos, é um espaço de diálogo e de lições, de descobertas, e de superação de obstáculos, mas acima de tudo é o espaço de construção partilhada de saberes e fazeres que visem melhorar as aprendizagens dos alunos.

A iniciação à docência, também foi destacada como fundante para esse processo. Frente as diversas possibilidades de formação que o Estágio pode assumir, a iniciação à docência foi evidenciada na medida em que professores e estagiárias acreditam que esse espaço de formação é, sobretudo, o espaço de inserção dos futuros professores ao seu contexto de trabalho. O Estágio é sim a porta de entrada dos futuros professores, é o lugar privilegiado como já afirmamos diversas vezes, para aproximar o futuro docente ao seu futuro campo de atuação profissional. É também o lugar onde o estagiário pode construir conhecimentos que lhe auxiliem nos primeiros anos da docência, pois é sabido que esses primeiros anos são extremamente desafiadores.

A pesquisa apontou que o Estágio Supervisionado pode garantir aos estagiários uma inserção ao contexto do futuro professor, ajudando-o com as experiências que se construíram nesse espaço de transição de estudantes a professores. Contudo, mesmo a iniciação docente sendo um período importante na construção da identidade docente, percebemos nos encontros que realizamos no desenvolvimento desta pesquisa que a iniciação ao ensino deve ser entendida como parte integrante do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil.

Notamos que, embora argumentemos pelos encontros formativos do Estágio Supervisionado na formação de professores da Educação Infantil mediados pela partilha das experiências e pela compreensão da Professora, da Auxiliar e das Estagiárias 1 e 2, sobre a importância dessa perspectiva de formação, o desenvolvimento dessa pesquisa, foi permeado de situações representativas de desencontros que, no nosso entendimento fragilizam a construção e a consolidação das identidades do professor e dos futuros professores da Educação Infantil.

Ainda assim, ao assumir o Estágio Supervisionado como espaço privilegiado da formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil estamos apostando na formação que se constrói no contexto da escola, estamos valorizando a

multiplicidade de saberes que são construídos nesse espaço, em especial os saberes dos professores.

A formação dos professores da Educação Infantil pela via da partilha de experiências no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados, abre um espaço de diálogo entre professores e seus pares, fazendo dessa formação um momento propício ao questionamento, à troca de saberes, à construção de novos fazeres, à reflexão, e à busca por soluções aos problemas que se dão no dia a dia, tornando este momento da formação, no desenvolvimento da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, um importante espaço de (des)encontro. Outrossim, a realização desta proposta de trabalho, reafirmou a disciplina de Estágios Supervisionado na Educação Infantil como espaços formativos por excelência, que articulam as formações iniciais e continuadas, e a cultura coletiva dos professores.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, B. Maria de Fátima. **Representações sociais em movimento: professores estudantes em Curso de Pedagogia do Parfor**. Educação & Linguagem • v. 15 • n. 25 • 83-103, jan. -Jun. 2012.

ABRAHÃO. Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação (ASPHE), Pelotas, v. 14, n. 1, p. 79-95, 2003.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas**. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados na formação docente (Org.). São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ASTORI, F. B. da S. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia–Espírito Santo. 2014**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação UFES.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO (ANFOPE); FÓRUM DOS DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior, 2004

_____. **Documento da ANFOPE ao CNE política Nacional de formação e valorização. 2014**.

BARBOSA, S. Maria Carmen. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

_____. Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: 1990.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 20, de 15 de dezembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 10 de março de 2011. **Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.** Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002).** Brasília: INEP/ANPEd, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2ª ed., 2004.

_____. **O cotidiano escolar como comunidade compartilhada**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12. 2006, Recife. Anais... Recife: UFP, 2006. p. 26.

CANÁRIO, R. **A Escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, 1998.

CANDAU, V. Coord. **Novos Rumos da Licenciatura**. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, PUC-Rio. 1988.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.) **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVTI. Et. al. **Experiências formativas mediadas pelo Estágio Supervisionado na Educação Infantil no curso de pedagogia**. Trabalho de Conclusão de Curso ao colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2014.

CENTRO DE EDUCAÇÃO. Proposta de Institucionalização do Centro de Educação Infantil CRIARTE – UFES, agosto, 2011.

CÔCO, Valdete. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: transformações na docência.... Em nós.... In: RANGEL, I.S.; NUNES, K.R.; CÔCO, V. **Educação Infantil: redes de conversações e produções de sentido com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: de Petrus, 2013.

CORSI, A. M. **Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Anais. Caxambu: [s.n.], 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997.

DOURADO, F. Luiz. **Diretrizes curriculares nacionais para A formação inicial e continuada dos Profissionais do magistério da educação Básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FÁVERO, Maria de Lurdes Albuquerque de. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. In: Alves, N. (org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2001.

FELDKERCHER, N. **O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores.** In: Revista Espaço Acadêmico, n. 115, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estados da arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, agosto/2002.

FREITAS. C. L de Helena, O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. 9 ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2012.

FUSARI, J. C. **O Planejamento Educacional e a Prática de Educadores.** Revista Ande, São Paulo, n. 8, p. 32–36, 1984.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no brasil: Características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá; André, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, UNESCO, 2011.

_____. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIORDANI, Estela Maris; MENDES M. M Adriane. **Pedagogia ontopsicológica na orientação do estágio dos anos iniciais do ensino fundamental.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 44-62, set./dez. 2011.

GOMES. O. Marineide. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, C. L; PIMENTA, S.G. **Revedo o ensino de 2º grau,** propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. A E. **Escola como organização** aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

LARROSA. Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

LEMOS, D. D Helen; ANTUNES, S. Helenise. **Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?** Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, n. 2, maio-agosto, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. 1999.

_____. **Democratização da escola pública;** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1984.

LIMA, Emília. Ferreira. (Org.) **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber livro, 2006.

LIMA, A. C. Márcio. **Experiência coletiva com o ensino em estágio supervisionado no curso de pedagogia do Câmpus de Miracema do Tocantins – UFT.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 173-193, jan./abr. 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem.** Brasília: Líber, 2012.

_____. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza: UECE, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **A produção bibliográfica em coautoria na área de educação.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

LORIERI, M. A. **Filosofia: Fundamentos e Métodos – Filosofia no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, jan./abr. 2009.

_____. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, ago./dez. 2010.

MARQUES, V. A. Danielle; MÜLLER, Fernanda. **Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras de educação infantil.** ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.14, n.1, p.43-61, jan./jun. 2012.

MARTINS, C. B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil.** Educ. Soc., v. 30, n. 106. 2009.

MARTINS, F. José. **Uma experiência de formação continuada na educação do campo.** Rev. Ciênc. Ext. v.3, n.2, p.20, 2007.

MELO, Q. M. Tatiana. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.** Dissertação de Mestrado– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MILANESI, Irton. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.

MINAYO, M. C. de S. (org.). DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 31^a ed., 2012.

MUGNAINI, R. **Caminhos para a adequação da avaliação d produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional. 2006.** Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

NÓVOA, António. **A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português.** In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.) Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. **A formação tem de passar por aqui:** as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2004.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **O Regresso dos professores.** Comunicação apresentada na conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Organização Presidência portuguesa do conselho da união europeia. Lisboa: ME, DGRH, 2007.

_____. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In _____ (org.). **Vidas de professores.** 2.ed.: Porto editora, 2013.

NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. *Educação e Sociedade*, Campinas (SP), v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

OLIVEIRA et. al. **Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a Distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa**. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 2.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, R. de Zilma (org.). **O trabalho do professor na educação Infantil**. 2ed. São Paulo: Biruta, 2014.

PAIVA, de O. M. Vera. **A formação do professor para uso da tecnologia**. Novos olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PIMENTA, G. Selma. **Formação de professores** - saberes da docência e Identidade do professor. Nuances- Vol. III- setembro de 1996.

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

PIMENTEL; S. Carla; PONTUSCHKA, N. Nídia. **A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular**. In Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez, 2014.

PINAZZA, M.A. **Formação de professores da educação infantil**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

RABELO, S. Francy; SANTOS A. Maria José. **Estágio supervisionado e extensão universitária: uma experiência de formação de professores em pedagogia hospitalar no hospital universitário materno-infantil**. Rev. Ciênc. Ext. v.5, n.2, p.74, 2009.

ROMANOWSKI, Jonana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set/dez. 2006.

RONCHI FILHO, Jair. **A pré-escola Criarte da UFES: sua trajetória e seus conflitos na tentativa da construção de um projeto pedagógico.** Um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cad. Pesqui. vol.37 no.130 São Paulo Jan./Apr. 2007.

SEMEGUINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. G.; GUAZZELLI, T. **Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, abr./jun. 2010.

SOPRANI, R. Maria José. **O desvio de função no Centro de Educação Infantil de uma autarquia federal.** (Dissertação) Mestrado em Gestão Pública. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SOUZA, G de. Ana Paula et. al. **A escrita de diários na formação docente.** Educação em Revista Belo Horizonte, v.28. n.01, mar. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, SOUZA,

_____. **História de formação de vida e formação de professores.** Ministério da Educação: Secretaria de educação a distância. 2007.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro.** Revista Brasil de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.

SILLER, R. R.; CÔCO. **O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos.** In: 31ª Reunião Anual da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, Caxambú, 31ª Reunião Anual da ANPED: resumos. Rio de Janeiro, ANPED, 2008.

SÛSSEKINK, Maria Luiza; GARCIA (org.). Alexandra. **Universidade-escola: diálogos e formação de professores.** Petrópolis, RJ: De Petrus et. Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2011.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZETTO, S. Susana; GOMES; de S. Thaís. **A prática pedagógica na formação docente**. Revista Reflexão e ação. V. 17 n. 2. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução nº 74. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Institui e regulamenta o estágio supervisionado curricular nos cursos de graduação da UFES**. 2010.

_____. Resolução nº 75. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Fixa normas de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório para os Cursos de Licenciatura do Campus de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2010.

_____. Resolução nº 62. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Matutino do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso: Matriz curricular em implementação**. Vitória. 2006.

_____. **Projeto pedagógico: curso de licenciatura em pedagogia matutino, currículo 681**. Vitória. 2010.

VENTORIM, Silvana et al. **Estágio Supervisionado I**. UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Vitória, 2011.

_____. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes. 2005**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. **Estágio docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. **O estágio supervisionado em educação física como contexto produtor de ações colaborativas entre a formação inicial e a Formação continuada de professores**, Vitória. 2009.

VOSGERAU, R. Sant'Anna. Dilmeire; ROMANOWSKI, P. Joana. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WERLE, Kelly. **Ampliou aquela visão que a gente tinha de música”: a educação musical na construção da docência de estagiárias da Pedagogia/UFSM.** Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 123-136, jan./abr. 2012.

YUNES, M. M. Ângela.; SZYMANSKI, Heloísa. **Entrevista reflexiva:** Interamericana de Psicologia, v. 39, n. 3, 2005.

ZABALA, A. Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária** Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZUCOLOTTO, m. Valéria.; Côco, Valdete. **Processos formativos de professoras iniciantes na educação infantil.** Horizontes, v. 33, n. 1, p. 85-96, jan./jun.2015.

_____. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

APÊNDICES

Pesquisa:

ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Resolução nº196/ 96 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa provisoriamente intitulada “**ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**”, coordenada pela pesquisadora Priscila Alves Silva, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Silvana Ventrorm.

Esta pesquisa será realizada junto à (s) professora(s), participantes da pesquisa, no Centro de Educação Infantil Criarte, CE/ UFES a, afim de, compor um conjunto de informações que delinearão o perfil do(s) professores (as), participantes, bem como suas perspectivas formativas. O preenchimento completo deste questionário, será de fundamental importância para a pesquisa.

Sua adesão neste momento da pesquisa, implica responder às questões propostas na entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito deste projeto. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome, em nenhuma fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, porque o nome será substituído de forma aleatória. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação, sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvida, procurar as pesquisadoras responsáveis: Priscila Alves Silva (27) xxxxxxxxx e Silvana Ventrorm (27) 4009-2335, ou o comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Espírito Santo (27) 3335-7211. Agradecemos a sua participação e disponibilidade. **AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, portador da Carteira de identidade nº, _____, telefone(_____), informo que entendi as informações prestadas neste TERMO DE CONSENTIMENTO, e que concordo em participar da pesquisa “**ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**”, como respondente da entrevista, cujo roteiro foi elaborado pela equipe de pesquisadores responsáveis.

_____, _____ de _____ de 2015.
(Local) (dia) (mês)

(Assinatura)

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFES
cep@ccs.ufes.br
cep.ufes@hotmail.com
Telefone: (27) 3335-7211

Pesquisa:

“ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu, RG.....CPF, residente em Vitória-ES,, Aluna de pós-graduação no programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa provisoriamente intitulada, **ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA** que tem, como pesquisadora responsável, Priscila Alves Silva, que pode ser contatada pelo e-mail; prisgreco@gmail.com ou telefone (27) xxxxxxxx, orientada pela Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrorm do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail silventorim@hotmail.com ou telefone (27 - 4009-2535), solicito permissão para realizar esta pesquisa no centro de Educação Infantil, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Compreendo como e por que este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Vitória, de de 2015.

Diretora do Centro de Educação UFES

Priscila Alves Silva
Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFES
cep@ccs.ufes.br
cep.ufes@hotmail.com
Telefone: (27) 3335-7211

Pesquisa:

**“ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS
PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA”**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu,, RG.....CPF,
Residente em.....– ES,, atualmente diretora
do CEI Criarte, situado na R.,
n.º....., compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada provisoriamente
**“ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS
PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA”**
orientada pela Prof.^a Dr.^a Silvana Ventrone do Centro de Educação da Universidade Federal do
Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail silventorim@hotmail.com ou telefone (27 -
4009-2535) e que tem, como pesquisadora responsável, Priscila Alves Silva, que pode ser
contatada pelo e-mail prisgreco@gmail.com, ou telefone (27) xxxxxxxxx, autorizo a
participação das professoras na qualidade de responsável por esta
instituição. Compreendo como e por que este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela
pesquisa garantem o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos
na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Vitória, de de 2015

Diretora do CEI Criarte

Priscila Alves Silva
Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFES
cep@ccs.ufes.br
cep.ufes@hotmail.com
Telefone: (27) 3335-7211

Pesquisa:

“ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu,.....,RG.....CPF.....
....., telefone, residente em Marilândia-ES, professora do grupo da Educação Infantil, no CEI Criarte, situada na R., n.º..... concordo em participar, como voluntária, da pesquisa **ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**, dissertação de Mestrado que tem, como pesquisadora responsável, Priscila Alves Silva, que pode ser contatada pelo e-mail prisgreco@gmail.com, ou telefone (27) xxxxxxxx, orientada pela Prof.ª Dr.ª Silvana Ventorim do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail silventorim@hotmail.com ou telefone (27- 4009-2535). Estou ciente de que esta pesquisa tem o objetivo de investigar como se materializam, nas narrativas dos professores, os sentidos produzidos para o processo contínuo de formação na prática docente e quais as implicações decorrentes desses sentidos na formação dos futuros docentes da Educação Infantil, evidenciando a partilha de experiência enquanto formação, os processos de (auto)formação, as condições de formação, e a subjetividade dos sujeitos em formação.

Minha adesão à pesquisa implica construir narrativas orais e escritas sobre os processos de formação vividos na profissão, participar de discussões coletivas e individuais junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como, produzir registros em diários de campo, fornecer anotações e registros da minha participação da disciplina de Estágio Supervisionado, oferecida pelo Prof.º Dr. Jair Ronchi Filho do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Autorizo o uso dos depoimentos orais e escritos, bem como fotos e imagens produzidas, em estudos a serem realizados no âmbito desse projeto.

Compreendo como e por que este estudo está sendo feito, compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. Em caso de dúvida, sei que posso procurar a pesquisadora responsável e/ou a professora orientadora da pesquisa ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Vitória, de de 2015

Professora

Priscila Alves Silva
Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFES
cep@ccs.ufes.br
cep.ufes@hotmail.com
Telefone: (27) 3335-7211

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Perfil

Nome _____ Nascimento: ____/ ____/ ____

Idade _____ Estado Civil _____

Cargo exercido _____

Tempo total de experiência profissional _____

Instituição que trabalha atualmente _____

Quanto tempo trabalha nesta instituição _____

Nome da instituição que trabalhou anteriormente _____

Tempo de atuação nesta instituição _____

Maior titulação acadêmica _____

2. Como você compreende a disciplina de Estágio Supervisionado na formação dos futuros professores?
3. É possível identificar experiências vividas nos processos formativos mediados pelo Estágio Supervisionado que impliquem na sua prática profissional?
4. Suas experiências contribuem no desenvolvimento do seu trabalho e consequentemente na relação estabelecida entre você e os estagiários? Em que sentido?
5. O Estágio Supervisionado contribui de alguma forma na sua (auto)formação? Em que sentido?