



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**TATHIANE RODRIGUES LIMA**

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAGED/UFC: PERSPECTIVAS  
DOCENTE E DISCENTE**

**FORTALEZA**

**2018**

**TATHIANE RODRIGUES LIMA**

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: PERSPECTIVAS  
DOCENTE E DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

**FORTALEZA**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- L711e Lima, Tathiane Rodrigues.  
O estágio na formação inicial do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC :  
perspectivas docente e discente / Tathiane Rodrigues Lima. – 2018.  
149 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.
1. Formação inicial de professores. 2. Estágio em Educação Infantil. 3. Curso de Pedagogia. I. Título.  
CDD 370
-

**TATHIANE RODRIGUES LIMA**

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: PERSPECTIVAS  
DOCENTE E DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação Brasileira.

Aprovada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Sílvia Helena Vieira Cruz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

À Olívia Rodrigues, minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus Cristo, pela sabedoria concedida ao longo dessa caminhada.

À Olívia Rodrigues, mãe querida, por seus incentivos ao crescimento profissional.

Ao meu marido, Venícios Dutra, por seu carinho, respeito e presença.

Às irmãs queridas Cilene, Irene, Sônia e Sílvia, pela companhia e por todo o suporte oferecido ao longo desse período.

Aos meus sobrinhos queridos: Samuel, Sarah e Ludimila.

À professora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, minha orientadora, pelo apoio e confiança. Meus sinceros agradecimentos por sua compreensão, carinho e por todas as reflexões construídas desde o primeiro encontro de orientação!

Às professoras participantes da Banca Examinadora, Sílvia Helena Vieira Cruz e Maria Marina Dias Cavalcante.

Aos entrevistados: professoras responsáveis pelo Estágio em Educação Infantil, estudantes e egressas do curso de Pedagogia da UFC. Considero que esses momentos de entrevistas foram extremamente formativos. Obrigada por toda a atenção!

À nutricionista querida Melina Almeida, por me acompanhar nesse período com tanta dedicação e responsabilidade.

Aos médicos que me deram suporte ao longo desse período, Dr. Rodrigo Becco, Dra. Zélia Becco, Dr. Carlos Gadelha e Dra. Iluska Maranhão.

Às amigas do curso de Mestrado em Educação Brasileira: Ana Paula, Diana Isis, Rejane Dias e Socorro.

Às amigas que compõem a Célula de Educação Infantil do Distrito IV da Secretaria de Educação de Fortaleza, em especial: Janice Débora e Joana Diógenes.

Às amigas companheiras do Centro de Educação Infantil Maria de Carvalho II, em especial: Ana Maria, Lu, Danyele Patrício e Jammes.

Às amigas que me ajudaram com orações: Fabiana, Jéssica, Júlia, Érica e Graça.

## RESUMO

A presente pesquisa apresentou uma discussão sobre a formação inicial de professores, tomando como foco o componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil (EEI) do curso de Pedagogia diurno da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). O objetivo principal foi analisar as contribuições formativas do EEI para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia presencial da FACED/UFC. Teve como subsídios teóricos as contribuições de autores que destacam a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, como Formosinho (2009, 2011), Kishimoto (2011), Oliveira-Formosinho (2002, 2011), Ostetto (2011, 2012, 2014), Pimenta *et al.* (2017) e Pimenta e Lima (2010). Amparada pela abordagem qualitativa, através das características de um estudo de caso, a investigação utilizou como técnicas para a construção de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram três professoras responsáveis pelo componente curricular EEI, seis estudantes do curso de Pedagogia diurno da FACED/UFC e cinco egressas desse curso que atuam na docência em Educação Infantil (EI). A análise dos dados revelou que a relação teoria e prática é um desafio no que se refere a sua materialização no EEI, uma vez que a maioria dos sujeitos percebeu que no próprio curso de Pedagogia da FACED/UFC há separação entre o “teórico” e o “prático”. Entre as contribuições desse componente curricular para a docência na EI, os sujeitos citaram ser o momento oportuno para desenvolver olhar reflexivo, construir conhecimentos relativos à docência na EI, identificar-se com o trabalho pedagógico na faixa etária de zero a cinco anos, desenvolver uma “visão de criança”, e oportunidade para construir o “saber fazer”. A pesquisa permitiu compreender como a temática do Estágio no âmbito da EI vem sendo tratada dentro da universidade, e possibilitou reflexões sobre uma formação específica para a docência com crianças pequenas.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Estágio em Educação Infantil. Curso de Pedagogia.

## ABSTRACT

The present research presented a discussion about the initial formation of teachers, focusing on the obligatory curricular component Internship in Early Childhood Education (IECE), of the Daytime Pedagogy course of the Faculdade de Educação of the Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). The main objective was to analyze the formative contributions of IECE for the teacher training aiming to work in the first stage of basic education, based on the perspectives of teachers, students and graduates of the FACED/UFC Pedagogy course. Theoretical contributions were made by authors who highlight the need for articulation between theory and practice in the initial formation of teachers such as Formosinho (2009, 2011), Kishimoto (2011), Oliveira-Formosinho (2002, 2011), Ostetto, (2014), Pimenta *et al.* (2017) and Pimenta and Lima (2010). Based on the qualitative approach, through the characteristics of a case study, the research used as techniques for data construction the application of questionnaires and the conduction of semi-structured interviews. The subjects were three teachers responsible for the curricular component IECE, six students from the Daytime Pedagogy course at FACED/UFC and five students from this course who teach in Early Childhood Education (CE). The analysis of the data revealed that the relationship between theory and practice is a challenge regarding its materialization in the IECE, since most of the subjects realized that in the course of Pedagogy of the FACED/UFC there is a separation between the “theoretician” and the “practical”. Among the contributions of this curricular component for teaching in the CE, the subjects cited the opportune moment to develop a reflexive look, to build knowledge related to teaching in CE, to identify themselves with pedagogical work in the age group from zero to five years, to develop a “Vision of child”, and opportunity to build the “know-how”. The research allowed to understand how the thematic of the internship in the scope of the CE has been treated within the university and made possible reflections on a specific formation for the teaching with small children.

**Keywords:** Initial Teacher Training. Internship in Child Education. Course of Pedagogy.



## LISTA DE SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| ANPED  | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação              |
| BDTD   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                    |
| CED    | Centro de Educação   |
| CEI    | Centro de Educação Infantil  |
| CEPE   | Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão           |
| DCNP   | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia |
| EEI    | Estágio em Educação Infantil   |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino                        |
| FACED  | Faculdade de Educação  |
| FCT    | Faculdade de Ciências e Tecnologia                                       |
| FFCL   | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras                                |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira                         |
| PPC    | Projeto Pedagógico do Curso  |
| PROMAC | Programa de Monitoria Acadêmica  |
| UECE   | Universidade Estadual do Ceará   |
| UFC    | Universidade Federal do Ceará  |
| UNESP  | Universidade Estadual Paulista   |

## LISTA DE QUADROS

|                   |  |    |
|-------------------|--|----|
| <b>Quadro 1 -</b> | Integralização curricular do curso de Pedagogia diurno da FACHED/UFC 2008.....   | 39 |
| <b>Quadro 2 -</b> | Integralização curricular do curso de Pedagogia diurno da FACHED/UFC 2014.....   | 43 |
| <b>Quadro 3 -</b> | Perfil das professoras entrevistadas responsáveis pelo Estágio em Educação Infantil na FACHED/UFC.....   | 56 |
| <b>Quadro 4 -</b> | Perfil dos estudantes entrevistados que cursaram o componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil na FACHED/UFC.....                             | 58 |
| <b>Quadro 5 -</b> | Perfil das egressas entrevistadas que cursaram o componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil na FACHED/UFC e atuam na Educação Infantil ..... | 60 |
| <b>Quadro 6 -</b> | Entrevistas: datas, duração e local de realização.....   | 65 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>2 O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ESTUDOS<br/>REALIZADOS NO PERÍODO DE 2006 A<br/>2016.....</b>   | <b>20</b> |
| <b>2.1 ANPED.....</b>   | <b>21</b> |
| <b>2.2 ENDIPE.....</b>  | <b>22</b> |
| <b>2.3 BDTD.....</b>  | <b>30</b> |
| <b>3 A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO<br/>INFANTIL E O ESTÁGIO.....</b>  | <b>33</b> |
| <b>3.1 A universidade e a formação do professor de Educação<br/>Infantil.....</b>   | <b>33</b> |
| <b>3.2 O currículo e o curso de Pedagogia da UFC .....</b>  | <b>36</b> |
| <b>3.3 O Estágio em Educação Infantil no curso de Pedagogia da<br/>FACED.....</b>   | <b>46</b> |
| <b>4 METODOLOGIA.....</b>   | <b>52</b> |
| <b>4.1 A opção metodológica.....</b>  | <b>52</b> |
| <b>4.2 Lócus da pesquisa.....</b>   | <b>54</b> |
| <b>4.3 Sujeitos da pesquisa.....</b>  | <b>55</b> |
| <b>4.3.1 Professoras de Estágio em Educação Infantil.....</b>   | <b>56</b> |
| <b>4.3.2 Estudantes do curso de Pedagogia.....</b>  | <b>57</b> |
| <b>4.3.3 Egressas do curso de Pedagogia.....</b>  | <b>59</b> |
| <b>4.4 Instrumentos da pesquisa.....</b>  | <b>61</b> |
| <b>4.4.1 Consulta a documentos.....</b>   | <b>62</b> |
| <b>4.4.2 Levantamento bibliográfico.....</b>  | <b>63</b> |
| <b>4.4.3 Questionários.....</b>   | <b>63</b> |
| <b>4.4.4 Entrevistas.....</b>   | <b>64</b> |
| <b>4.5 Análise dos dados.....</b>   | <b>66</b> |
| <b>5 A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A<br/>FORMAÇÃO DOCENTE VISANDO À ATUAÇÃO NA PRIMEIRA ETAPA<br/>DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b> | <b>67</b> |
| <b>5.1 O que dizem as professoras responsáveis pelo Estágio em Educação</b>   |           |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Infantil na FACED/UFC sobre esse componente curricular?.....</b>   | <b>67</b>  |
| <b>5.2 O que dizem os estudantes do curso de Pedagogia sobre o Estágio em Educação Infantil?.....</b>   | <b>83</b>  |
| <b>5.3 O que dizem as estudantes egressas da licenciatura em Pedagogia sobre o Estágio em Educação Infantil.....</b>                                  | <b>99</b>  |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>122</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>126</b> |
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC.....</b>  | <b>134</b> |
| <b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC.....</b>                                     | <b>136</b> |
| <b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES RESPONSÁVEIS PELO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>                           | <b>138</b> |
| <b>APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES RESPONSÁVEIS PELO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b> | <b>140</b> |
| <b>APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC.....</b>   | <b>142</b> |
| <b>APÊNDICE F - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC.....</b>                                   | <b>144</b> |
| <b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>  | <b>146</b> |
| <b>APÊNDICE H – TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS.....</b>  | <b>149</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta uma discussão sobre a formação inicial de professores<sup>1</sup>, tomando como foco as contribuições formativas do componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil (EEI), do curso de Pedagogia diurno da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Esse tema surgiu como interesse de cunho pessoal que foi se delineando ao longo das trajetórias acadêmica e profissional, através do exercício da profissionalidade docente<sup>2</sup>, composta, como diz Oliveira-Formosinho (2002), pela ação profissional integrada, imbricada de conhecimentos, competências e sentimentos.

Ao longo do curso de Pedagogia, concluído em 2009, foram significativas as experiências como monitora<sup>3</sup> das disciplinas Pesquisa Educacional e Didática do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O contato direto com graduandos, tal como a orientação dos docentes responsáveis por essas disciplinas, foram reveladores para o reconhecimento do interesse em investigar sobre formação inicial de professores.

Tais reflexões resultaram, inicialmente, na produção de uma monografia, intitulada “A formação em pesquisa no curso de Pedagogia: um estudo sobre o trabalho pedagógico na universidade” (LIMA, 2009). Esse estudo teve como tema o trabalho pedagógico na formação em pesquisa no curso de Pedagogia – UECE, e os sujeitos da pesquisa foram cinco docentes que atuavam nas disciplinas vinculadas à área de pesquisa desse curso. Entre os resultados dessa investigação, constatou-se que o trabalho pedagógico de formação em pesquisa estava baseado em cinco suportes: prático, teórico, técnico, afetivo-emocional e crítico/emancipatório. Para as professoras entrevistadas, a pesquisa assumiu papel incontestável na formação do pedagogo.

As vivências relacionadas ao exercício da pesquisa no curso de Pedagogia se relacionaram, posteriormente, às experiências como professora efetiva do município

---

<sup>1</sup> Neste estudo, entende-se a expressão “formação inicial de professores” a partir dos cursos de graduação no Ensino Superior.

<sup>2</sup> Para Oliveira-Formosinho (2011, p. 134), “a profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

<sup>3</sup> Essa função acadêmica foi exercida no período de 2008 a 2010, em um primeiro momento, de maneira voluntária, a partir da disciplina Pesquisa Educacional, no Curso de Pedagogia; e, posteriormente, pelo Programa de Monitoria Acadêmica (PROMAC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com o componente curricular Didática, disponível aos cursos de licenciatura da referida universidade.

de Fortaleza, em um Centro de Educação Infantil (CEI), instituição da rede pública municipal.

O início da carreira docente como servidora pública municipal de Fortaleza foi marcado por conquistas e problematizações. Dentre essas últimas, foram provocativas algumas questões dirigidas a uma professora em seu primeiro dia, lotada em uma instituição de Educação Infantil (EI), tais como: você tem experiência como professora de crianças de um a três anos? Você é mãe? As respostas negativas para essas interrogações foram recebidas com um “semblante” de uma gestora que parecia indicar profunda preocupação em como se daria o trabalho pedagógico dessa professora recém-egressa do curso de Pedagogia e que tinha experiência apenas em docência no ensino fundamental em instituições privadas.

O primeiro questionamento elaborado pela gestora — “Você tem experiência como professora de crianças de um a três anos?” — remetia à relevância atribuída aos conhecimentos adquiridos através da experiência docente, em detrimento dos demais conhecimentos, sendo essa a primeira pergunta dirigida à nova concursada; e o segundo questionamento — “Você é mãe?” — mostrou-se emblemático à contextualização histórica das profissionais de Educação Infantil no Brasil, fortemente impregnada pelo mito da maternidade, “da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico” (ARCE, 2001, p. 170).

A busca por um trabalho pedagógico que evidenciasse a especificidade da docência com crianças pequenas (CRUZ, 1996; ROCHA, 1998; ROCHA; OSTETTO, 2008; OSTETTO, 2011b; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) no contexto de uma instituição pública ganhava mais força ao perceber o déficit na formação inicial concluída no curso de Pedagogia da UECE, em um momento em que os componentes curriculares relacionados à EI faziam parte de uma grade curricular optativa<sup>4</sup>.

Corroborando esse interesse sobre formação de professores que irão atuar na primeira etapa da educação básica, foi desenvolvido, no curso de especialização em Psicopedagogia, o trabalho monográfico “A formação inicial de professores da Educação Infantil: um olhar sobre o curso de Pedagogia da UECE” (LIMA, 2013). Essa

---

<sup>4</sup> O Curso de graduação em Pedagogia foi concluído pela autora desta pesquisa na UECE, em 2009. Nesse ano, ainda vigorava a Proposta Curricular de 1991. Nesta, as disciplinas relacionadas à Educação Infantil eram apenas optativas: Educação Infantil I e Educação Infantil II (UECE/CED, s/d). Dessas disciplinas, a autora cursou apenas Educação Infantil I, a outra disciplina não foi ofertada no período de desenvolvimento do curso.

investigação procurou conhecer como vem se efetivando a formação inicial dos futuros professores para atuar na primeira etapa da educação básica. Constatou-se, através desse estudo, que o curso de Pedagogia da UECE travou poucas modificações na transição da Proposta Curricular de 1991 para a Proposta implantada em 2008, trazendo a Educação Infantil como um dos eixos do Núcleo de Aprofundamento e/ou Diversificação de Estudos.

As disciplinas obrigatórias que faziam referência à Educação Infantil eram oito<sup>5</sup>, porém apenas duas tratavam, especificamente, dessa etapa da educação básica, as demais dividiam suas reflexões entre a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda visando ampliar a discussão sobre a formação inicial de professores para a docência na Educação Infantil, vislumbrou-se a necessidade de um estudo que levasse em consideração valores e atitudes de professores-formadores (LIMA, 2015), os docentes que atuam no ensino superior e são responsáveis por essa formação.

Com isso, no curso de especialização em Docência na Educação Infantil, foi realizado um estudo que analisou a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil a partir do curso de Pedagogia da UFC. Esse trabalho teve como título “A formação inicial de professores da Educação Infantil: uma análise do Projeto Pedagógico do Curso da FACED/UFC” (LIMA, 2015). Com essa investigação, percebeu-se, a partir dos relatos das professoras universitárias que lecionam disciplinas relacionadas à Educação Infantil, que a formação docente deve estar amparada na teoria e na prática, a partir de uma formação que perceba as singularidades do desenvolvimento infantil.

Essas investigações permitiram maiores aproximações com a legislação, com a história da Educação Infantil e com as Propostas Curriculares desenvolvidas nos cursos de Pedagogia da UECE e da UFC.

Durante o exercício da função de coordenadora pedagógica de um CEI, os contatos com estagiários do curso de Pedagogia eram diários. A maioria dos estudantes, nos primeiros encontros na unidade de Educação Infantil, aparentava uma postura ansiosa e maravilhada com as possibilidades de atuar com crianças da faixa etária de um

---

<sup>5</sup> As disciplinas presentes na Proposta Curricular da UECE de 2008 pertencentes ao Núcleo de Educação Infantil eram: Fundamentos da Educação Infantil, Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I e II, Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I e II, História e Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, e Estágio Supervisionado na Educação Infantil I (UECE/CED, 2011).

a três anos<sup>6</sup>. Foram provocativas as questões trazidas por esses estudantes, dentre elas, como foi elaborada a Proposta Curricular da instituição, como são elaborados os projetos pedagógicos das turmas, o que faz um coordenador pedagógico na instituição, como são feitos os planos diários das professoras, entre outras.

As questões sobre o dia a dia das instituições trazidas pelos estudantes do curso de Pedagogia foram oportunas e trouxeram subsídios para incentivar a pesquisa sobre a contribuição do Estágio na formação inicial docente.

Nas palavras de Ostetto (2014), o Estágio é uma oportunidade aos estudantes de refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, e eles:

Vão aprender a fazer perguntas sobre o que enxergam, saindo do comodamente descrito nos enunciados pedagógicos (necessários, mas não suficientes), apropriados no percurso acadêmico. Na observação, encontram-se frente a frente com a materialidade e a diversidade do cotidiano educativo e, por meio de um diálogo cultivado, podem discutir seus achados e questões com os profissionais envolvidos no processo, os quais, inclusive, certamente têm questionamentos (dúvidas sobre a própria prática ou preocupações já mapeadas pelo coletivo da instituição) e podem compartilhá-los (OSTETTO, 2014, p. 2658).

O contexto de questionar-se sobre os acontecimentos vivenciados esteve também relacionado à experiência de estagiária<sup>7</sup>, foram emblemáticas algumas falas dos estudantes, tais como: “não vejo a hora de estar na instituição”, “tenho conversado com uma criança de três anos que passa na minha rua para entender melhor as crianças, já pensando no Estágio”, “na instituição, não quero ser chamado de *professor*, porque penso que ser chamado de *tio* vai me aproximar das crianças”.

Essas reflexões trazidas pelos estudantes na fase inicial das aulas de EEI são permeadas por concepções de criança, infância e Educação Infantil e suscitaram demandas para compreender melhor o currículo do curso de Pedagogia.

As experiências profissionais agregadas às atividades acadêmicas apresentadas ao longo desta Introdução foram fundamentais para considerar a necessidade de contextualizar a temática do EEI nos panoramas internacional, nacional e local.

---

<sup>6</sup>Em 2014, os CEI pertencentes à rede pública de Fortaleza apenas ofertavam matrículas para crianças a partir de um ano de idade. Na instituição em que a pesquisadora foi coordenadora, havia uma turma de Infantil I (com crianças entre um e dois anos de idade), duas turmas de Infantil II (com crianças entre dois e três anos de idade), e duas turmas de Infantil III (com crianças entre três e quatro anos de idade).

<sup>7</sup> Durante o primeiro semestre letivo de 2017, foi cursada a disciplina Estágio de Docência I no curso de Mestrado em Educação Brasileira da UFC. A experiência ocorreu a partir do componente curricular Estágio em Educação Infantil do curso de graduação em Pedagogia.



Infantino (2013), em seu artigo “Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas”, descreveu um percurso da graduação em Ciências da Educação da Universidade de Milão-Bicocca. Nesse estudo, o autor, através de um relato de experiência, considerou o Estágio dos estudantes que optaram pelo âmbito da primeira infância. O Estágio foi percebido pelo autor como um contexto formador teórico-prático, em que o momento teórico não deveria prevalecer sobre o prático, “não se pode imaginar a educação da criança separando a ação e a intencionalidade refletida” (INFANTINO, 2013, p. 10). Além disso, para o autor, o contato com a prática educativa prevê a formação de estudantes e a autoformação de educadoras, subsidiadas pela observação e reflexão.

Sarmiento (2012), através do trabalho “Narrativas de professoras estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional”, apresentou uma análise sobre as representações narradas por um grupo de estagiárias dos cursos profissionalizantes para a educação da infância e primeiros ciclos do ensino básico da Universidade do Minho-Portugal. Entre os resultados dessa pesquisa, foi constatado que as estagiárias reconheceram a importância do investimento na formação nesse âmbito profissionalizante; e, ainda, que a identidade dos profissionais foi construída em múltiplas interações, em tempos e espaços específicos. Para a autora, ser professor hoje requer um conjunto de saberes que lhe permitam o bom desempenho do seu mandato, que vai muito além da ação pedagógica em sala, mas não pode descentrar-se da mesma.

No Brasil, a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) (BRASIL, 2006), percebeu-se a reelaboração das Propostas Pedagógicas desse curso, enfatizando, entre outros aspectos, a formação docente para a primeira etapa da educação básica. Segundo Albuquerque (2013, p. 81), “essa nova perspectiva de formação toma para si as crianças e a infância como objetos, por que não dizer como sujeitos de estudo e de investigação como fundamentos do processo formativo”.

Albuquerque (Ibidem), em sua pesquisa de doutorado, que teve como objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil, ao tratar do Estágio na Educação Infantil, considerou que:

Pela leitura das ementas das disciplinas que tratam dos Estágios na Educação Infantil foi possível identificar a construção e a consolidação de um novo olhar sobre a prática pedagógica que busca romper com o entendimento de que o campo de estágio tem como finalidade formativa a aplicação dos

conhecimentos de cunho metodológico, aprendidos nas instituições de educação superior que oferecem o curso de Pedagogia (Ibidem, p. 143).

Embora as ementas das disciplinas que se relacionam ao EEI indiquem esse novo olhar sobre esse componente curricular na perspectiva nacional, torna-se necessário escutar as considerações advindas daqueles que estão envolvidos nesse processo formativo: professores, estudantes e egressos.

Além disso, é necessário analisar essa temática a partir do panorama local, FAGED/UFC, no intuito de (re)pensar a qualidade da formação oferecida por essa importante agência formadora e oferecer subsídios para a revisão dos caminhos que vêm sendo traçados a partir do olhar de seus “caminhantes”.

Com a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Pedagogia diurno (FAGED/UFC, 2013), constatou-se que o EEI é uma atividade obrigatória, com carga horária de 160 horas, ofertada no 6º semestre do curso e que tem como pré-requisito duas disciplinas: Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil.

No percurso do desenvolvimento desse componente curricular, são organizados encontros presenciais na FAGED/UFC (total de 75 h/a no semestre) e nas instituições-campo que sediam o estágio (total de 85 h/a no semestre). Na instituição-campo (creches e pré-escolas), as atividades são desenvolvidas em três etapas: observação, participação e intervenção.

Pelo disposto no PPC apresentado anteriormente, pelo menos no documento oficial, parece haver um esforço para que a atividade de Estágio na formação do professor de Educação Infantil venha a se configurar como um:

Um momento privilegiado na formação inicial de docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho. É o espaço da experiência e da vivência, é quando o estudante busca, a partir do contato com as instituições de Educação Infantil, entender aquele contexto. Além disso, o estágio favorece a pesquisa, pois promove a reflexão e a formação. Portanto, discutir e problematizar os estágios nas creches e nas pré-escolas pode trazer contribuições para a formação de professores (as) de Educação Infantil (DRUMOND, 2014, p. 23).

Por considerar o destaque dessa atividade na formação de ordem teórico-prática no exercício da profissionalidade docente é que este estudo se debruçou sobre o componente EEI do curso de Pedagogia de uma universidade pública de Fortaleza. Amparou-se, entre outros autores, na proposta de Nóvoa (1995, p. 23), segundo o qual

“não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Para descortinar esse cenário composto pela formação universitária a partir do Estágio na primeira etapa da educação básica, foram propostos os seguintes questionamentos: Como os professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia relacionam teoria e prática no componente curricular Estágio em Educação Infantil? Quais as contribuições que o Estágio em Educação Infantil tem para a formação de professores de crianças pequenas<sup>8</sup> na perspectiva de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia?

A investigação pautada nessas questões, portanto, representou uma tentativa de esclarecer aspectos sobre a contribuição do EEI para a docência na EI que ainda não foram devidamente aprofundados por outras publicações, conforme mapeamento de pesquisas que será apresentado no capítulo 2 desta dissertação.

Através desta pesquisa, espera-se contribuir para a construção de referências para a área de EI, no sentido de fundamentar a importância da formação de professores para a docência na primeira etapa da educação básica. Além disso, almeja-se compreender como essa temática vem sendo tratada dentro da universidade, para posteriores reflexões sobre uma formação específica para a docência com crianças pequenas.

Sobretudo, o presente estudo deu visibilidade ao Estágio no processo formativo de docentes que irão atuar na EI, posto que a escuta de professores, estudantes e egressos fornece pistas para o entendimento dessa atividade na conjuntura do curso de Pedagogia, o qual, atualmente, desenvolve o processo de reestruturação de sua Proposta Pedagógica em atendimento à Resolução nº 02/2015, que instituiu 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 (BRASIL, 2015).

Ancorada nas questões apresentadas, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições formativas do componente curricular Estágio em Educação Infantil para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia presencial da FAGED/UFC.

---

<sup>8</sup> Conforme Barbosa (2006, p. 15), a expressão *crianças pequenas* foi utilizada “para falar de crianças de 0 a 6 anos, em contraposição a *crianças maiores*, entre 7 e 12 anos de idade”.

Como objetivos específicos:

- a) compreender como professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia da UFC relacionam teoria e prática, considerando o componente curricular Estágio em Educação Infantil;
- b) identificar as contribuições que o Estágio em Educação Infantil tem para a formação de professores de crianças pequenas na perspectiva dos docentes responsáveis por esse componente curricular no curso de Pedagogia da UFC;
- c) identificar as contribuições que o Estágio na Educação Infantil tem para a formação de professores de crianças pequenas na perspectiva de estudantes do curso de Pedagogia da UFC;
- d) entender a contribuição do componente curricular Estágio em Educação Infantil para a ação docente com crianças em creches e pré-escolas de acordo com as avaliações de egressos do curso de Pedagogia da UFC.

O presente texto está organizado da seguinte maneira: na Introdução, são especificados os caminhos que levaram à escolha da temática; contexto internacional, nacional e local da temática; as questões norteadoras; justificativa e relevância da pesquisa para a Educação Infantil; e os objetivos propostos para este estudo.

O segundo capítulo apresenta uma breve sistematização das pesquisas encontradas no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) publicadas no período de 2006 a 2016, a partir do tema Estágio na Educação Infantil. O objetivo desse mapeamento foi identificar como se encontra a temática em estudo no estado atual da ciência.

O terceiro capítulo tece reflexões acerca da formação universitária de professores da Educação Infantil amparadas em Arroyo (2013), Fernandes (2014), Formosinho (2009, 2011), Kishimoto (2011), Kramer (2011a), Moreira e Silva (2008), Pimenta (1994), Pimenta *et al.* (2017), Pimenta e Lima (2010), Oliveira-Formosinho (2002), Ostetto (2012a), Schon (2000), assim como em documentos legais importantes para a área, como as DCNP (BRASIL, 2006).

O quarto capítulo descreve a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta as análises dos dados construídos no decorrer da pesquisa. E, por fim, no último capítulo que encerra a dissertação, é apresentada uma síntese das respostas às questões que motivaram a realização deste trabalho.

## **2 O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS NO PERÍODO DE 2006 A 2016**

Neste capítulo, é apresentado o resultado do mapeamento das pesquisas feitas nos últimos dez anos que expressam a produção nacional a partir do tema Estágio, na perspectiva da primeira etapa da educação básica.

Esse levantamento sobre a formação inicial de professores a partir do EEI foi realizado nos eventos científicos da área de educação nas seguintes plataformas: ANPED, ENDIPE e BDTD.

A opção pela ANPED se deu por se tratar de uma entidade sem fins lucrativos que congrega 152 programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, oriundos de todas as regiões do país, com professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Trata-se de uma organização que tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. A primeira reunião científica dessa entidade ocorreu em 1978, na UFC, em Fortaleza (ASSOCIAÇÃO..., 2017).

A consulta à plataforma *on-line* do ENDIPE se justificou pelo fato de ser um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais diversos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino. O primeiro ENDIPE aconteceu em 1982, no Rio de Janeiro (ENCONTRO..., 2017).

A inclusão da BDTD, por sua vez, como fonte de pesquisa no mapeamento dos estudos sobre o tema em pauta, deveu-se ao fato dessa fonte reunir, em apenas um portal de busca, as teses e as dissertações defendidas em todo país. A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final de 2002 (BIBLIOTECA..., 2017).

Foram consultados os trabalhos considerando o período de 2006 a 2016. O marco inicial foi adotado por entender o ano de 2006 como bastante significativo para a formação de professores da Educação Infantil com a publicação das DCNP (BRASIL, 2006). Esse documento assume sua importância ao apontar o conjunto de princípios, procedimentos, fundamentos e finalidades que devem amparar o processo de formação

inicial do pedagogo, explicitando, textualmente, pela primeira vez, em um documento normativo, a formação inicial para a docência na Educação Infantil como uma destinação do curso de Licenciatura em Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015) também foi outro importante aporte legal considerado na escolha do recorte temporal para o levantamento dos trabalhos sobre o EEI. Esse documento impõe novas exigências aos cursos de licenciatura, dentre elas, a ampliação da carga horária destinada aos estágios.

Durante a busca pelos trabalhos, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- a) necessidade de o título do trabalho conter um dos descritores elencados: “Estágio e Educação Infantil”, “Formação inicial de professores e Educação Infantil” e “Estágio e Pedagogia”;
- b) na leitura do resumo, a identificação de que o trabalho se relaciona, especificamente, ao EEI no curso de Pedagogia, tendo essa abordagem como tema principal.

Os critérios apresentados subsidiaram o melhor delineamento da temática em estudo, trazendo fontes de produção científica próximas às especificidades de interesse desta investigação.

Constam apresentados, a seguir, os resultados desse mapeamento divididos em três seções: ANPED, ENDIPE e BDTD.

## **2.1 ANPED**

Nas publicações referentes às reuniões científicas da ANPED, foi significativa a análise de dois Grupos de trabalho (GTs): GT 07, Educação de Crianças de 0 a 6 anos; e GT 08, Formação de Professores.

Entre a 29<sup>a</sup> e a 37<sup>a</sup> Reunião, ocorridas, respectivamente, nos anos de 2006 a 2016, foi encontrada apenas uma pesquisa que obedecia aos critérios anteriormente apresentados, publicada no GT 07. No GT 08, não foi encontrado nenhum trabalho que atendesse aos critérios apresentados na introdução deste capítulo.

Drumond (2015), em “O estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias”, apresentou sua pesquisa de doutorado, que teve como objetivo analisar uma experiência de Estágio em creches e pré-escolas. A metodologia envolveu a

documentação do trabalho realizado no Estágio com uma turma de 21 estudantes do curso de Pedagogia.

Segundo a autora, o estudo destacou a observação como principal ferramenta metodológica do Estágio, pois permitiu conhecer mais sobre as crianças e as práticas educativas. Além disso, a pesquisa sinalizou para a importância de rever os projetos curriculares dos cursos de Pedagogia, de modo a construir percursos formativos diferenciados, considerando as especificidades das creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental.

O fato de existir apenas uma publicação que aborda o Estágio na Educação Infantil, no decorrer de dez anos, no *site* da ANPED anuncia a carência de estudos sobre esse tema e destaca a necessidade de realização de estudos que esclareçam ou aprofundem esse assunto.

## **2.2 ENDIPE**

Nesta seção, consta a análise dos trabalhos das reuniões de 2006, 2008, 2010, 2014 e 2016.

O ENDIPE ocorrido em 2006 foi realizado em Recife-PE e teve como tema geral “Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social”. Os arquivos disponibilizados nos anais desse ano foram organizados por autor, considerando a letra inicial do nome, de “A” a “Y”. Na publicação desses anais, não houve possibilidade de busca eletrônica, sendo o levantamento da bibliografia realizado, exaustivamente, analisando-se cada uma das 23 pastas representadas pelas letras iniciais dos nomes dos autores.

Os trabalhos contemplados nesse encontro de 2006 foram quantificados em um total de 874 painéis sobre temas diversos. Desse universo, 22 trabalhos abordam a temática do Estágio e cinco tratam do Estágio no curso de Pedagogia. Considerando os critérios apresentados nesta pesquisa, nenhum trabalho do ENDIPE 2006 atendeu às características necessárias.

As pesquisas referidas sobre o Estágio no curso de Pedagogia possuem a premissa do Estágio de modo geral, contemplando de maneira pouco notória a Educação Infantil. O princípio orientador das especificidades do pedagogo é marcado por uma formação ampla: gestão, Ensino Fundamental e Educação Infantil, mas nenhuma das pesquisas de 2006 trata de modo mais detalhado o EEI.



O ENDIPE ocorrido em 2008 foi realizado em Porto Alegre-RS. Na ocasião, o tema abordado centrou-se em “Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores”. Os anais desse evento foram divididos em oito eixos (Eixo 1, Eixo 2, por exemplo). Os arquivos foram disponibilizados por ordem de autoria e de título. Priorizou-se, nesse levantamento, a organização por ordem de título, buscando os painéis correlatos à temática Estágio.

Foram encontrados 1251 painéis publicados no ENDIPE de 2008, contemplando as mais diversas temáticas. Desses trabalhos, 33 abordam a temática “Estágio”, sendo que apenas cinco se referem ao curso de Pedagogia e somente um menciona a especificidade do Estágio na Educação Infantil.

Trata-se da publicação de Sarat, Campos e Miranda (2008), sob o título “O ‘pedagógico é de manhã’: conceitos de cuidado e educação na percepção de profissionais da Educação Infantil”, que objetivou discutir concepções de educação e cuidado das professoras de Educação Infantil, considerando a contribuição da pesquisa empírica nas instituições.

As pesquisadoras, com o apoio de bolsistas, acompanharam as alunas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil em suas práticas. Entre os resultados, foi possível constatar que o “pedagógico de manhã” não se integra às necessidades da criança, e as chamadas atividades no período matutino estão mais voltadas para trabalhos dentro das salas, quando as crianças, mesmo as de maternal, são envolvidas em trabalhos de leitura, escrita, histórias, uso de lápis, papel, enfim, os “registros”, e raramente atividades de brincadeiras ao ar livre, passeios e saídas do espaço da sala.

O ENDIPE de 2010 focou na temática “Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente” e foi realizado em Minas Gerais. A publicação de seus trabalhos, diferente da dos encontros anteriores, está organizada em 28 subtemas, alcançando 594 painéis. Em referência a esse quantitativo, cinco painéis centralizam o Estágio como elemento fundamental das pesquisas. Desses, dois especificam o curso de Pedagogia. No entanto, nenhum trata, de modo particular, o tema Estágio em Educação Infantil.

No estado de São Paulo, em 2012, foi organizado o XVI ENDIPE, sob a temática “Compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade”. O *CD-rom* desse evento foi organizado em índice geral (por autor), índice geral (por livro) e busca nos livros. Nesse levantamento, priorizou-se a consulta através da busca nos livros. Vale acrescentar que, nesses arquivos, semelhante às reuniões anteriores, não

havia um sistema de busca presente no CD-ROM, por isso, a procura por painéis também ocorreu através de uma exaustiva análise, lendo título por título de cada painel e também seus resumos, conforme os critérios apresentados no início deste capítulo.

Os livros pertencentes ao ENDIPE de 2012 tiveram uma organização diferente da dos encontros anteriores; foram agrupados a partir dos seguintes títulos: **livro 1** “Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula”; **livro 2** “Políticas de formação inicial e continuada de professores”; e **livro 3** “Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições”.

O livro 1 concentrou 240 painéis. Foram encontradas 11 investigações que versam sobre o Estágio; dessas, cinco se debruçam sobre o Estágio no curso de Pedagogia, mas nenhuma específica a Educação Infantil como centro das investigações.

Foram localizados 432 painéis no livro 2. Desse quantitativo, 31 trabalhos envolvem o Estágio como objeto de pesquisa. Desses, oito tratam do curso de Pedagogia e apenas dois trazem a especificidade do Estágio em Educação Infantil, alcançando os critérios delineados no início deste capítulo.

Melo (2012), em “A formação de professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia: o estágio curricular como contexto”, analisou a perspectiva de cinco graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) sobre o papel do Estágio supervisionado como instância de formação específica. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas. Entre os resultados, a autora indicou que os estudantes reconheceram o Estágio como uma instância interlocutora da teoria-prática. Além disso, consideraram essa experiência como promotora da construção de saberes.

Matsuoka e Rocha (2012), em “Grupos itinerantes: o que narram os licenciandos sobre o modelo de estágio vivenciado em creches e escolas municipais de Educação Infantil”, investigaram o que significou a inclusão de grupos itinerantes como proposta de Estágio em creches e escolas, a partir da perspectiva das estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foi utilizada a metodologia híbrida de intervenção-ação e (auto)biografia com o uso de memoriais. Os resultados evidenciaram que o modelo de Estágio proposto contribuiu para a formação da identidade profissional dos futuros professores da Educação Infantil, provocando uma retomada aos estudos sobre como ensinar a partir do encantamento das crianças, envolvendo a ludicidade e a construção de conhecimentos de forma prazerosa.

O livro 3 concentra 367 painéis. A partir desse quantitativo geral, foram encontrados 10 painéis sobre Estágio, dos quais quatro envolvem o curso de Pedagogia e dois trazem as nuances específicas do Estágio na Educação Infantil.

Sousa e Cardoso (2012) discutiram o Estágio supervisionado no curso de Pedagogia a partir de uma perspectiva interdisciplinar como parte da preocupação com a atual formação de professores. A investigação tratou de uma pesquisa-ação, tendo como instrumentos de construção de dados os registros de estudantes e de professores supervisores, além de um roteiro de avaliação das atividades realizadas no Estágio. As autoras constataram que os estagiários puderam ter uma visão mais concreta do “mundo” infantil e do lugar da criança na sociedade brasileira. Além disso, a pesquisa apontou que, quando o Estágio se articula com outros componentes curriculares, torna-se mais amplo e abandona o caráter instrumental e burocrático.

Nogueira e Campos (2012) realizaram a análise de relatórios reflexivos produzidos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal. A pesquisa objetivou apresentar a discussão acerca da organização e utilização do espaço como um elemento do currículo da Educação infantil. Como resultados do trabalho, foram obtidos oito relatórios reflexivos, que mostraram a organização e a utilização dos espaços nas instituições como um elemento importante do currículo. Para as autoras, o Estágio possibilitou aos futuros professores o entendimento de que o espaço educativo precisa ser planejado e avaliado; as acadêmicas entenderam que os profissionais precisam vencer as condições precárias e melhorar a organização e a utilização do espaço em função de favorecer uma educação que promova o desenvolvimento integral das crianças.

O ENDIPE ocorrido em 2014 teve como temática central “A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre Escola, Formação de Professores e a Sociedade”. Foi sediado em Fortaleza. Segundo a organização do evento, foram mais de 1700 artigos publicados em quatro *e-books*. Esses documentos foram organizados em temáticas, as quais não foram evidenciadas nos eventos anteriores.

As temáticas contempladas foram: Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola; Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores; Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade; Didática e Prática de Ensino: Diálogos com a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade.

O levantamento de trabalhos dessa reunião foi realizado *on-line* em um sistema de buscas disponibilizado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)<sup>9</sup>. A partir do descritor “Estágio”, 91 resultados foram encontrados. Desses, 13 pesquisas tratam do Estágio no curso de Pedagogia de modo geral; e sete especificam o Estágio na Educação Infantil.

Cruz e Azevedo (2014) apresentaram os resultados de um levantamento da produção acadêmica no período de 2006 a 2012 a respeito do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia, com foco na Educação Infantil. As pesquisadoras destacaram como resultados a identificação de cinco lócus de ocorrência do Estágio nas bases ANPED, SBPC<sup>10</sup>, BDTD e ENDIPE: Educação Infantil; ensino fundamental e médio; pós-graduação; espaços não escolares; e pesquisas sem definição de uma etapa e/ou licenciatura específica, abordando o Estágio de maneira geral.

No total geral dessas quatro plataformas de pesquisas, Cruz e Azevedo (Ibidem) identificaram 257 pesquisas. Contudo, desse total, apenas 17 pesquisas discutiram, especificamente, o Estágio na Educação Infantil. O maior número de publicações encontrado durante o levantamento teve como objeto de estudo o Estágio no ensino fundamental e médio (146 trabalhos). Do mesmo modo, os dados evidenciaram que, nas pesquisas situadas no curso de Pedagogia, também prevalece o foco na etapa do ensino fundamental e médio (29 trabalhos). Os resultados indicaram que, embora haja avanços na inclusão de disciplinas relativas à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, ainda há muitos desafios a serem superados para que de fato as especificidades do currículo dessa primeira etapa da educação básica sejam contempladas na formação de professores.

Colaço e Cruz (2014), através da publicação “Autoavaliação na disciplina Estágio em Educação Infantil: alguns apontamentos”, apresentaram resultados referentes à análise dos dados coletados por ocasião da aplicação de um instrumento de autoavaliação ao final do componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil, ofertado no sexto semestre do curso de Pedagogia Diurno, da UFC. O questionário utilizado pelas autoras foi baseado em quatro categorias temáticas: Sentimento de pertença ao grupo; Cooperação; Pertinência e Aprendizagem. A análise dos dados revelou que a categoria que recebeu maior pontuação foi a Cooperação. Em

---

<sup>9</sup> ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Anais do ENDIPE 2014. Disponível em <[www.uece.br/endiipe2014/](http://www.uece.br/endiipe2014/)>. Acessado em 17 jan. 2017.

<sup>10</sup> Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

contrapartida, a categoria que apresentou a menor média de notas foi a Pertinência. As categorias Sentimento de pertença ao grupo e Aprendizagem obtiveram médias iguais.

Ostetto (2014), por meio de uma pesquisa-formação sob o título “Educação Infantil, crianças, tempos, espaços: entre olhares e diálogos no Estágio de formação docente”, objetivou tecer uma narrativa que dá visibilidade à necessária dimensão da pesquisa presente na proposta de Estágio. Entre os resultados dessa pesquisa, a autora mencionou que, no caso da Educação Infantil, os olhares dos estagiários sobre o cotidiano educativo durante o período de Estágio ofereceram outras chaves para capturar e compreender a prática pedagógica da instituição. Além disso, o componente curricular constituiu-se em espaço privilegiado para um “olhar melhorado”, assim como para a tomada de consciência e o enfrentamento conjunto de questões visualizadas.

Fernandes e Medeiros (2014) objetivaram analisar o seguinte questionamento: “Como as minhas narrativas enquanto professora de Estágio supervisionado na Educação Infantil da Faculdade de Educação – FE/UERN podem estar contribuindo para a formação e autoformação minha e dos alunos?”. Esse repensar ocorreu através de narrativas e do uso do portfólio como registro e sistematização do Estágio. Como resultados provisórios, as pesquisadoras apontaram que foi possível repensar a vida e a profissão docente, como professoras, bem como na visão dos estudantes.

Melo (2014a), em “O estágio supervisionado como contexto da formação para a docência na Educação Infantil”, discutiu as contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Infantil na construção de saberes específicos na docência na Educação Infantil. Os procedimentos para construção e análise dos dados envolveram entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) com quatro graduandas do curso de Pedagogia.

Os resultados dessa investigação apontaram que, no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, ocorrem processos de internalização/apropriação e, portanto, de elaboração de sentidos pertinentes às significações de criança, Educação Infantil, professor e seus saberes docentes específicos a essa etapa. O Estágio configurou-se como um dos contextos de formação do professor em sua etapa inicial, em que os estagiários construíram aprendizagens em interação com os agentes do processo (professor supervisor, professor colaborador e as crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no curso.

Farias e Kern (2014), em “Perspectivas de estudantes de Pedagogia sobre as aprendizagens construídas na atividade de Estágio em Educação Infantil”, analisaram as percepções dos estagiários acerca do que aprenderam e ainda precisam aprender sobre a primeira etapa da educação básica a partir do Estágio. As principais aprendizagens apontadas pelos graduandos focalizaram os seguintes temas: planejamento; indissociabilidade entre cuidado e educação; escuta da criança, da professora e dos colegas estagiários; organização do ambiente/espço; conhecimento sobre o contexto da criança; respeito ao ritmo e tempo das crianças; valorização da brincadeira e afetividade. Quanto às aprendizagens que ainda precisam ser construídas, os estagiários destacaram a importância de conhecer os documentos publicados pelo Ministério da Educação, as leis referentes à Educação Infantil e o trabalho com as diferentes linguagens.

Em 2016, na cidade de Cuiabá-MT, foi realizado o XVIII ENDIPE, com o tema “Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira”. Nos anais eletrônicos desse encontro, foram identificados 860 painéis. O descritor Estágio foi encontrado em 40 trabalhos; desses, sete se relacionam ao Estágio de maneira geral no curso de Pedagogia e quatro trabalhos trazem a especificidade do Estágio na Educação Infantil.

Melo (2016), em “Estágio e Formação para a docência: análises a partir da teoria vygotskyana”, objetivou analisar como ocorre a construção de saberes específicos da docência na Educação Infantil no contexto do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. A metodologia foi baseada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e o dialogismo de Bakhtin. Os resultados, segundo a pesquisadora, evidenciaram que, no Estágio Supervisionado, há mobilização de saberes docentes que contribuem para a construção da identidade profissional dos graduandos, além disso, há construção de saberes que possibilitam enfrentar situações que se manifestam tanto na gestão de conteúdos do ensino, como na gestão das “salas de aula”.

Vargas (2016) investigou como as especificidades da ação docente com bebês e crianças pequenas se fazem presentes nos percursos de formação inicial. Os dados foram gerados a partir dos encontros de estudo e reflexão nas disciplinas de Estágio e Prática em docência de 0 a 3 anos e na análise dos relatórios de Estágio dos alunos do curso de Pedagogia. A referida autora apontou em sua pesquisa que as práticas docentes e o Estágio constituem momentos em que os licenciandos convivem com o cotidiano das instituições e com as crianças. Esses momentos, mesmo sendo

vividos com dúvidas e incertezas, mostram-se como uma possibilidade de formação potente e necessária.

Barbosa e Gobbato (2016) tiveram como objetivo investigar os processos de formação de professores de crianças pequenas no curso de Pedagogia. A pesquisa, sob o título “Docência na Educação Infantil e formação inicial: notas reflexivas a partir do Estágio”, analisou os relatórios de acadêmicos do sexto semestre do curso de Pedagogia de uma universidade pública. Entre os resultados, as autoras ressaltaram que o Estágio curricular precisa ser um contexto formativo, que possibilite aos acadêmicos (des)inventarem o modelo de docência convencional e construir, no encontro com as crianças, as dimensões dessa outra docência, que se faz na relação humana de um professor que, ao educar, também aprende.

O trabalho de Beber (2016), intitulado “Os saberes da infância e da docência: reflexões sobre as experiências no Estágio supervisionado”, fez uma reflexão sobre a relevância do Estágio supervisionado para a formação do profissional que irá atuar na Educação Infantil. A metodologia consistiu em observar e supervisionar as ações de intervenção dos acadêmicos nas escolas-campo, suas interações com as crianças e os professores, bem como a análise dos relatórios entregues no final da disciplina. Os resultados indicaram que os acadêmicos se sentiram despreparados, inicialmente, para assumir a responsabilidade da docência, uma vez que permaneceu latente uma percepção dicotomizada do currículo no curso de Pedagogia. Os estudantes apresentaram dificuldade em mobilizar os saberes “adquiridos” ao longo do curso, portanto, seria oportuno que houvesse uma maior articulação entre os saberes da docência e da infância.

Através das investigações identificadas no ENDIPE nesse período de dez anos, é possível afirmar que ainda há um quantitativo de trabalhos pouco expressivo em relação ao tema Estágio na Educação Infantil. Dos 6318 painéis apresentados no decorrer desses seis últimos encontros, foram mapeadas apenas 16 pesquisas sobre o Estágio na Educação Infantil.

Levando em consideração as particularidades abordadas, foram encontrados nos últimos encontros (2014 e 2016) alguns trabalhos evidenciando a visão de graduandos do curso de Pedagogia sobre o tema EEI. Entretanto, não foram identificadas pesquisas que focalizassem as contribuições desse componente curricular para a docência na Educação Infantil privilegiando os egressos e os professores universitários que supervisionam o Estágio.

Os trabalhos mapeados corroboraram diretamente para ampliar as reflexões sobre a formação inicial do professor de crianças pequenas. Cada investigação proporcionou o refinamento do olhar sobre o Estágio na primeira etapa da educação básica e fomentou a relevância de novas pesquisas sobre o tema.

### 2.3 BDTD

No portal da BDTD, foram realizadas as seguintes ações a partir do ícone “busca avançada”:

a) na aba “buscar por”, foi utilizada a expressão “Estágio na Educação Infantil”;

b) em seguida, foi limitada a busca em “ano de publicação” de 2006 a 2016. Como resultado desse processo, foram encontradas 86 publicações.

Após exaustiva leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações encontradas, foram consideradas duas teses e duas dissertações, levando em consideração os critérios apontados no início deste capítulo.

Melo (2014b), em sua tese “O Estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?”, analisou que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos, com base em quatro graduando-estagiários do curso de Pedagogia. O estudo foi realizado a partir do componente Estágio Supervisionado em Educação Infantil do *Campus Avançado* de Patu - UERN.

Como resultados, a autora destacou que, a partir das sínteses construídas com os textos/discursos dos partícipes no Estágio Supervisionado em Educação Infantil, ocorreram processos de internalização/apropriação e, portanto, de elaboração de sentidos pertinentes às temáticas específicas da Educação Infantil: significações de criança, infância, Educação Infantil, professor e seus saberes docentes específicos a essa etapa.

Destacou, ainda, que o Estágio se configura como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial, momento que pode constituir-se como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor e, desde que orientado, pode propiciar a efetivação da iniciação, não apenas à prática, mas à práxis, como movimento de indissociabilidade entre teoria e prática.



Drumond (2014), em sua tese “Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: Estágio e Pesquisa”, objetivou analisar uma experiência de Estágio na Educação Infantil, com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os cadernos de campo foram utilizados como principal ferramenta para o registro das observações do Estágio. Além disso, foram aplicados questionários e também foram realizadas entrevistas com as estagiárias.

O estudo, segundo a autora, permitiu às estagiárias conhecer mais sobre as crianças, descrever e analisar o cotidiano das creches e das pré-escolas. Drumond (2014) destacou em sua investigação a importância dos Estágios na formação docente.

Vaughn (2015), na dissertação “Relatórios de Estágio curricular na Educação Infantil e a formação do professor crítico”, investigou como a disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil” pode contribuir para a formação de um professor crítico, cuja práxis pedagógica seja comprometida com uma concepção emancipatória de educação e sociedade. Foi realizada análise qualitativa dos relatórios de Estágio produzidos pelos estudantes de um curso de Pedagogia no interior do estado de São Paulo.

Segundo Vaughn (Ibidem), os planos de ação escritos pelos estagiários evidenciaram escolhas que se fundamentavam no processo formativo vivenciado tanto no curso superior como nos momentos do Estágio. Entretanto, a escrita dos relatórios não explicitou a reflexão dos alunos, muito menos uma contraposição entre as leituras teóricas e as práticas observadas.

Oliveira (2016), em sua dissertação “O Estágio Supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP<sup>11</sup>: a práxis na visão dos alunos”, investigou como a teoria e a prática são abordadas no Estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, *campus* de Presidente Prudente-SP. Na construção dos dados, foram realizadas análise documental do PPC, análise de três relatórios de Estágio, aplicação de questionário para identificar o perfil dos graduandos e entrevistas semiestruturadas com dez discentes.

Os achados dessa pesquisa, na perspectiva da autora, indicaram que, no PPC de Pedagogia referido, há a preocupação com “a parte burocrática” do Estágio. Os momentos de reflexão e de teorização do trabalho pedagógico são sempre de

---

<sup>11</sup> Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

responsabilidade do professor da disciplina de Metodologia, e, ainda, que não há uma proposta de Estágio definida no curso focalizado.

Para Oliveira (Ibidem), os contributos dos Estágios da creche e pré-escola foram relacionados ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, ou seja, estiveram associados a elementos superficiais, sem o devido aprofundamento teórico. O modelo de Estágio é, presumivelmente, tradicional e separa a teoria e a prática, sendo necessário, portanto, relacionar esse binômio.

Diante do mapeamento realizado, percebeu-se a importância do levantamento do estado da arte sobre o Estágio na Educação Infantil, visto que os trabalhos localizados possibilitaram perceber os variados contextos em que esse componente curricular se desenvolve, como também a abrangência da sua contribuição na efetivação do processo formativo inicial de professores para atuar na primeira etapa da educação básica.

O referido levantamento mostrou que, mesmo diante dos avanços significativos no âmbito das teorias e da legislação expressas nas publicações mapeadas nos últimos dez anos, ainda há um número reduzido de pesquisas que discutem, especificamente, o Estágio na Educação Infantil a partir das perspectivas docente e discente. Na BDTD, por exemplo, foram encontrados apenas três trabalhos que consideraram a visão dos estudantes a partir do Estágio.

Desse modo, um aspecto importante que se pretendeu destacar com a realização desta pesquisa se refere à contribuição da experiência de Estágio na Educação Infantil, considerando as perspectivas dos estudantes e egressos que cursaram EEI no curso de Pedagogia da UFC e dos docentes responsáveis por esse componente curricular na Universidade.

### **3. A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTÁGIO**

Compreender o significado da formação do professor de Educação Infantil a partir do Estágio exige, primeiramente, um olhar sobre a universidade. Essa revisitação precisa evidenciar, pelo menos, dois aspectos essenciais: 1) o curso de Pedagogia como um todo e 2) os significados da Educação Infantil dentro do curso no currículo vigente na UFC.

A contextualização dessas abordagens remete à reflexão de autores que destacam a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação universitária (FORMOSINHO, 2011; KISHIMOTO, 2011), o currículo como prática socialmente construída e politicamente determinada (MOREIRA; SILVA, 2008), assim como de documentos legais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006) que amparam esse processo formativo. Esse é o propósito do presente capítulo, que se delineia como percurso necessário à compreensão da formação do professor de Educação Infantil a partir do Estágio.

#### **3.1 A universidade e a formação do professor de Educação Infantil**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), representa um importante marco histórico para a Educação Infantil ao defini-la como primeira etapa da educação básica. Esse fato trouxe vários efeitos para a educação, entre os quais, a configuração de novo discurso sobre o profissional que atua na etapa referida.

Uma dessas repercussões trata-se da formação de professores. Sobre esse tema, a LDB assinala, em seu artigo 62, que a formação inicial visando atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental ocorrerá em nível superior, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima o ensino médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Através dessa legislação, percebe-se a heterogeneidade no que diz respeito à formação de professores da Educação Infantil, em que se admite: ensino superior, a partir de licenciatura em universidades e institutos superiores de educação, e ensino médio na modalidade normal.

Isso denota diferentes formas de compreensão sobre o docente que atua nas turmas dessa primeira etapa da educação básica, já que em cada um desses processos formativos há um contexto central. No ensino médio através da modalidade normal, por exemplo, há predominância do caráter tecnicista (PIMENTA, 1994); já o nível superior deve considerar estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica (BRASIL, 2006).

A respeito do compromisso da universidade na formação profissional, Formosinho (2011, p. 170) declara que:

[...] a universidade tem um papel insubstituível no sistema educativo, pois só a universidade permite formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização, só a universidade tem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade (FORMOSINHO, 2011, p. 170).

No trecho supracitado, há o destaque da contribuição universitária, entre outros aspectos, pelo estabelecimento da criticidade e pelo exercício da construção do conhecimento. Esses elementos serão fundamentais no processo formativo de professores da Educação Infantil, afinal, esses docentes:

São dos mais importantes agentes educativos profissionais do sistema, pelo fato de serem os primeiros com que a criança contata, por serem os que lhe revelam uma imagem de escola e de vivência escolar, por serem os que ensinam de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivo, sociomoral e afetivo (FORMOSINHO, 2011, p.181).

Embora a universidade tenha destaque para a formação do docente que irá atuar na Educação Infantil, é necessário refletir sobre o curso de Pedagogia, entre outros motivos, ao ressaltar uma formação com campo pedagógico indefinido (GATTI, 2012; PIMENTA *et al.*, 2017), a repercutir na pouca expressividade dedicada à temática da primeira etapa da educação básica (KISHIMOTO, 2011).

Conforme defendido por Kishimoto (Ibidem), o curso de Pedagogia não tem solidez e se dilui na fragmentação das disciplinas, pois objetiva formar profissionais para a educação em geral: Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, técnicos, gestores etc.

Nesse sentido, Gatti (2012, p.7), ao se referir à licenciatura citada anteriormente, percebe que “a identidade do curso fica ainda problemática por seu amplo espectro curricular e por suas vocações múltiplas”.

Diante dessa proposta de formação geral dos cursos de Pedagogia, ainda se oculta a importância de qualificar o docente responsável pelo cuidado e pela educação das crianças.

Esse fato corrobora para o desenvolvimento de uma formação frágil, desprovida de especificidades inerentes ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças. Já que “acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos”, e, muitas vezes, a Educação Infantil fica ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental (KISHIMOTO, 2011, p.107).

Gatti (2011), ao analisar as propostas das disciplinas que compõem as licenciaturas presenciais em Pedagogia no Brasil, revelou que “pouquíssimos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil, e, mesmo assim, o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco refletido” (GATTI, 2011, p.114).

Assim, parece subsistir o pressuposto equivocado, utilizado em forma de crítica, de que “quanto menor é a criança, menos se exige da formação e mais se confia no ‘jeito’ de quem vai lidar diretamente com ela” (CRUZ, 1996, p.81).

Como Kramer (2011a, p. 126) revela, “ao ser enfatizado o jeito, acaba-se por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira”.

Somada a essa dispersão e ao caráter generalista do curso de Pedagogia, há uma das maiores críticas à formação profissional no interior das universidades, que reside em sua natureza disciplinar:

[...] A tradição universitária tem reproduzido práticas em que professores se organizam em campos disciplinares, criam-se tradições, feudos, dificultando as reformas. As universidades destacam-se pela forte presença de alguns campos em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros (KISHIMOTO, 2011, p.108).

O enfoque das disciplinas evoca a dificuldade em relação ao diálogo dos diferentes campos de conhecimento inseridos no curso de Pedagogia, por exemplo. Tal característica estabelece déficits no processo formativo de docentes para a primeira etapa da educação básica por algumas razões principais. A respeito dessa ideia, a autora esclarece:

O poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos, por exemplo, na formulação de currículos para a educação infantil. A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor (KISHIMOTO, 2011, p. 108).

Portanto, faz-se necessária a interlocução entre os currículos do curso de Pedagogia e da Educação Infantil, levando em consideração a aprendizagem de maneira integrada, afinal, segundo Formosinho (2011, p. 172), a docência é “uma profissão que se aprende pelo desempenho do papel de aluno”.

A próxima seção traz um breve panorama histórico do curso de Pedagogia, a partir da universidade investigada, com enfoque no currículo.

### **3.2 O currículo e o curso de Pedagogia da UFC**

O curso de Pedagogia da UFC foi criado em 1962, por meio da Lei nº 3.866/1962. Surgiu integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará (FFCL), em um contexto histórico brasileiro de muito confronto político-ideológico (FERNANDES, 2014).

Começou, de fato, a funcionar em 1º de setembro de 1963, sob a coordenação administrativa do Departamento de Educação. Referindo-se a esse período, a Proposta Pedagógica engendrada em 2013 afirma:

Naquele contexto, o tipo de educador formado por esse curso, a exemplo dos cursos de formação de educadores no restante do País, priorizava uma cultura geral voltada à formação da consciência nacional, além de se perceber uma forte influência do psicologismo da época e do tecnicismo já nascente (UFC/FACED, 2013, p. 12).

Fernandes (2014) indica que o destaque da Psicologia no currículo de 1964 recebeu influência da Escola Nova. Esse modelo curricular teve o maior número de disciplinas relacionadas à área da Psicologia (cinco obrigatórias e duas optativas).

A Educação Infantil não era considerada área de estudo nesse primeiro currículo. O curso se apresentava a partir de áreas de estudos mais amplas, configurando o preparo para uma cultura generalista.

Fernandes (2014), a partir de outubro de 1989, realizou, em sua pesquisa, três painéis de documentação referentes à história do curso de Pedagogia da UFC. O

primeiro painel, que versou sobre “A criação do curso de Pedagogia e seus primeiros anos de existência”, trouxe elementos que permitem uma aproximação com esse primeiro currículo da licenciatura em análise.

No que diz respeito ao profissional concludente do curso em destaque, a autora, após analisar a fala de um dos participantes do painel, assim resume:

O professor Antônio Carlos ainda acrescentou que o profissional que se formava era o generalista, com bastante preparo, de cultura geral, já que 70% do currículo era dedicado às disciplinas dessa natureza. Era muito zelado e muito rigoroso, não havendo preocupação em aliar o ensino à prática. A dimensão era mais de orientação de leitura: construir o saber através da própria teoria. Os alunos geralmente estudavam e liam muito (FERNANDES, 2014, p. 95).

A análise do trecho referido anteriormente sugere que, na primeira proposta curricular da licenciatura em Pedagogia da UFC, há notoriedade da teoria em detrimento da prática, por destacar a leitura e o estudo como princípios norteadores desse modelo curricular.

Em 1966, foram recorrentes os debates em prol do projeto de criação da Faculdade de Educação, consequência dos desmembramentos da FFCL em faculdades independentes. Em 1969, o curso de Pedagogia se desligou definitivamente da FFCL, passando então a constituir a FACED (UFC/FACED, 2013).

No ano de 1970, foi aprovado um novo currículo para o curso de Pedagogia, que trouxe como principal mudança a formação de especialistas em Educação: supervisor escolar, administrador escolar e orientador educacional. Sobre esse modelo curricular, Fernandes (2014, p. 133) esclarece que:

O especialista formado pela Faculdade de Educação da UFC, nesse período, era, sem dúvida, um ingênuo em relação ao papel político da educação e um tecnólogo na sua ação pedagógica, servindo, portanto, à permanência da ordem social vigente. A sua formação mais avançada não passava da “administração de conflitos” e da visão de “mudança social”. A sua prática levava a uma competência essencialmente técnica e uma consciência política ingênua e distorcida (FERNANDES, 2014, p. 133)

Por volta do final de 1984, na gestão da coordenadora Profa. Maria Nobre Damasceno, foram aplicados questionários a alunos e professores do curso de Pedagogia a respeito do delineamento profissional que se pretendia formar. Através de um seminário, foram apresentados os resultados desse instrumental, e essa ação promoveu o debate para o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FACED.

A nova proposta curricular do curso foi aprovada em 23 de março de 1987 pelo Conselho Universitário. Entre as mudanças consolidadas, destacou-se a inclusão das áreas de aprofundamento, tal como a educação pré-escolar. No entanto, as disciplinas relacionadas à primeira etapa da educação básica não se constituíam como obrigatórias.

Nesse contexto, é oportuna a reflexão de que a lacuna e o caráter optativo das disciplinas que se mantiveram na proposta curricular da licenciatura em Pedagogia, em 1987, com relação à primeira etapa da educação básica, não podem ser analisados como mero equívoco, afinal:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2008, p.8).

A definição de um currículo, portanto, obedece a preceitos sistematizados pela sociedade e construídos politicamente. Os elementos curriculares surgem como indispensáveis para organizar e conferir aspectos de ordem, racionalidade e eficiência à distribuição do conhecimento através do sistema educativo (MOREIRA; SILVA, 2008).

A Proposta Curricular de 1987 do curso de Pedagogia da UFC foi vivenciada no decorrer de 19 anos, através de um modelo curricular no qual as reflexões sobre a infância configuravam as disciplinas optativas do curso (FERNANDES, 2014; UFC/FACED, 2013).

Um conjunto de mudanças de ordem legal, como exemplos a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a Lei nº 9.424/1996 (dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), as DCNP/2006, entre outras, foi adicionado aos debates do Colegiado do curso de Pedagogia da UFC e influenciaram mudanças no perfil do pedagogo, fazendo-se necessária nova reformulação do seu Projeto Pedagógico.

A atualização do currículo do curso de Pedagogia, decorrente dessas discussões, foi aprovada em 3 de julho de 2008, pela Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC.

Essa proposta decorreu da necessidade de repensar os princípios, os conteúdos e a metodologia da formação inicial e continuada dos professores (UFC/FACED, 2008).

A Proposta Pedagógica de 2008 traz como objetivos do curso:



a) ter a pesquisa como eixo central da formação do professor, partindo-se do princípio de que o desenvolvimento da postura investigativa na formação desse profissional favorecerá uma prática reflexiva.

b) buscar articulação teoria-prática, mediante o contato do discente com a realidade educacional a partir do primeiro período de formação acadêmica de modo especial através das disciplinas que requerem práticas educativas ao longo do curso.

c) incluir conhecimentos referentes à Gestão de Sistemas Educativos/Escolares, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos/Popular, Arte e Educação, Educação Inclusiva, Informática na Educação, Educação a Distância, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Formação Intercultural, entre outras, as quais poderão ser aprofundadas na pós-graduação.

d) melhoria na qualidade de produção acadêmica através da elaboração do TCC (Monografia), sob a supervisão do Professor-orientador que acompanhará o aluno em todas as atividades referentes à elaboração da Monografia (UFC/FACED, 2008, p. 13).

Entre os objetivos citados, aquele que figura na alínea “a” destaca a pesquisa como eixo central na formação do professor, evidencia a influência das DCNP (BRASIL, 2006), que destacam essa atividade investigativa como princípio formativo.

Aliada à pesquisa, esse objetivo traz referências à prática reflexiva. Importa destacar que a reflexividade é uma concepção notória a partir de trabalhos como os de Donald Schon, na década de 1980. Através de contribuições como essa, difundiu-se a ideia da pesquisa como componente importante na formação docente.

Schon (2000) afirma que a reflexividade está relacionada à pesquisa, uma vez que o trabalho de um profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional, pois o profissional reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador ao procurar identificar problemas e implementar alternativas de solução (SCHON, 2000).

Na Proposta Curricular de 2008, as disciplinas da área de Educação Infantil para o curso diurno se tornaram obrigatórias, como pode ser observado no quadro de integralização curricular a seguir:

**Quadro 1** – Integralização curricular do curso de Pedagogia diurno da FACED/UFC 2008

| <b>DISCIPLINAS DO 1º SEMESTRE</b>     | <b>Carga horária</b> |
|---------------------------------------|----------------------|
| Filosofia da Educação I               | 64                   |
| Psicologia da Educação I: fundamentos | 64                   |

|   |                      |
|---|----------------------|
| Sociologia da Educação I                                  | 64                   |
| História da Educação e da Pedagogia                       | 96                   |
| Metodologia científica                                    | 64                   |
| Disciplina optativa                                       | 32                   |
| SUBTOTAL  | 384                  |
|   |                      |
| <b>DISCIPLINAS DO 2º SEMESTRE</b>                         | <b>Carga horária</b> |
| Filosofia da Educação II                                  | 64                   |
| Psicologia da Educação II: infância                       | 64                   |
| Sociologia da Educação II                                 | 64                   |
| Estatística aplicada à Educação                           | 64                   |
| Arte e Educação   | 64                   |
| Informática na Educação                                   | 64                   |
| SUBTOTAL  | 384                  |
|   |                      |
| <b>DISCIPLINAS DO 3º SEMESTRE</b>                         | <b>Carga horária</b> |
| História da Educação Brasileira                           | 96                   |
| Psicologia da Educação III: da infância à adolescência    | 64                   |
| Antropologia da Educação                                  | 64                   |
| Pesquisa Educacional I                                    | 64                   |
| Educação a distância                                      | 64                   |
| Disciplina optativa                                       | 32                   |
| SUBTOTAL  | 384                  |
|   |                      |
| <b>DISCIPLINAS DO 4º SEMESTRE</b>                         | <b>Carga horária</b> |
| Psicologia da Educação IV: da adolescência à idade adulta | 64                   |
| Estrutura e funcionamento da Educação Básica              | 64                   |
| Projeto Pedagógico e Práticas Curriculares                | 32                   |
| Didática  | 96                   |
| Educação Infantil   | 64                   |

|  |                      |
|--|----------------------|
| Disciplina optativa                                      | 64                   |
| SUBTOTAL   | 384                  |
| <b>DISCIPLINAS DO 5º SEMESTRE</b>                        |                      |
|  | <b>Carga horária</b> |
| Política Educacional                                     | 96                   |
| Organização Social do Trabalho Escolar                   | 64                   |
| Letramento e Alfabetização                               | 64                   |
| Docência do Ensino Fundamental                           | 64                   |
| Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil     | 64                   |
| Disciplina optativa                                      | 32                   |
| SUBTOTAL   | 384                  |
| <b>DISCIPLINAS DO 6º SEMESTRE</b>                        |                      |
|  | <b>Carga horária</b> |
| Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares | 32                   |
| Ensino de Língua Portuguesa                              | 96                   |
| Ensino de Geografia e História                           | 96                   |
| Estágio: Educação Infantil                               | 160                  |
| Disciplina optativa                                      | 64                   |
| SUBTOTAL   | 448                  |
| <b>DISCIPLINAS DO 7º SEMESTRE</b>                        |                      |
|  | <b>Carga horária</b> |
| TCC I  | 32                   |
| Ensino de Matemática                                     | 96                   |
| Ensino de Ciências                                       | 96                   |
| Disciplinas optativas                                    | 192                  |
| SUBTOTAL   | 416                  |
| <b>DISCIPLINAS DO 8º SEMESTRE</b>                        |                      |
|  | <b>Carga horária</b> |
| TCC II   | 32                   |

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| Língua Brasileira de Sinais I | 64  |
| Estágio: Ensino Fundamental I | 160 |
| Disciplinas optativas         | 160 |
| SUBTOTAL                      | 416 |

Fonte: UFC/FACED, 2008

As disciplinas que dizem respeito à primeira etapa da educação básica trazidas nesse currículo como obrigatórias indicam o reconhecimento dessa etapa como importante para a formação de professores, em consonância com o texto da LDB, promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/1996), e das DCNP (BRASIL, 2006).

O surgimento dessa obrigatoriedade sinaliza um avanço na formação daquele que atuará nessa etapa da educação básica. Trabalho pedagógico que tem suas especificidades e que, por isso mesmo, exige que o profissional elabore conhecimentos, habilidades e competências próprias que levem em consideração a criança como protagonista.

A reformulação curricular atualmente em vigor no curso de Pedagogia da UFC é decorrente da tentativa de adequar a formação desse curso:

à dinâmica de uma sociedade plural e democrática, respeitando os preceitos legais que regulamentam a formação docente na universidade brasileira, o Colegiado do Curso de Pedagogia, turno diurno, código 52, da Faculdade de Educação – FACED, reunido em 15 de outubro do corrente ano, consolidou a versão final de atualização do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, decorrente de uma série de estudos e ações empreendidas pelo grupo de trabalho, legitimado pela representação acadêmica, segundo as orientações e os critérios estabelecidos pela Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular da PROGRAD/COPAC/UFC, para elaboração de uma versão atualizada do referido documento, na integralização curricular, conforme a legislação em vigor para o curso de Pedagogia (UFC/FACED, 2013, p.6).

A Proposta Pedagógica implantada a partir do semestre 2014.1, por ocasião de atendimento às exigências das DCNP, teve “a finalidade de adequar o curso à dinâmica social, ratificando o compromisso acadêmico com a qualidade da educação brasileira” (UFC/FACED, 2013, p.6).

Segundo essa Proposta Curricular, os objetivos do curso são:

- Formar para o exercício das funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a gestão de processos escolares e não escolares, tendo como eixos centrais a docência, pesquisa e extensão.
- Ter a pesquisa como eixo central da formação do professor, partindo-se do princípio de que o desenvolvimento da postura investigativa na formação

deste profissional favorecerá uma prática reflexiva. Nesta direção, a proposta curricular inclui a atividade de pesquisa desde o primeiro ano de formação acadêmica;

- Buscar a articulação teoria-prática, mediante o contato do discente com a realidade educacional a partir do primeiro período de formação acadêmica de modo especial através das disciplinas que requerem práticas educativas ao longo do curso.

- Refletir a qualidade da produção acadêmica através da elaboração do TCC (Monografia), sob a supervisão do Professor-Orientador que acompanhará o aluno em todas as atividades referentes à elaboração (UFC/FACED, 2013, p. 17).

Entre os objetivos citados, verifica-se que, assim como na Proposta Curricular anterior, a atual também destaca a pesquisa como eixo central, porém avança no sentido de perceber outros eixos principais: a docência e a extensão.

A articulação entre teoria e prática também foi citada nos objetivos da Proposta de 2008. A respeito desse diálogo teórico-prático, Pimenta e Lima (2010) consideram que a função das teorias é:

Iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43).

Em relação à prática, as autoras mencionam que “a prática educativa (institucional) é um traço cultural e compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43).

O currículo atual do curso de licenciatura em Pedagogia presencial e diurno da UFC tem carga horária de 3.216 horas-aula (h/a), totalizando 201 créditos, organizado em, no mínimo, oito semestres e, no máximo, 12 semestres.

A organização curricular ao longo dos oito semestres propostos pode ser vislumbrada no quadro a seguir, retirado do PCC de graduação em Pedagogia (UFC/FACED, 2013).

**Quadro 2** - Integralização curricular do curso de Pedagogia diurno da FACED/UFC 2014

| DISCIPLINAS DO 1º SEMESTRE            | Carga horária |         |         |
|---------------------------------------|---------------|---------|---------|
|                                       | Total         | Teórica | Prática |
| Filosofia da Educação I               | 64            | 64      | -       |
| Psicologia da Educação I: fundamentos | 64            | 64      | -       |

|  |                      |                |                |
|--|----------------------|----------------|----------------|
| Sociologia da Educação I                                 | 64                   | 64             | -              |
| História da Educação e da Pedagogia                      | 64                   | 64             | -              |
| Metodologia científica                                   | 64                   | 64             | -              |
| <b>SUBTOTAL</b>  | <b>320</b>           | <b>320</b>     | <b>-</b>       |
| <b>DISCIPLINAS DO 2º SEMESTRE</b>                        | <b>Carga horária</b> |                |                |
|  | <b>Total</b>         | <b>Teórica</b> | <b>Prática</b> |
| Filosofia da Educação II                                 | 64                   | 64             | -              |
| Psicologia da Educação II: infância                      | 64                   | 48             | 16             |
| Sociologia da Educação II                                | 64                   | 64             | -              |
| Estatística Aplicada à Educação                          | 64                   | 64             | -              |
| Língua Brasileira de Sinais I                            | 64                   | 48             | 16             |
| Disciplina optativa                                      | 64                   | 64             | -              |
| <b>SUBTOTAL</b>  | <b>384</b>           | <b>352</b>     | <b>32</b>      |
| <b>DISCIPLINAS DO 3º SEMESTRE</b>                        | <b>Carga horária</b> |                |                |
|  | <b>Total</b>         | <b>Teórica</b> | <b>Prática</b> |
| História da Educação Brasileira                          | 64                   | 64             | -              |
| Psicologia da Educação III: da infância à adolescência   | 64                   | 48             | 16             |
| Educação Infantil  | 64                   | 48             | 16             |
| Pesquisa Educacional I                                   | 64                   | 48             | 16             |
| Antropologia da Educação                                 | 64                   | 64             | -              |
| Disciplina optativa                                      | 64                   | 64             | -              |
| <b>SUBTOTAL</b>  | <b>384</b>           | <b>336</b>     | <b>48</b>      |
| <b>DISCIPLINAS DO 4º SEMESTRE</b>                        | <b>Carga horária</b> |                |                |
|  | <b>Total</b>         | <b>Teórica</b> | <b>Prática</b> |
| Educação Popular e de Jovens e Adultos                   | 64                   | 64             | -              |
| Educação Especial  | 64                   | 48             | 16             |
| Estrutura e Funcionamento da Educação Básica             | 64                   | 48             | 16             |
| Didática   | 128                  | 64             | 64             |
| Informática na Educação                                  | 64                   | 32             | 32             |
| <b>SUBTOTAL</b>  | <b>384</b>           | <b>256</b>     | <b>128</b>     |
| <b>DISCIPLINAS DO 5º SEMESTRE</b>                        | <b>Carga horária</b> |                |                |
|  | <b>Total</b>         | <b>Teórica</b> | <b>Prática</b> |
| Política Educacional                                     | 64                   | 64             | -              |
| Organização Social do Trabalho Escolar                   | 64                   | 48             | 16             |
| Letramento e Alfabetização                               | 64                   | 48             | 16             |
| Arte e Educação  | 64                   | 48             | 16             |
| Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil     | 64                   | 32             | 32             |
| Disciplina optativa                                      | 64                   | -              | -              |
| <b>SUBTOTAL</b>  | <b>384</b>           | <b>240</b>     | <b>80</b>      |
| <b>DISCIPLINAS DO 6º SEMESTRE</b>                        | <b>Carga horária</b> |                |                |
|  | <b>Total</b>         | <b>Teórica</b> | <b>Prática</b> |
| Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares | 32                   | 16             | 16             |
| Ensino de Língua Portuguesa                              | 96                   | 48             | 48             |
| Ensino de Geografia e História                           | 96                   | 48             | 48             |
| Estágio: Educação Infantil                               | 160                  | -              | 160            |

|   |                      |                |                |
|---|----------------------|----------------|----------------|
| TCC I   | 16                   | 6              | 10             |
| SUBTOTAL                                      | 400                  | 118            | 282            |
| <b>DISCIPLINAS DO 7º SEMESTRE</b>             | <b>Carga horária</b> |                |                |
|   | <b>Total</b>         | <b>Teórica</b> | <b>Prática</b> |
| TCC II  | 48                   | -              | 48             |
| Ensino de Matemática                          | 96                   | 48             | 48             |
| Ensino de Ciências                            | 96                   | 48             | 48             |
| Disciplina optativa                           | 64                   |                |                |
| Disciplina optativa                           | 64                   |                |                |
| SUBTOTAL                                      | 368                  | 96             | 144            |
| <b>DISCIPLINAS DO 8º SEMESTRE</b>             | <b>Carga horária</b> |                |                |
|   | <b>Total</b>         | <b>Teórica</b> | <b>Prática</b> |
| Estágio I no Ensino Fundamental-Anos iniciais | 160                  | -              | 160            |
| Disciplina optativa                           | 64                   |                |                |
| Disciplina optativa                           | 64                   |                |                |
| Disciplina optativa                           | 64                   |                |                |
| Disciplina optativa                           | 64                   |                |                |
| SUBTOTAL                                      | 416                  |                | 160            |

Fonte: UFC/FACED (2013)

O Quadro 2 traz, nas duas últimas colunas, a separação entre carga horária destinada à “teoria” e carga horária destinada à “prática” das disciplinas apresentadas.

Observando-se a carga horária apresentada, infere-se que não há equivalência na distribuição apresentada a partir dos dois segmentos. Esse desequilíbrio é percebido pela maior carga horária conferida para a “teoria” no decorrer de cinco semestres, e para a “prática” em apenas dois semestres, na finalização do curso.

Os dados quantitativos apresentados representam uma oposição ao que as autoras Pimenta e Lima (2010) enfatizam, ao declarar que:

Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 44).

A separação entre os conhecimentos teóricos e práticos não condiz com a realidade pedagógica, e isso também provoca fragilidade na formação docente. Entender que existem algumas disciplinas que são teóricas e outras que são práticas leva à compreensão equivocada de que o Estágio é a “parte prática” do curso (LIMA, 2001).

Na verdade, o Estágio é a imbricação das vertentes teoria e prática, “é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 45).

Ao levar em consideração os quadros 1 e 2, percebeu-se, além do que foi destacado anteriormente, que as matrizes curriculares da FAGED/UFC não trazem elementos curriculares que tratem da especificidade de bebês e crianças de zero a três anos. Segundo Vargas, Gobbato e Barbosa (2018), a ação docente com crianças dessa faixa etária deve ser construída e defendida, a fim de que ocorram “propostas educativas centradas no cuidar e educar e nas experiências das crianças” (Ibidem, p. 3).

Refletir sobre as configurações de 2008 e de 2014 do currículo de Pedagogia da FAGED/UFC implicou dar visibilidade à formação inicial de professores e, em especial, ao delineamento do EEI nessas Propostas Curriculares, conforme consta explicitada na seção a seguir.

### **3.3 O Estágio em Educação Infantil no curso de Pedagogia da FAGED**

Valendo-se da formação de professores sob a égide do ensino superior, o documento das DCNP/2006, instituído pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 01/2016<sup>12</sup>, é representativo de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação, tal como da formação de profissionais da educação no Brasil (SCHEIBE, 2007).

Das mudanças trazidas por esse documento, ressalta-se a notoriedade da docência (BRASIL, 2016, art. 2º) e o destaque ao Estágio curricular obrigatório nessa graduação (Ibidem, art.8º).

De fato, as DCNP/2006 suscitam reflexões sobre o perfil de formação do professor de Educação Infantil, afinal esse documento define as condições de ensino e de aprendizagem, princípios e procedimentos a serem considerados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino superior do Brasil (BRASIL, 2006, art. 1º).

---

<sup>12</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), documento pelo qual define-se ao Curso “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres Nº 5/2005 e 3/2006” (BRASIL, 2006, art. 1º).



Antes da instituição das DCNP/2006, as disciplinas referentes à Educação Infantil não integravam as Propostas Curriculares dos cursos de Pedagogia como elementos obrigatórios em cenário nacional, tampouco o Estágio na Educação Infantil.

A partir de 2006, esse panorama vem se modificando, sobretudo, amparado pelo quadro instituído a partir dessas Diretrizes. Esse documento legal, ao definir os princípios e as condições de ensino e aprendizagem do curso de Pedagogia, propõe mudanças às instituições de ensino superior do país, dentre elas, a inclusão do Estágio em Educação Infantil nos cursos de Pedagogia como atividade obrigatória.

A Resolução CNE/CP nº 01/2006 evidencia a necessidade da experiência em Estágio supervisionado na licenciatura em Pedagogia, a contemplar tanto a Educação Infantil, como o ensino fundamental, conforme explicita o trecho abaixo:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV - estágio curricular a ser realizado, 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 (BRASIL, 2006).

Portanto, as DCNP/2006 explicitam a necessidade de Estágio na Educação Infantil nos espaços de creches e pré-escolas.

Orientada por essas Diretrizes, a Proposta Pedagógica de 2008 do curso de Pedagogia da FAGED/UFC menciona o Estágio a partir de uma percepção geral, trazendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Os estágios objetivam assegurar, no projeto formativo, a articulação teoria-prática e o desenvolvimento da pesquisa, do ensino e gestão na docência numa instituição escolar ou não-escolar, favorecendo, assim, uma formação crítica, reflexiva e fundamentada. Os Estágios em Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II (EJA), e em Gestão de instituições escolares e não escolares exigem como requisito a disciplina Pesquisa Educacional I. Nessa disciplina, o aluno deverá realizar um estudo preliminar da instituição educativa indicada como campo de estágio, momento em que poderá fazer escolha do tema a ser investigado (UFC/FAGED, 2008, p. 24)

O trecho destacado relaciona o Estágio a vários aspectos, tais como: articulação teoria-prática; desenvolvimento de pesquisa; ensino; gestão na docência, formação crítica, reflexiva e fundamentada; e interlocução do EEI com a disciplina Pesquisa Educacional I.

A respeito da articulação teoria-prática, Ostetto (2012a) propõe que o Estágio é propício a esse diálogo, já que:

No encontro com as crianças, com os professores e com os demais profissionais, aproximando-se do cotidiano educativo, os estagiários ficam diante da oportunidade de percorrerem caminhos além do proposto e do imposto pelo tempo curricular, inclusive rompendo possíveis barreiras academicamente erguidas entre a prática e a teoria. Não porque o estágio seria a hora e a vez da prática, não. Mas é porque é tempo e espaço de reafirmar a unidade entre teoria e prática como componentes do fazer pedagógico... (OSTETTO, 2012a, p. 23).

O cotidiano encontrado nas instituições de Educação Infantil traz possibilidades não apenas de aliar o conhecimento teórico ao prático, mas também poderá potencializar o exercício da pesquisa, entendida como um caminho ou método de formação, como ressaltado a seguir:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

Diante da abordagem da prática investigativa, Pimenta e Lima (2010) consideram que é possível uma visão mais abrangente e contextualizada do Estágio. Afinal:

Esse estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

A concepção tradicional do Estágio como prática modelar reduz a atividade docente “apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” e se contrapõe à ideia de Estágio como propulsor da pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 36) e também como oportunidade para o exercício do olhar atencioso e ampliado que vê o outro, ou seja, “as crianças, os colegas, os professores e demais profissionais, as famílias o mundo ao redor, e a si mesmo (OSTETTO, 2012a, p.30).

Outro documento que continua a estabelecer o EEI como atividade obrigatória ao curso de Pedagogia da UFC é o Projeto Pedagógico de 2013

(UFC/FACED, 2013). Neste, é explicitada a distribuição das 160 horas que compõem o EEI, a saber: encontros presenciais na FACED/UFC (75h/a no semestre) e encontros presenciais nas instituições-campo que sediarão o Estágio (85 h/a no semestre).

Os encontros presenciais na Faculdade de Educação são destinados:

Ao estudo de aportes teóricos e instrumentos legais relacionados à importância do estágio para a formação do professor de Educação Infantil e às implicações éticas da inserção do estagiário na creche ou pré-escola; ao planejamento de cada fase do estágio (observação, participação e intervenção); à orientação, socialização, reflexão e discussão das situações vividas em campo, articulando-as com os conhecimentos estudados nas demais disciplinas do curso de Pedagogia, em especial aquelas relacionadas à Educação Infantil; à orientação para a elaboração dos Relatórios Parciais (ao final de cada etapa) e Final (ao final da atividade no campo) do Estágio; à sistematização dos Relatórios; e à elaboração e socialização dos projetos de intervenção desenvolvidos com as crianças na instituição educativa onde o Estágio foi realizado (FACED/UFC, 2013, p. 99).

As instituições-campo, segundo o PPC de Pedagogia (UFC/FACED, 2013), serão selecionadas através de convênio firmado entre a UFC, o Governo do Estado do Ceará e a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio de termo de compromisso devidamente assinado pelo graduando em Pedagogia, pelo gestor da instituição de Educação Infantil e pelo responsável da Agência de Estágio da universidade.

Nas creches e pré-escolas, o EEI é desenvolvido em três etapas: observação, participação e intervenção.

Para a observação, são destinadas 25 h/a. Nessa etapa, os estudantes que realizam o EEI deverão caracterizar as interações que ocorrem na creche ou pré-escola e também a instituição e a prática educativa do professor da turma na qual se realiza o Estágio. Além disso, realizarão entrevistas com os profissionais da instituição e/ou famílias das crianças, no intuito de:

a) coletar dados que subsidiarão a análise da proposta pedagógica da instituição, com especial atenção às concepções de educação, infância e família; das rotinas de cuidado e educação na instituição, relacionando-as com sua estrutura física e organizacional, com a formação de seus profissionais e com sua proposta pedagógica; e das diferentes formas de interação que se dão no âmbito da instituição; b) integrar os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia aos conhecimentos oriundos das práticas desenvolvidas pelos e com os professores das creches e pré-escolas campo do Estágio; e c) planejar um projeto de intervenção na instituição (FACED/UFC, 2013, p.100).

Para a participação, são destinadas 25 h/a. Nessa etapa, pretende-se que o estagiário conceda:

Auxílio ao professor e/ou aos demais profissionais da instituição educativa na organização das atividades desenvolvidas com as crianças; nas reuniões pedagógicas, de planejamento e de pais ou responsáveis pelas crianças com os professores e/ou o grupo gestor da creche ou pré-escola onde está sendo realizado o Estágio; e na elaboração de material diverso para a realização de atividades com as crianças, professoras e/ou famílias (FACED/UFC, 2013, p. 100).

Após as etapas de observação e participação, haverá a intervenção, que, de acordo com o PPC de Pedagogia da FACED/UFC (2013), é:

Destinada a apresentação do Projeto de Intervenção à professora da turma onde está sendo realizado o Estágio e ao seu desenvolvimento junto com as crianças. O ponto de partida para o planejamento e desenvolvimento do Projeto de Intervenção deverá ser a observação e a escuta atenta das crianças, nas turmas de creche ou pré-escola, bem como a observação participativa na rotina implementada pela professora da turma e no seu planejamento (FACED/UFC, 2013, p.100).

Ao observar as orientações relativas ao desenvolvimento do EEI no decorrer dos encontros presenciais na FACED e nas instituições de Educação Infantil que sediarão o Estágio, faz-se necessário apresentar os objetivos desse componente curricular.

Os objetivos do EEI presentes na Proposta Curricular de 2013, diferentemente da Proposta de 2008, foram apresentados separadamente dos objetivos para o Ensino Fundamental e dizem respeito a:

promover a reflexão sobre as implicações éticas da inserção do estagiário na instituição de educação infantil, bem como sobre a perspectiva dos direitos dos diferentes sujeitos institucionais (da instituição que acolhe os estudantes e da FACED); envolver os estudantes, de forma gradual, em situações de práticas educativas promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional; mobilizar um conjunto de competências de observação, intervenção e análises reflexivas necessárias ao trabalho pedagógico realizado com crianças na faixa de 0 a 5 anos de idade; e oferecer condições para que o estudante possa realizar um diagnóstico institucional e, a partir das características e necessidades do contexto da creche ou pré-escola, propor e desenvolver um projeto de intervenção (UFC/FACED, 2013, p. 98).

Os aspectos ressaltados no trecho anterior se relacionam com a reflexão, o envolvimento com a prática, a mobilização de competências (observação, intervenção e análises reflexivas) e o diagnóstico institucional, para posterior intervenção.

Os critérios e a forma de avaliação nesse componente curricular levarão em consideração: assiduidade, pontualidade e participação nos encontros na Faculdade de Educação e nas instituições de Educação Infantil nas quais é realizado o Estágio.

A nota final do EEI será a média aritmética das notas do Relatório Final, do Instrumento de Avaliação realizado pelo professor supervisor do Estágio e do

Instrumento de Autoavaliação feito pelo estudante. A aprovação nesse componente curricular está condicionada à frequência mínima de 90% da carga horária de 160 horas e alcance de nota igual ou superior a 7,0.

Além dos aspectos vislumbrados no PPC de Pedagogia, espera-se que a formação universitária objetivando a docência de crianças pequenas, em creches e pré-escolas, assuma contornos próprios, pois:

A inclusão dos estágios na Educação Infantil possibilita a discussão e a elaboração de um conjunto de conhecimentos, a respeito das crianças pequenas e da docência nessa etapa educacional, a partir do contato com o cotidiano das creches e das pré-escolas e com práticas educativas de professores (as) que atuam nessas instituições (DRUMOND, 2014, p. 3).

Portanto, deve-se reconhecer que a docência na primeira etapa da educação básica é diferenciada em alguns aspectos da docência do ensino fundamental, por exemplo (BARBOSA, 2006). Segundo Oliveira-Formosinho (2011), essa diferenciação configura uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância.

Katz e Goffin citados por Oliveira-Formosinho (2002) apresentam sete elementos que confirmam a diferença entre o docente que atua na Educação Infantil e os outros docentes:

Âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentistas, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, porque suas próprias palavras, “em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função” e mais alargado e diversificado é o âmbito das interações (KATZ; GOFFIN *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46).

Corroborando esse dado, a experiência de exercício profissional, chamada Estágio, é aqui entendida como aventura rumo a si mesmo, parte do processo de formação docente, que pressupõe escolhas e envolve viagens interiores e exteriores (OSTETTO, 2012a), é uma atividade que aproxima o estudante da realidade em que atuará, por isso, torna-se um caminho que viabiliza a construção de um outro olhar, “entendendo a creche e a pré-escola como um espaço de produção de pesquisa e conhecimento dos universos infantis” (CERISARA *et al.*, 2002, p. 3).

## 4 METODOLOGIA

Após discussão teórica realizada no capítulo anterior, esta seção se propõe a delinear a trajetória que foi desenhada ao longo da presente investigação, bem como a sua opção teórico-metodológica.

O caminho estruturado por este estudo encontrou suas bases em Ludke e André (2013), Minayo (2011), Marconi e Lakatos (2003), Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2009).

Este trabalho compreende a pesquisa como processo que orienta a produção de conhecimento, ou seja, “uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.2). Assim, define, pois, o trabalho do pesquisador como sendo:

[...] servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as definições políticas (Ibidem, p. 05).

Através desse contexto, vale resgatar o objetivo geral da pesquisa, que procurou analisar as contribuições formativas do componente curricular EEI para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica, a partir da perspectiva de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia diurno presencial da FAGED/UFC.

Desse modo, este capítulo caracteriza a abordagem metodológica adotada para a construção dos dados. Assim, são explicitados o lócus e os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentais de elaboração dos dados que foram utilizados no decorrer do referido processo.

### 4.1 A opção metodológica

A presente investigação, orientada pelos objetivos elencados na Introdução desta dissertação, insere-se no campo das Ciências Sociais, em um estudo de natureza qualitativa, do tipo empírica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa opção se justifica pela

preocupação principal deste estudo: as perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia da FAGED/UFC sobre as contribuições formativas do componente curricular EEI para a formação docente com foco na Educação Infantil.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que levou em consideração valores e atitudes de agentes educativos — professores, estudantes e egressos —, almejando compreender e interpretar os fenômenos, principalmente a partir dos significados que as pessoas envolvidas lhes atribuem.

A escolha pela abordagem qualitativa também se pautou em algumas das características principais apontadas nesse tipo de investigação por Minayo (2011, p. 21), quando afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2011, p. 21).

A investigação qualitativa também foi entendida como a mais indicada para este estudo, por ter ele o ambiente natural como fonte direta dos dados e, principalmente, ter o pesquisador como principal instrumento de coleta dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Outros elementos reafirmaram a adequação da escolha, uma vez que: (i) os dados construídos e tratados foram predominantemente descritivos; (ii) a preocupação maior foi entender o significado que os envolvidos atribuem ao Estágio em Educação Infantil no curso de Pedagogia; (iii) a análise de dados seguiu um processo indutivo, partindo das informações mais localizadas para vinculações mais gerais (Ibidem, p. 48-50).

Ao considerar as informações apresentadas até aqui, é possível esclarecer a tipificação desta pesquisa. Entre os tipos de pesquisa, o estudo de caso indicou maior proximidade com esta investigação, dadas as características fundamentais apontadas por Ludke e André (2013). Entretanto, nem todos os aspectos que caracterizam esse tipo de pesquisa puderam ser contemplados nesta investigação, por isso, preferiu-se estabelecer que essa investigação apresenta características de um estudo de caso.

As autoras Ludke e André (2013) especificam sete princípios frequentemente associados ao estudo de caso. Desses, quatro aspectos são contemplados

neste estudo, quais sejam: visar à descoberta, enfatizar a “interpretação em contexto”, usar uma variedade de fontes de informação e procurar representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Entretanto, como afirmado anteriormente, algumas características desse tipo de pesquisa não puderam ser identificadas na investigação de que trata esta dissertação, são elas: os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; os estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Nesta pesquisa, o caso estudado partiu do componente curricular EEI do curso de Pedagogia diurno oferecido pela FACED/UFC, sediada na cidade de Fortaleza.

Considerou as perspectivas de seis estudantes em processo de conclusão do curso, cinco egressas e três docentes que ministram EEI nessa licenciatura.

#### **4.2 Lócus da pesquisa**

Como já referido, o lócus da pesquisa foi o curso de Pedagogia presencial e diurno da UFC. Esse curso foi selecionado como o mais adequado dentro dos critérios previamente estipulados:

- a) curso de Pedagogia oferecido por Instituição pública de ensino superior;
- b) curso de Pedagogia localizado na cidade de Fortaleza ou região metropolitana;
- c) curso de Pedagogia cujo currículo contenha o componente curricular Estágio em Educação Infantil como atividade obrigatória há mais tempo dentre as Instituições públicas de ensino superior sediadas na cidade de Fortaleza ou região metropolitana;
- d) curso de Pedagogia em que o currículo tenha o maior número de disciplinas obrigatórias diretamente relacionadas à Educação Infantil dentre as Instituições públicas de ensino superior sediadas na cidade de Fortaleza ou região metropolitana.

O primeiro critério, relativo à opção pela “Instituição pública de ensino superior”, foi necessário a partir da compreensão de que as universidades públicas são importantes espaços de ensino, pesquisa e extensão que possuem metas de produção, ampliação e divulgação desse conhecimento qualificado à sociedade. Segundo



Formosinho (2011, p. 170), apenas “a universidade permite formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização”.

A necessidade de a localização do curso restringir-se a Fortaleza e Região Metropolitana deve-se às circunstâncias objetivas para a execução do trabalho de campo, em que a pesquisadora não teve acesso às poucas bolsas fornecidas pelos órgãos de fomento de pesquisa aos Programas de Pós-graduação e também não teve licença total de sua função de professora na rede municipal. Esses motivos foram preponderantes para que a pesquisa precisasse ser concentrada no município de Fortaleza.

A opção pela Instituição pública de ensino superior cujo EEI figurasse na matriz curricular como componente obrigatório há mais tempo foi importante por entender que tal prerrogativa ofereceria maiores oportunidades de encontrar egressos que teriam cursado o Estágio durante a graduação, uma vez que essa obrigatoriedade é algo recente (BRASIL, 2016, art. 8º).

Por fim, a preferência pelo curso de Pedagogia com o maior número de disciplinas obrigatórias diretamente relacionadas à Educação Infantil foi estabelecida por entender que essa licenciatura traz em seu plano curricular a pretensão de formar profissionais para todas as etapas da educação. Dessa forma, o curso que adota em seu currículo o maior rol de disciplinas específicas à primeira etapa da educação básica parece melhor reconhecer a Educação Infantil como elemento que estrutura a formação inicial, afinal, como já acentuado nesta dissertação, “o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 8).

### **4.3 Sujeitos da pesquisa**

Como já declarado, esta investigação procurou focar a perspectiva de docentes responsáveis pelo EEI no curso de Pedagogia da UFC, estudantes desse curso que já tenham concluído esse componente curricular obrigatório e egressos que tenham cursado o EEI na referida graduação e estejam atuando como docentes da primeira etapa da educação básica.

Para preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, são utilizadas as seguintes siglas de identificação: Professora (P), Discente (D) e Egresso (E). Essa nomenclatura, além de ter sido baseada no tipo de sujeito que participou deste

estudo, levou em consideração a idade crescente dos participantes para efeito de organização.

#### 4.3.1 Professoras de Estágio em Educação Infantil

Entre as docentes que trabalham na FACED, foram convidadas a colaborar com o presente estudo aquelas que ministram o EEI na UFC. Esse recorte foi necessário, visto que o principal foco do trabalho é analisar as contribuições formativas desse componente curricular. Assim, três professoras universitárias foram sujeitos da pesquisa.

O contato inicial com esses sujeitos ocorreu a partir da professora orientadora do curso de Mestrado, que forneceu os contatos telefônicos das docentes participantes. Na posse desses contatos, foram enviadas mensagens, através do aplicativo Whatsapp, em novembro de 2017, apresentando a pesquisadora e explicitando o objetivo da pesquisa. Após a apresentação dessas informações, foi indagada a sua possibilidade de participação no trabalho, a priori, através de um questionário e, posteriormente, por meio de entrevistas.

As respostas das docentes à pesquisadora foram todas enviadas no mesmo dia. As professoras logo enviaram seus endereços eletrônicos para que fosse encaminhado o questionário, que foi enviado em seguida para os três sujeitos. Uma das professoras devolveu o instrumento respondido no mesmo dia; outra, enviou de volta três dias depois, também devidamente respondido. A última professora entregou o questionário respondido somente um mês depois da data de envio pela pesquisadora.

Os questionários realizados permitiram traçar um perfil das professoras participantes, conforme indica o Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3** - Perfil das professoras entrevistadas responsáveis pelo Estágio em Educação Infantil na FACED/UFC

| <b>Professora<br/>(P)</b> | <b>Idade</b> | <b>Formação acadêmica</b> | <b>Experiência docente<br/>em Estágio da<br/>Educação Infantil na<br/>UFC</b> |
|---------------------------|--------------|---------------------------|---|
| P1                        | 47           | Psicologia                | Desde agosto de 2014  |

|    |    |   |            |
|----|----|---|------------|
|    |    | Mestrado em Educação Infantil<br>Doutorado em Educação Infantil                     |            |
| P2 | 50 | Pedagogia<br>Mestrado em Educação<br>Doutorado em Educação                          | Desde 2017 |
| P3 | 59 | Pedagogia<br>Mestrado em Psicologia Educacional<br>Doutorado em Educação Brasileira | Desde 2013 |

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

As docentes universitárias possuem vínculo efetivo com a UFC. O quadro 3 identifica que duas dessas professoras são graduadas em Pedagogia e apenas uma é graduada em Psicologia, sendo que as três concluíram a formação inicial em universidades públicas.

As experiências relacionadas à docência de Estágio na UFC são diversificadas: P1 apenas teve vivência com o Estágio a contemplar a primeira etapa da educação básica na UFC, ou seja, há quatro anos; P2 está responsável por esse componente curricular há apenas um semestre, no entanto, informou, através do questionário, que já era professora de Estágio desde 2011, em uma faculdade; e P3 expressou que foi responsável por EEI há oito anos, em uma faculdade, e na UFC está há quatro anos.

#### **4.3.2 Estudantes do curso de Pedagogia**

O segundo grupo de sujeitos que participou desta investigação foi composto pelos estudantes do curso de Pedagogia da UFC que cursaram Estágio em Educação Infantil. Foram utilizados os seguintes critérios: (i) ser discente do curso de Pedagogia

da UFC; (ii) ter ingressado no curso a partir de 2008<sup>13</sup>; (iii) ter cursado Estágio em Educação Infantil; e (iv) aceitar participar da pesquisa.

Com a finalidade de alcançar os discentes que ainda cursam a licenciatura em Pedagogia e que já cursaram o componente curricular em estudo, priorizou-se o contato com as turmas de disciplinas ofertadas logo após o Estágio em Educação Infantil de acordo com a grade curricular do curso de Pedagogia (UFC/FACED, 2013), portanto as turmas de Ensino de Ciências e Ensino de Matemática.

Mais uma vez o contato com os sujeitos foi facilitado pela orientadora desta pesquisa, que forneceu os dados telefônicos das professoras responsáveis pelas referidas disciplinas. Através de ligações, no final do mês novembro de 2017, foi comunicada a necessidade de encontrar os estudantes no horário das aulas para lhes apresentar a pesquisa. As docentes não fizeram objeção alguma e marcaram dia e horário para essa apresentação.

O Quadro 4, a seguir, traz elementos que corroboraram para traçar o perfil dos graduandos sujeitos desta investigação.

**Quadro 4** Perfil dos estudantes entrevistados que cursaram o componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil na FACED/UFC

| <b>Discente (D)</b> | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Semestre/ano de ingresso</b> | <b>Semestre/ano que cursou o Estágio</b> | <b>Turma que realizou o Estágio</b> | <b>Idade das crianças</b> |
|---------------------|-------------|--------------|---------------------------------|--|-------------------------------------|---------------------------|
| D1                  | F           | 21           | Segundo semestre de 2014        | Primeiro semestre de 2017                | Infantil 2                          | 2 e 3 anos                |
| D2                  | M           | 23           | Primeiro semestre de 2014       | Segundo semestre de 2016                 | Infantil 3                          | 3 e 4 anos                |
| D3                  | M           | 25           | Primeiro semestre de 2014       | Segundo semestre de 2016                 | Infantil 4                          | 4 e 5 anos                |

<sup>13</sup> A partir da implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia 2008 (diurno), o componente curricular Estágio em Educação Infantil se tornou obrigatório (UFC/FACED, 2008).

|    |   |    |                           |                           |            |            |
|----|---|----|---------------------------|---------------------------|------------|------------|
| D4 | F | 26 | Segundo semestre de 2015  | Primeiro semestre de 2017 | Infantil 2 | 2 e 3 anos |
| D5 | F | 36 | Primeiro semestre de 2015 | Primeiro semestre de 2017 | Infantil 3 | 3 e 4 anos |
| D6 | F | 49 | Segundo semestre de 2014  | Segundo semestre de 2016  | Infantil 5 | 5 e 6 anos |

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os seis estudantes que atenderam aos critérios desta investigação ingressaram no curso de Pedagogia a partir do currículo de 2014. Os discentes D1, D3, D4 e D6 afirmaram que ingressaram através das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). D2 informou que seu ingresso ocorreu por transferência; e D5, por vestibular.

Todos os discentes cursaram o componente curricular entre os anos de 2016 e 2017, ou seja, recentemente. Realizaram seu Estágio em instituições públicas, a partir do Infantil 2. Nenhum desses sujeitos revelou experiência com docência na primeira etapa da educação básica anterior ao Estágio.

O Quadro 4 também revela que a maioria dos estudantes entrevistados (quatro) é formada pelo público feminino. Tal constatação é recorrente nos cursos de licenciatura (ALVES; BELEM, 2016, SILVA, 2011).

#### **4.3.3 Egressas do curso de Pedagogia**

O terceiro grupo de sujeitos participantes da pesquisa é formado pelos concludentes de Pedagogia da UFC que cursaram na graduação Estágio em Educação Infantil e que exercem a docência na primeira etapa da educação básica. Para a composição desse grupo, foram utilizados os seguintes critérios: (i) ser egresso do curso de Pedagogia da UFC; (ii) ter cursado Estágio em Educação Infantil; (iii) exercer a docência na primeira etapa da educação básica há pelo menos um ano; e (iv) aceitar participar da pesquisa. A partir dos critérios estabelecidos, foram entrevistados cinco sujeitos.

O percurso para se chegar a esses graduados foi marcado por desafios. Em um primeiro momento, foram solicitadas, presencialmente, através de Termo de Compromisso para Utilização de Dados (APÊNDICE H), à coordenação do curso de Pedagogia, as listas com os *e-mails* dos concludentes que cursaram EEI.

Na ocasião, em novembro de 2017, os assistentes administrativos da UFC estavam em greve. Mesmo assim, a coordenação de curso respondeu que faria o possível para enviar os dados solicitados. No entanto, não enviou nenhuma resposta, apesar da pesquisadora insistir através de envio de *e-mails* e telefonemas à coordenação.

Diante disso, foram procuradas essas listas de egressos a partir das professoras responsáveis por esse componente curricular nos semestres de 2009.2 a 2013.2. Foram enviados *e-mails* para 97 egressos; desses, somente seis responderam o *e-mail*, sendo que apenas duas correspondiam aos critérios estabelecidos. No entanto, apenas uma delas aceitou participar da pesquisa.

Visando encontrar outros egressos, foram enviadas mensagens através do Whatsapp e feitas ligações telefônicas para coordenadores de CEI do município de Fortaleza, informando os critérios para participar dessa investigação e indagando se esses profissionais conheciam algum (a) professor (a) com pelo menos um ano de experiência na Educação Infantil e que tivesse cursado o EEI na UFC.

Através dessa nova estratégia de busca, foi localizada outra egressa do curso de Pedagogia. Além disso, as entrevistadas localizadas indicavam outras colegas que atendiam aos critérios. Com isso, foram totalizados cinco sujeitos para esse grupo, cujo perfil é destacado no quadro a seguir.

**Quadro 5** Perfil das egressas entrevistadas que cursaram o componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil na FACED/UFC e atuam na Educação Infantil

| <b>Egresso (E)</b> | <b>Sexo</b> | <b>Idade</b> | <b>Semestre/<br/>Ano de<br/>ingresso</b> | <b>Ano<br/>que<br/>cursou<br/>o<br/>Estágio</b> | <b>Turma<br/>de<br/>crianças<br/>que<br/>realizou<br/>o<br/>Estágio</b> | <b>Idade<br/>das<br/>crianças</b> | <b>Ano que<br/>concluiu<br/>o curso</b> | <b>Tempo de<br/>experiência<br/>como<br/>docente da<br/>Educação<br/>Infantil</b> |
|--------------------|-------------|--------------|--|---|---|-----------------------------------|---|---|
| E1                 | F           | 24           | Primeiro                                 | 2015  | Infantil 4  | 4 e 5                             | 2015                                    | 2 anos  |

|    |   |    |                          |      |            |            |      |        |
|----|---|----|--------------------------|------|------------|------------|------|--------|
|    |   |    | semestre de 2011         |      |            | anos       |      |        |
| E2 | F | 33 | Segundo semestre de 2010 | 2014 | Infantil 3 | 3 e 4 anos | 2015 | 8 anos |
| E3 | F | 34 | Segundo semestre de 2010 | 2014 | Infantil 3 | 3 e 4 anos | 2015 | 8 anos |
| E4 | F | 36 | Segundo semestre de 2010 | 2014 | Infantil 3 | 3 e 4 anos | 2015 | 2 anos |
| E5 | F | 46 | Segundo semestre de 2009 | 2013 | Infantil 5 | 5 e 6 anos | 2015 | 2 anos |

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O Quadro 5 revela que todos as concludentes do curso de Pedagogia que aceitaram participar desta investigação são do sexo feminino e ingressaram nessa licenciatura entre os anos de 2009 e 2011, em que vigorava o currículo de 2008. Realizaram o Estágio em turmas de Infantil III, Infantil IV e Infantil V.

Apenas a E1 indicou no instrumental que realizou o Estágio em uma instituição de EI privada. O motivo apontado para tanto foi a greve dos professores da rede municipal. As demais egressas realizaram o EEI em instituições públicas.

Esses sujeitos também informaram o tempo de experiência na docência na primeira etapa da educação básica, verificando-se que três possuem dois anos de experiência com a docência de crianças e os demais revelaram ter experiência de oito anos.

#### **4.4 Instrumentos da pesquisa**

As técnicas de trabalho utilizadas para a elaboração deste estudo foram: consulta a documentos, levantamento bibliográfico, questionários e entrevistas semiestruturadas.

Esses instrumentos de pesquisa foram relacionados aos objetivos específicos: compreender como professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia da UFC relacionam teoria e prática, considerando o componente curricular Estágio em Educação Infantil; identificar as contribuições que o Estágio na Educação Infantil tem para a formação de professores de crianças pequenas na perspectiva dos docentes responsáveis por esse componente curricular no curso de Pedagogia da UFC; identificar as contribuições que o Estágio na Educação Infantil tem para a formação de professores de crianças pequenas na perspectiva de estudantes do curso de Pedagogia da UFC; e entender a contribuição do componente curricular Estágio na Educação Infantil para a ação docente com crianças em creches e pré-escolas de acordo com as avaliações de egressos desse curso.

#### **4.4.1 Consulta a documentos**

A consulta a documentos se baseou nas Propostas Curriculares de 2008 e 2013 do curso de Pedagogia diurno da FAGED/UFC. Esse recurso tem se mostrado uma estratégia interessante nas pesquisas qualitativas, tendo em vista que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45).

No PPC de 2008, foram privilegiados os objetivos do curso, a organização curricular, a integralização curricular e o Estágio.

Em relação ao PPC de 2013, foram considerados a apresentação, o histórico do curso, os objetivos do curso, a organização curricular, a integralização curricular e o Estágio curricular supervisionado. As informações sobre as Propostas Curriculares mencionadas anteriormente constam no capítulo 3 desta dissertação.

A consulta a esses documentos pôde complementar as informações obtidas pelas demais técnicas de construção de dados.



#### 4.4.2 Levantamento bibliográfico

Essa técnica propiciou a identificação de investigações relevantes que tratam do tema pesquisado. O levantamento foi realizado por meio do mapeamento dos trabalhos relativos ao Estágio em Educação Infantil nos cursos de Pedagogia apresentado nesta dissertação (Capítulo 2).

Intensificaram-se as descobertas retornando à revisão de literatura antes do final da elaboração de dados. Esse processo foi pertinente e colaborou com a análise, “para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 55).

#### 4.4.3 Questionários

Esses instrumentos foram direcionados aos estudantes (APÊNDICE A), professores (APÊNDICE C) e egressos (APÊNDICE E).

Essa técnica ocorreu a partir da ideia de que o questionário proporciona ao pesquisador uma economia de tempo, já que possibilita atingir um maior número de sujeitos, acessar um grande número de dados sobre o tema e a obtenção de respostas rápidas e precisas (MARCONI; LAKATOS, 2003). No caso específico dessa pesquisa, além das vantagens supracitadas, facilitou o agendamento de dia e horário para as entrevistas, conforme a disponibilidade dos sujeitos.

Os questionários seguiram um esquema previamente organizado: dados de identificação, dados sobre o componente curricular Estágio em Educação Infantil e aceitação para participar de entrevista individual.

Esses instrumentos foram enviados aos respectivos *e-mails* das professoras do curso de Pedagogia em novembro e dezembro de 2017 e respondidos nesse mesmo período.

Em relação aos estudantes, foram aplicados presencialmente na FACED nos dias 16 e 22 de novembro de 2017, totalizando 25 instrumentais. Desses, apenas seis estudantes atenderam aos critérios da pesquisa.

E, finalmente, foram enviados *e-mails* aos egressos com esses instrumentais anexos, no decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2017, que foram devolvidos nesse mesmo período com as devidas respostas.

#### 4.4.4 Entrevistas

Outro importante instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista, como já informado. Tal procedimento foi realizado por entender que, diferente de outras técnicas,

[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Optou-se pelas entrevistas semiestruturadas porque, mesmo partindo de uma estrutura básica, permitiu ao entrevistador seguir elementos novos que surgiram ao longo da própria entrevista (Ibidem). Esse instrumento de pesquisa foi direcionado aos estudantes (APÊNDICE B), professores (APÊNDICE D) e egressos (APÊNDICE F).

As entrevistas seguiram um esquema previamente organizado. As questões foram agrupadas em três tópicos: (i) dados de identificação, (ii) relação entre teoria e prática no componente curricular Estágio na Educação Infantil e (iii) contribuições do componente curricular Estágio na Educação Infantil. Esse esquema procurou responder aos objetivos desta investigação.

As questões abertas foram elaboradas procurando focar a relevância e abrangência de possíveis respostas, evitando-se proposições que acolhessem respostas simples, tais como “sim” ou “não”.

No decorrer dos encontros para a realização das entrevistas, foi priorizado o bem-estar dos entrevistados, já que:

As boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...]. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136).

Cada entrevista foi iniciada com esclarecimentos sobre a temática da pesquisa, os objetivos, os procedimentos a serem adotados durante as entrevistas, entrega e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE G). Foi perguntado, também, se o (a) entrevistado (a) autorizava a gravação dos diálogos. Todos os entrevistados aceitaram a gravação.

As datas das entrevistas realizadas, tal como a sua duração, podem ser visualizadas no quadro abaixo:

**Quadro 6** – Entrevistas: data, duração e local de realização

| Sujeito | Data de realização | Duração             | Local de realização                                |
|---------|--------------------|---------------------|--|
| P1      | 07/12/2017         | 38 minutos          | FACED  |
| P2      | 11/12/2017         | 1 hora e 29 minutos | FACED  |
| P3      | 28/12/2017         | 1 hora e 14 minutos | Residência da entrevistada                         |
| D1      | 07/12/2017         | 34 minutos          | FACED  |
| D2      | 08/01/2018         | 43 minutos          | FACED  |
| D3      | 07/12/2017         | 38 minutos          | FACED  |
| D4      | 04/12/2017         | 37 minutos          | FACED  |
| D5      | 04/12/2017         | 26 minutos          | FACED  |
| D6      | 12/12/2017         | 46 minutos          | FACED  |
| E1      | 07/12/2017         | 34 minutos          | FACED  |
| E2      | 09/01/2018         | 45 minutos          | Shopping em Messejana                              |
| E3      | 21/12/2017         | 23 minutos          | Escola na qual a entrevistada atua como professora |
| E4      | 19/12/2017         | 23 minutos          | FACED  |
| E5      | 26/12/2017         | 20 minutos          | Residência da entrevistada                         |

Fonte: Elaboração pela autora (2018)

Conforme o Quadro 6, a maioria das entrevistas (dez) ocorreram na própria Faculdade de Educação, nos meses dezembro de 2017 e janeiro de 2018.

As entrevistas foram registradas em áudio, na íntegra, através de gravador de celular modelo Iphone 6s. Ao serem gravadas as entrevistas, também foi permitido que a entrevistadora anotasse dados importantes no seu decorrer, além de ter proporcionado maior liberdade em relação à fluidez dos diálogos.

Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra para permitir a análise mais aprofundada dos dados construídos na investigação.

## 4.5 Análise dos dados

A análise dos dados neste trabalho não foi constituída apenas no final desse processo investigativo, pois:

Conforme as características da abordagem qualitativa adotada nessa pesquisa, análises e interpretações não se constituem em momentos estanques, condicionadas ao término da coleta de dados e posterior categorização dos mesmos. Pelo contrário, estão presentes desde o início da investigação, com vistas a possibilitar, inclusive, a constante reavaliação dos referenciais adotados (ANDRADE, 2007, p. 75).

O processo de análise mais aprofundada dos dados levou em consideração a busca e a organização sistemática da consulta a documentos, revisão de literatura, questionários e entrevistas.

As transcrições das entrevistas foram iniciadas pela pesquisadora a partir de janeiro e seguiram até abril de 2018.

A análise das entrevistas, inicialmente, foi realizada a partir de uma leitura repetitiva e exaustiva das transcrições, em que se procurou reagrupar as falas e pensar no que foi expresso em cada fala.

Logo após a leitura desse material, as perspectivas apresentadas pelos três grupos de sujeitos foram organizadas em três tabelas respectivas, em que se levou em consideração os temas extraídos das questões das entrevistas.

Em cada tabela, foram verificadas as semelhanças e as diferenças entre as falas transmitidas (KRAMER, 2011b).

O processo de análise dos dados, portanto, buscou entender e estabelecer conexões com os diferentes dados gerados através da consulta ao PPC de graduação em Pedagogia diurno da UFC, da aplicação dos questionários, da realização das entrevistas com estudantes, professores e egressos e do diálogo com a literatura pesquisada sobre o tema em estudo.

## **5 A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE VISANDO À ATUAÇÃO NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Este capítulo apresenta as análises decorrentes dos dados produzidos nesta investigação, que foram organizadas em três seções, correspondentes aos grupos de sujeitos entrevistados. Buscou-se estruturar e relacionar afastamentos e aproximações (KRAMER, 2011b) entre os dados derivados das entrevistas transcritas, da consulta aos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia diurno da referida instituição (UFC/FACED, 2008, 2013) e da aplicação de questionários, como já descrito no capítulo metodológico.

Considerando que o estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições formativas do componente curricular Estágio em Educação Infantil para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia presencial da FACED/UFC, nos subtópicos, a seguir, inicia-se a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa com base nas principais categorias extraídas dos seus objetivos específicos.

### **5.1 O que dizem as professoras responsáveis pelo Estágio em Educação Infantil na FACED/UFC sobre esse componente curricular?**

Nesta seção, são destacadas as compreensões a respeito da relação teoria-prática no EEI apontadas pelas docentes do curso de Pedagogia na FACED/UFC. Também foram incluídas as significações atribuídas por esses sujeitos à contribuição desse componente curricular para a docência na primeira etapa da educação básica.

Quando indagadas sobre “O que é o Estágio em Educação Infantil?”, cada uma das docentes revelou suas percepções em torno desse componente curricular, evidenciando tais percepções a partir de determinados aspectos que foram observados nas falas que seguem:

Se você não me pedisse uma definição, mas você me pedisse uma palavra, eu acho que eu falaria na experimentação, sabe? Eu acho que, assim, é uma experiência... A experimentação no sentido de tentar fazer, de se apropriar da práxis mesmo... (P1).

A definição evidenciada por P1 relaciona o Estágio curricular e obrigatório a um tempo dedicado a experimentar o cotidiano da Educação Infantil, o que contrasta com a percepção de Silva (2011, p.8), que é categórica ao ressaltar que o Estágio “não é um tempo para a aprendizagem ou para a preparação do que pode vir a ser”.

Segundo Ostetto (2012b), o Estágio configura-se como experiência única de exercício da docência com toda a riqueza do cotidiano educativo, “é conviver com facilidades e dificuldades, segurança e insegurança, compreensões e incompreensões, possibilidades e limites, acertos e erros, alegrias e tristezas, coragem e medo, prazer e desprazer” (OSTETTO, 2012,b p. 21).

Além disso, conforme explicitado no capítulo 3 desta dissertação, o Estágio é “um caminho para a construção de um outro olhar, entendendo a creche e a pré-escola como um espaço de produção de pesquisa e conhecimentos dos universos infantis” (CERISARA *et al.*, 2002, p. 3).

Por seu turno, P2, ao indicar o que significa o EEI, ressalta: “De fato, inclusive, pela caracterização desse componente curricular, que é o Estágio, em que de fato há inserção dos alunos no espaço da instituição de Educação Infantil”.

De acordo com os quadros 1 e 2, apresentados no capítulo 3 desta dissertação, o EEI é o último componente curricular obrigatório da área de Educação Infantil, ofertado no sexto semestre do curso, após os estudantes dessa licenciatura terem cursado Educação Infantil, Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil, e 28 (vinte e oito)/26 (vinte e seis) disciplinas “teóricas”, respectivamente, conforme as matrizes curriculares de 2008 e 2014 (UFC/FACED, 2008, 2013).

Essa especificidade do EEI de “oferecer” a oportunidade de que o estudante de graduação conheça as instituições de Educação Infantil apenas no final da licenciatura, muitas vezes, contribui para reforçar, entre os graduandos, conforme será visto mais adiante, a compreensão do Estágio como “a hora da prática” (LIMA, 2001; SILVA, 2008).

Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 56), o Estágio deveria ser um eixo de todo o currículo do curso, afinal, ele:

Não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 56).

Desse modo, a partir das autoras destacadas no trecho anterior, é possível pensar que se faz necessário que as disciplinas que integram a Proposta Curricular do curso investigado possam ser integradas, de modo que o Estágio não esteja como componente curricular apenas no final do curso.

Em continuidade à busca pela compreensão referente ao significado do Estágio a partir das professoras entrevistadas, P2 pondera que, além dessa inserção nas unidades de Educação Infantil, o EEI “é um momento muito formativo, né, que vai desde a aproximação com a instituição, com os profissionais, com a professora da sala, da turma, com as crianças. É um momento de planejamento, momento de avaliação, de acompanhamento dessas crianças...”. Ao finalizar suas ponderações sobre o significado do EEI, ressalta, ainda:

É um momento também de decisão pra aquilo que eles [os estagiários] querem seguir, já que o campo de atuação do pedagogo é muito vasto, né, a gente tem muito... atira pra muitos lugares, né, o pedagogo. Então, o momento do Estágio, ele também acaba sendo, além de formativo, um momento de escolhas, de escolha do que eles querem... (P2).

Segundo Pimenta e Lima (2010), o Estágio percebido como relação entre os saberes teóricos e práticos durante todo o curso de formação garantirá que os estudantes aprimorem sua escolha de ser docentes a partir do contato com as realidades de sua profissão.

A possibilidade de refletir sobre a profissão no desenvolvimento desse componente curricular foi expressa por P3, que conceituou o Estágio como um momento “extremamente importante, rico, porque potencializa um pensar sobre a docência, uma reflexão sobre a docência na Educação Infantil”.

Nesse sentido, expressou que “o Estágio é que potencializa essa formação de um professor reflexivo, né, e potencializa um pensar é... sobre essa prática” (P3).

De acordo com Pimenta (2012), o Estágio supervisionado deve ser entendido como atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor, é o lócus das reflexões sobre o professor e o seu trabalho. Ampliando essa discussão, Lima (2001, p. 16) esclarece que “é fazendo do Estágio esse espaço de reflexão sobre a docência, que esperamos contribuir na formação de professores críticos-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes da sua função social”.

A compreensão sobre o EEI também foi expressa pelas docentes ao esclarecer como geralmente organizam o trabalho pedagógico nesse componente curricular. As três professoras trouxeram em suas falas elementos relacionados a uma

“retomada”, na FACED, dos textos sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil, estudados em disciplinas anteriores, além de outras leituras “novas” relacionadas ao Estágio. Posteriormente, organizam as etapas do componente curricular, que serão realizadas na creche ou na pré-escola, em observação, participação e intervenção. A fala de P2 ilustra essas ideias:

Então, os alunos vão pra instituição, inicialmente, pra conhecer; depois tem todo aquele período de **observação** da prática pedagógica da professora, da interação das crianças com as crianças, com os professores, com os demais profissionais; e tem aquele momento que eles **participam**, pelo menos, eu venho mantendo, ao longo desses dez anos, o Estágio nesse formato desses três momentos: de uma aproximação. E aí, a **observação**, né, da vivência lá na instituição. É o momento da prática... desculpe, da **participação**, onde os alunos se inserem no cotidiano daquela sala, daquela turma, e depois um momento em que eles ficam mais na linha de frente, na atuação das disciplinas... das atividades (P2) (grifo nosso).

A organização do EEI narrada pela docente P2 assemelha-se à forma como o Estágio é realizado na maioria das instituições formadoras de professores, ou seja, através das etapas observação, participação e intervenção (GOMES, 2009).

A respeito do objetivo do EEI, P1 e P2 trouxeram opiniões divergentes no que diz respeito à relação do Estágio à aproximação ou não da realidade.

P1 destacou que o objetivo do EEI se encontra na experiência de exercício profissional e não é restrito à aproximação com a prática. O excerto a seguir ilustra esse pensamento:

Eu acho que o objetivo do Estágio não seria apenas, né... A gente escuta, às vezes, um discurso: “inserir o aluno no contexto das práticas pedagógicas”... Ele está no contexto das práticas pedagógicas desde que ele começa a pensar sobre essas práticas mesmo, discutir sobre essas práticas, ele tá se apropriando disso, né... Mas eu acho que o que tem de mais específico na experiência de Estágio, que é como eu digo pra eles, que é a hora que vocês têm para, por exemplo, errar sem responder por isso, né. Assim, obviamente que nos seus limites, mas o Estágio tem essa especificidade de uma experiência de exercício profissional, quando eu ainda não sou profissional, mas um exercício profissional em que eu tenho o suporte de alguém que tá melhor preparado e que eu tenho conforto de dizer que eu estou aprendendo, assumir que eu estou aprendendo. O Estágio tem essa propriedade, não de inserção do aluno no campo da prática não, porque esse campo da prática existe dentro das experiências de estudo e tal... (P1).

Embora P1 tenha revelado que a especificidade do Estágio não se encontra na inserção da prática, P2 afirmou que a aproximação com a realidade ocorre no Estágio, constituindo-se, portanto, como um de seus objetivos. A fala a seguir ilustra essa última ideia:



[...] essa aproximação e essa inserção com a realidade da educação da criança, que, aí, é no Estágio de fato que a gente tem isso, e com a instituição da Educação Infantil, com os desafios de ser docente na Educação infantil, também é um outro objetivo, né, do Estágio, essa aproximação, essa inserção com a docência na Educação Infantil (P2).

P1 e P2 destacaram opiniões divergentes quanto ao aspecto da inserção com a realidade da primeira etapa da educação básica quando se referiram ao EEI.

P3, por sua vez, admitiu que essa aproximação com as instituições de EI ocorre para que o estudante conheça a docência nessa etapa, pois:

O objetivo do Estágio é conhecer, completamente, assim, por dentro, a docência na Educação Infantil. Assim, desde planejar, desenvolver, aí vem, por exemplo, no planejamento... Eu acho que é a docência na Educação Infantil em todos os seus aspectos, inclusive, em aspectos da subjetividade, né (P3).

Para avaliar como esses objetivos que atribuem ao EEI vêm sendo alcançados ao longo do semestre letivo, as professoras P1 e P3 destacaram o acompanhamento que realizam com os estudantes. P1 destacou:

Olha, eu acho que o que tem facilitado [o alcance do objetivo] é a forma como a gente organiza a disciplina, o fato de o tempo todo não ser “ah preparou, apresentei e tchau, no final eu venho ver.” Não! A gente intercala as idas lá [na creche ou na pré-escola] com as vindas aqui [na faculdade]. O que eu lamento nessa instituição específica [onde geralmente é realizado o Estágio em Educação Infantil com as turmas dessa professora] se lá tivesse uma salinha, tivesse uma sala de estudos que eu pudesse ficar, eu acho que seria melhor esse acompanhamento, porque eu saia dessa sala, dava uma voltinha, observava, orientava, trazia ideias pra eles” (P1).

Para P1, o fato de intercalar os encontros na FACED e os encontros nas instituições de EI promove a experiência de exercício profissional, mencionada como objetivo do componente curricular. Entretanto, a professora universitária afirma que a falta de uma sala para a permanência dessa docente na unidade de EI tem dificultado o acompanhamento dos estudantes.

P3 reflete que o acompanhamento dos discentes tem colaborado para que eles conheçam completamente a docência na EI, e explica como vem desenvolvendo o seu papel, enquanto professora supervisora do Estágio, na elaboração do planejamento:

[...] por exemplo, planejar... aí eu trabalho também os elementos do planejamento. O que eu quero que as crianças aprendam e se desenvolvam com essa experiência que você tá propondo pra elas, né? Então, eu trago os elementos que é o espaço “em que espaço você vai desenvolver?” Então, fazê-las [as estagiárias] pensar que não é [apenas] isso não, “eu vou fazer uma atividade de pintura com tinta guache e pincel”, aí eu tenho que pensar em que espaço? Quais os materiais? Como eu organizo esses materiais? Como eu agrupo as crianças? Vai ser o grupo todo? Que suporte? Grande

grupo, pequenos grupos? O tempo que isso vai... Então, assim, é muito rico [o Estágio], é muito, eu diria a palavra é o Estágio é muito potente (P3).

O enunciado anterior destaca a intencionalidade do planejamento, atividade que, segundo Ostetto (2011b, p. 177), é a “atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente”. Por isso requer as questões trazidas por P3.

Em continuidade, P2 ponderou que o objetivo do EEI, a partir da “inserção com a realidade da criança”, é efetivado quando os estudantes estão nas creches ou pré-escolas, ou seja, “precisa estar na instituição” (P2). Outro fator considerado por esse sujeito é a condição de aprendiz. Na sequência, o excerto colabora para um maior entendimento dessa ideia:

[...] uma outra coisa que eu defendo muito é conseguir isso, é a nossa... o nosso estado de aprendiz, a gente [professora universitária e estudantes de Pedagogia] ir pra lá, a gente tá indo pra lá representando a universidade, nós estamos indo representando a UFC. Então, ninguém chega lá com a arrogância de ser um estudante da UFC, que vai fazer uma intervenção em um local, que não está bom, aí a gente chega lá e faz aquela intervenção, e modifica aquela realidade, não trabalho nessa perspectiva. Então, pra gente alcançar isso, é a primeira coisa que a gente precisa ter durante tanto a chegada, como durante toda a vivência do Estágio. É esse estado de ser aprendiz, da gente estar lá para aprender (P2).

Ao serem estimuladas a refletir sobre a forma como o EEI geralmente vem acontecendo nas turmas pelas quais elas têm sido responsáveis nos últimos semestres, a fim de potencializar a sua contribuição para a formação do futuro professor de Educação Infantil, as docentes apresentaram sugestões diversas.

P1 considerou que, diante da realidade de o Estágio ocorrer em apenas um semestre letivo, limita a aprendizagem dos estudantes. Assim, especificou que, caso pudesse modificar o componente curricular, “eu acho que eu não faria em um semestre só, eu preferia dividir as horas e a gente ter dois semestres pras coisas maturarem, pras reflexões, sabe... a coisa não ser só em um semestre simplesmente, serem em dois semestres”.

P2 enfocou a necessidade do EEI permitir que os estudantes participem de oficinas, com o objetivo de que a relação entre teoria e prática pudesse ser concretizada e, conseqüentemente, que o componente curricular não ocorresse de maneira tão “distanciada da prática”. Relembrou o trabalho pedagógico realizado em uma turma de

Estágio em uma outra Faculdade, em um contexto anterior à experiência na FACED.

Diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes, expressou que:

[...] além desses estudos teóricos, a gente fazia oficinas de vivência, aqui, porque o que eu via, quando chegava... a gente ficava nessa discussão bem teórica nos momentos... buscando fazer essa articulação com a prática, mas era uma discussão teórica, né, uma reflexão, e aí, quando eu chegava no momento da... que os alunos chegavam no momento da regência, uma aluna ia ler uma história e a leitura, no primeiro minuto, eu dizia, eu, observando, né, eu dizia assim “não vai ficar nenhuma... se ficar uma criança ouvindo até o final, fica muito”, pela qualidade da leitura da história. Então, assim, uma atividade tão simples como essa, que é ler uma história, o aluno, a aluna não conseguia fazer com qualidade, por quê? O tom da voz, o jeito que lia a história... Naquele momento, junto com as crianças, [o/a estudante] não demonstrava saberes mínimos pra fazer uma leitura de história. E aí, eu só via isso no momento da regência, e eu ficava desesperada, digo “Meu Deus, preciso fazer alguma coisa pra garantir pelo menos o mínimo do mínimo”. E aí, eu fiz um formato bem simples de oficinas. Então, eu pensei numa oficina de leitura e contação de história. Algumas coisas assim, que a gente não pode deixar de fazer, né (P2).

Ao evidenciar a necessidade de realizar oficinas com os estudantes, a professora desabafa: “Meu Deus, preciso fazer alguma coisa pra garantir pelo menos o mínimo do mínimo”. Tal afirmação reflete a precariedade da formação universitária oferecida, uma vez que é necessário oferecer “o mínimo do mínimo”.

Entende-se que nenhum projeto de melhoria da qualidade da Educação Infantil poderá ser empreendido sem o devido investimento na formação de professores. Tratando-se de qualidade,

Desde os anos 90, o conceito de qualidade vem sendo questionado por diversos autores (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, dentre outros). Em decorrência disso, aspectos antes não considerados passaram a ser incorporados em sua definição. Dessa forma, qualidade passa a ser entendida como um “conceito valorativo, subjetivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar” (PASCAL e BERTRAM, 1999, p.24). Por outro lado, é cada vez mais consensual entre teóricos e pesquisadores, a idéia de que “aspectos da prática e do conteúdo educativo fornecem um conjunto nuclear de condições que favorecem experiências de aprendizagem de alta qualidade” (Idem, ibidem). Também é ponto comum a associação entre qualidade e formação profissional” (ANDRADE, 2007, p.15).

Outro aspecto que merece destaque foi trazido por P3 ao pensar sobre modificações significativas ao EEI: oportunizar aos estudantes de Pedagogia construir conhecimentos relativos à importância da observação e da documentação pedagógica.

[...] E, então, é isso, eu acho que vou investir mais ainda na observação. Sabe por quê? Por que a gente não fala que a gente tem que escutar a criança? O que é escutar a criança? Eles [os estudantes] não sabem, não sabem como fazer, e a gente que tem que ensinar, como é que a gente escuta?

Escutar é o quê? “Ah, porque eu tô aqui na sala de referência, aí, entrou uma borboleta, as crianças vão ficar felizes, vão correr atrás da borboleta, eu vou fazer um projeto da borboleta, que as crianças se interessaram”, isso não é escutar! Ah, outra coisa, que eu também preciso... Eu comecei timidamente, mas, assim, eu quero mudar o relatório. E ainda pensei se faria um portfólio, né, mas eu acho que no Estágio eu quero centrar também na documentação pedagógica (P3).

Nesse trecho, P3 destaca a observação, a escuta da criança e a documentação pedagógica como elementos importantes para a docência na EI. Esses aspectos também são apontados por Garcia e Abreu (2017) quando refletem que:

O termo “documentação pedagógica” insere-se em uma proposta que considera a importância da escuta, da observação e do registro para conhecer as crianças (Edwards, Gandini e Forman 1999). O ato de documentar não é uma mera coleta de dados, mas configura-se como um “processo cooperativo que ajuda professores a escutar as crianças com que trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação, a construção de experiências significativas com elas (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 50).

A documentação surge da observação atenta; ao registrarmos o cotidiano, temos a chance de conhecer e dar visibilidade às crianças em suas múltiplas formas de se relacionar, expressar e viver o mundo (GARCIA; ABREU, 2007, p. 84).

Quando questionadas sobre a relação existente entre a teoria e a prática no EEI, as docentes iniciaram suas falas, destacando o contexto do curso de Pedagogia na universidade investigada. Assim, ponderaram que:

[...] infelizmente [o curso de Pedagogia], é muito pouco articulado à prática, né, assim, o modelo que a gente tem aqui na FACED, eu acho muito pouco articulado.

[...] a prática é conhecimento também, a teoria é conhecimento. Então, não tem como duas esferas [estarem] separadas. Mas eu acho que essa experiência de vivenciar os contextos é algo muito escasso, acho que seria interessante que acontecesse com mais frequência e mais precocemente (P1).

[...] algumas disciplinas acabam ficando muito voltadas pro aspecto teórico da formação, bem distanciados da prática, e outras já, as mais pedagógicas, no meio do curso, mas pro final. [Os estudantes] acabam conseguindo fazer uma maior articulação. Mas é no Estágio que, de fato, inclusive, pela caracterização desse componente curricular, que é o Estágio, em que de fato há inserção dos alunos no espaço da instituição de Educação Infantil (P2).

As professoras revelaram em suas falas que a busca por conexões que se relacionem aos conhecimentos teóricos e práticos deve existir não somente no componente curricular EEI, como em todas as disciplinas que compõem a licenciatura. Isso, na verdade, é um dos desafios do próprio curso, como bem destacou a P2:

Eu penso que essa discussão sobre a relação entre a teoria e a prática, ela deve se dar para todas as disciplinas do curso de Pedagogia, não somente para o Estágio, que é uma disciplina mais voltada pra prática. Mas ela é eminentemente teórico-prática, né. Então, essa relação teoria-prática é um

grande desafio pra nós ao longo do curso, né, pra gente não estar nessas reflexões muito teóricas, abstratas, distantes da realidade, ao longo do curso. No estágio, também tem esse desafio inicial da gente buscar nessa discussão, nessa relação teoria e prática todos os conhecimentos, todos os saberes que os alunos vêm construindo ao longo do curso (P2).

Os enunciados supracitados indicam que duas professoras concordaram que para evidenciar a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos no EEI devem refletir sobre o contexto da licenciatura em Pedagogia. A articulação entre a teoria e a prática, no decorrer das disciplinas desse curso, segundo essas docentes, deveria fomentar as bases teóricas e práticas necessárias ao Estágio. No entanto, essa estrutura relacional é comprometida, pois essa graduação vem se apresentando pouco vinculada à prática (P1), com vivências da realidade da Educação Infantil de modo tardio, ou seja, no final do curso (P2).

Além disso, o curso apresenta disciplinas “teóricas” no início, disciplinas “práticas” no meio e, no final, aquelas disciplinas que pretendem fazer a articulação “teórico-prática” (P2). Essas falas corroboram a suposta separação entre teoria e prática identificada no quadro 2, referente à Integralização Curricular de 2013 do curso de Pedagogia, apresentado no capítulo 3 desta dissertação.

É sempre oportuno lembrar que não há teoria sem prática, tal como não há prática sem teoria. Na percepção de Saviani (2007, p. 108), “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera”. O autor enfatiza que a prática terá maior consistência caso a teoria lhe sirva de fundamento, são, portanto, elementos distintos que se definem um em relação ao outro.

A proposta de tornar mais evidente a relação existente entre a teoria e a prática é evidenciado no EEI, segundo P2, nos debates travados entre os estudantes na FACED e também nas vivências na instituição:

O desafio para o Estágio, que eu vejo, é nesses momentos presenciais de discussão coletiva aqui e na própria instituição. A gente conseguir materializar essa relação. Então, assim, eu vou fazer uma... vou fazer uma... Eu tô aqui acompanhando a minha turma, sei lá... em uma atividade livre com as crianças... Distribuiu brinquedos e tá lá observando. Acontece um conflito, por exemplo, né, então, que mediação eu devo fazer? Então, que tipo de mediação eu devo fazer, o que é que eu preciso levar em consideração? Então, todos os saberes que tenho que construir ao longo do curso devem me servir de base para essa mediação. Isso é importante, e essa... esses conhecimentos teóricos devem dar uma luz para a minha ação, pra a minha prática, pra mediação do que eu vou fazer. Isso não é fácil (P2).

Percebe-se, a partir da análise feita por essas docentes, que o curso de Pedagogia em destaque tem uma articulação teoria-prática ainda fragilizada, decorrente também de incertezas docentes demarcadas pelo desabafo: “que tipo de mediação eu devo fazer, o que é que eu preciso levar em consideração?” (P2).

O desafio de articular os aportes teóricos com os “fazer” na instituição de Educação Infantil, na opinião da docente, é também sentido pelos estudantes:

Na hora do Estágio, a gente percebe muito essa dificuldade do aluno perceber “aquilo tudo que eu estudei”, e agora deve me servir de luz para o pensar a forma que eu vou agir lá com as crianças, né, lá no desenvolvimento da atividade e da própria vivência que estiver sendo desenvolvida. Então, é um desafio, tanto pra o aluno, como pra nós, professores, manter isso dentro da disciplina (P2).

A constatação de que aquilo que “sei”, de que aquilo que “li” nos livros não dá para ser “aplicado” aqui parece lembrar que o cotidiano é sempre mais rico e dinâmico que qualquer plano previamente definido, o que exige uma postura sempre flexível e receptiva do professor, ao mesmo tempo em que o obriga a permanecer em busca constante por novos referenciais, novas informações e, até mesmo, a reformulação de seus propósitos iniciais (ANDRADE, 2002).

P1 também identifica essas impressões ao ressaltar o que geralmente os discentes verbalizam no decorrer do EEI, como pode ser acompanhado no trecho a seguir:

Os alunos têm muito isso, esse discurso: “Ai, a gente passa muito tempo na teoria, depois que vai pra prática, né”, como se fossem dois campos totalmente isolados. Não é isso, né, duas bolhas, né. Mas, ao mesmo tempo, eles têm razão, razão em que sentido? A situação em que eles visualizam as coisas acontecendo (P1).

Além da situação visualizada pelos estudantes, como foi referida por P1, a matriz curricular do curso, disponibilizada a todos que acessarem o *site* da FAGED/UFC e também socializada com os estudantes que ingressam no curso, corrobora a separação de “horas práticas” e “horas teóricas” quando se refere aos elementos curriculares do curso de Pedagogia.

Na tentativa de romper essa separação entre teoria e prática, P1 e P3 descreveram como vêm realizando o trabalho pedagógico com os estudantes no EEI na FAGED, no sentido de relacionar os “conhecimentos teóricos” aos “conhecimentos práticos”, de modo que esses estudantes possam refletir sobre a realidade encontrada e perceber a existência dessa relação. P1 pondera que:

[...] mas quando a gente tá fazendo esses estudos mais teóricos, é o tempo inteiro buscando fazer essa relação com o Estágio, com a instituição que eles vão, e com aquela criança real que vai estar lá. Então, a gente fica é... E aí, eu fico solicitando também experiências na hora que a gente tá fazendo esses estudos, com o que eles já têm de experiência com crianças, que eles já vivenciaram, ou criança na família ou criança em alguma instituição, e a minha própria prática como professora, porque eu também fico trazendo exemplos do que a gente tá estudando com o que eu vivi enquanto professora de Educação Infantil (P1).

O enunciado anterior evidencia o Estágio como a busca pela formação universitária fundamentada teoricamente na atuação dos futuros professores de Educação Infantil, tendo a vivência da realidade associada aos conhecimentos teóricos (PIMENTA; LIMA, 2010).

Ostetto (2012b), ao discutir sobre a relação teoria e prática, analisa que o elo entre a universidade e os campos de Estágio se dá através do:

Encontro com as crianças, com os professores e com os demais profissionais, aproximando-se do cotidiano educativo, os estagiários ficam diante da oportunidade de percorrerem caminhos além do proposto e do imposto pelo tempo curricular, inclusive, rompendo possíveis barreiras academicamente erguidas entre prática e teoria. Não porque o estágio seria a hora e a vez da prática, não. Mas porque é tempo e espaço de reafirmar a unidade entre teoria e prática como componentes do fazer pedagógico (OSTETTO, 2012b, p.23).

Complementando essa concepção, Pimenta (2012, p.105) indica que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Na tentativa de viabilizar a construção de significações sobre a relação teoria e prática, P3 também ressalta:

[...] eu digo “aqui [no EEI], não é só abrir as gavetas da Educação Infantil, não! Da Psicologia, da Sociologia”, entendeu? Eu faço isso o tempo inteiro, tanto nas aulas, como na questão da escrita, né, porque é um foco desse professor reflexivo, naquela perspectiva, né, freiriana. Porque Paulo Freire falava muito disso, dessa conscientização do professor. Aí, hoje tem o Donald Schon, né, um dos textos que a gente trabalha, traz o Donald Schon, né, que ele vai falar dessa questão ação-reflexão-ação. Então, essa metáfora que eu falo das gavetas, as gavetas são todas as teorias e todas as experiências, né, e aí tanto os saberes teóricos estudados, como o campo de experiência também, isso que eu assim procuro trazer (P3).

O recorte de fala supracitado ilustra a preocupação da docente em contribuir com a formação dos estagiários, trazendo a epistemologia da prática anunciada por Donald Schon.

Schon *apud* Pimenta e Lima (2010) indica que esse tipo de formação valoriza a prática profissional como espaço de construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização do contexto. Nesses preceitos, há consideração pelo conhecimento tácito, em que as soluções são percebidas no ato.

Na tentativa de especificar as aprendizagens construídas ao longo do EEI, as docentes foram solicitadas a narrar um fato marcante ocorrido ao longo do acompanhamento desse componente curricular.

P1 relembrou um acontecimento relacionado a duas estudantes que se depararam com uma situação desconfortável, em que a professora da instituição de Educação Infantil cronometrava o tempo destinado para as crianças copiarem a agenda que estava escrita no quadro da sala de referência. O relato traz essa especificidade:

[...] eu vou contar um momento difícil, mas que foi muito rico pra mim, certo? Eu tinha duas alunas no semestre passado, superdedicadas, superempenhadas, responsáveis. Sabe? Aquelas alunas que tudo [realizam] no cuidado, tudo bem feito. E o que aconteceu é que elas ficaram numa turma de Infantil V, em que a professora tinha práticas muito escolarizantes, sabe? As crianças sofriam muito e a professora também sofria, porque não dá pra ficar com outro sofrendo, a gente sem sofrer, sem, enfim... aquilo contamina a gente, era sofrido para todo mundo. E aí, eu tive oportunidade... sim aí, uma vez essa dupla veio contar algo muito sério, que a professora tinha colocado uma cópia pras crianças realizarem, aí, ela [a professora] tinha colocado o despertador no celular, e ela disse “Olha, quando terminar, quando tocar, todo mundo tem que ter terminado”. E aí, ela [a professora] saiu da sala pra ir na coordenação. E ela [a estagiária] viu a aflição de algumas crianças, e um garotinho chegou pra ela e disse “Ei, desliga, desliga, por favor, desliga [o celular].” E elas ficaram muito mexidas com isso, consequentemente, eu também, né. E elas disseram “Professora, que coisa mais violenta, que violência. Sabe, ele [a criança] pediu, ele se submetia a fazer uma coisa sem sentido que era a cópia, mas não com essa tensão, eu não quero ser... fracassar, né”. E elas ficaram muito mal com isso (P1).

No fato mencionado por P1, as estagiárias não sabiam como proceder, uma vez que não concordavam com a prática da professora responsável pela turma ao cronometrar o tempo das crianças realizarem a atividade de escrita da agenda. E, assim, buscaram a professora supervisora do Estágio para, juntas, encontrarem um caminho para a resolução desse conflito.

Na oportunidade dessa vivência, P1 considera que as estagiárias construíram aprendizagens importantes relacionadas à docência na Educação Infantil, entre as quais que:

Pras estagiárias, especificamente, eu acho que não vale a pena a gente se omitir, eu acho é que [com] a dor, a gente aprende, porque foi isso o que eu disse pra elas, foi horrível pra elas, “foi difícil pra vocês, foi difícil pra mim, foi difícil pra todo mundo, mas e se a gente não tivesse sentindo dor e a gente



tivesse fazendo as coisas erradas”, ficar cada uma no seu lugar errando, entendeu? Às vezes, faz parte do processo, a gente aprende com a dor também, né (P1).

O fato evidenciado por P1 apresenta elementos para reflexão crítica da qualidade das práticas a que são submetidas as crianças no interior das instituições de EI. Através do trecho evidenciado anteriormente, é possível entender que o componente curricular em estudo também é espaço para compreender as condições concretas em que a EI acontece e suas implicações sobre o papel do professor em formação.

P2 admitiu que um fato que considerou memorável, ao se lembrar da experiência com o EEI na FACED, foi o empenho dos estudantes no decorrer do componente curricular, e avaliou esse acontecimento como positivo, pois

[...] ficou muito forte nas duplas [O Estágio, geralmente, é realizado em duplas], em boa parte das duplas, realmente, era assim, o envolvimento das duplas, e o desejo por aprender. O que eu percebi muito forte, isso foi muito positivo, assim dessa turma que eu acompanhei. E assim, eles... com exceção de uma aluna, nessa turma agora que eu estou acompanhando na FACED (P2).

Ao ser questionada sobre as possíveis aprendizagens relacionadas a esse aspecto positivo lembrado, P2 admitiu que

Eu penso que uma importante aprendizagem é esse... a própria vivência do se tornar docente, de se tornar professor e professora da Educação Infantil, porque também tem essa especificidade, importantíssimo, né, então, eu penso que esse processo de se tornar docente, ele foi algo vivenciado, e eu penso... eu espero, né, que tenha sido uma aprendizagem para o grupo. Então, essa coisa de estar com as crianças, de fazer um planejamento supostamente maravilhoso, bem planejado, pesquisado, mas lá na própria vivência as crianças trazerem outras demandas, ou ter um comportamento não esperado, aquela situação de conflito vivenciado de uma interação, de uma briga, sei lá o que tiver acontecido, que é o estágio que oportuniza, isso é muito importante pra esse processo de se tornar professor. Então, isso é uma aprendizagem (P2).

P3 comentou a situação de uma determinada escola, em que também funcionavam turmas de Educação Infantil, na qual as estagiárias perceberam a necessidade de intervir no momento do recreio das crianças. Assim narrou:

[...] e aí tinham dois recreios. O primeiro, acho que eram crianças de 3 e 4 [anos de idade]; o segundo, eram crianças de 5 [anos de idade], infantil 5 e primeiro e segundo ano juntos. Aí elas [estagiárias] falavam do recreio que era uma loucura, que as professoras iam tomar café, os brinquedos do pátio quebrados, aquelas... Assim, pra mim, não é novidade, né, assim, e elas apavoradas, e não tinham nada, assim, brinquedos pras crianças e não sei o que e tudo. E eu já a luzinha acendendo, né. Eu vou, eu digo que eu vou pirando o cabeção. E aí, eu falei, né, eu contei um pouco dos meus estudos, da... e aí, eu também tinha feito uma palestra com... aí, tem uma escola na

Argentina que é a Fabulinus, Jardim Fabulinus, e aí, na escola que eu trabalhei, eles trouxeram a dona que faz um negócio que eles chamam de território da aprendizagem. Eu fuço muito, extra-academia também, entendeu? Então, em termos... tem muita coisa bacana acontecendo aí, pelo mundo, né. E aí eu sugeri: “e se nós fizéssemos uma intervenção nesse momento do parque?” Nós fizemos ateliê... (P3).

Ao especificar as aprendizagens relacionadas ao fato lembrado, P3 referiu-se aos saberes que, segundo ela, podem ser construídos ao longo da experiência de Estágio:

[...] porque, assim, o Estágio vai envolver é... vários saberes, não é só um saber teórico, né. Então tem o... esse saber fazer e o saber ser que vai envolver atitudes, valores, que isso tá no papel do professor, né, isso vai entrar as relações, e, aí, você vê a minha relação com eles, que era uma relação bacana, e era uma turma grande (P3).

As ponderações até aqui identificadas corroboram para a análise das questões relacionadas à contribuição desse componente curricular à formação de professores que irão atuar na primeira etapa da educação básica.

Entre os aspectos destacados, as docentes citaram que o EEI viabiliza a apropriação da práxis, experimentação do conhecimento e a articulação teoria-prática. Destacaram-se as seguintes falas, na análise da contribuição do componente curricular:

[...] a experimentação no sentido de tentar fazer, de se apropriar da práxis mesmo. Eu tenho orientações, eu já li sobre, mas e aí? Quando as crianças estão na minha frente, o que eu faço com elas, né. Então, eu acho que é uma experiência de experimentação do conhecimento que foi sendo construído (P1).

Uma outra contribuição é que o Estágio, ele não tem como a gente correr dessa relação teoria e prática, né; a gente precisa buscar isso e vivenciar. A gente acaba vivenciando, né, à medida que a gente vai refletindo sobre o que a gente vai vivendo, que não é só a inserção da prática pela prática, a gente faz essa relação com a discussão teórica, com a teoria propriamente dita, isso acaba contribuindo para uma formação mais sólida (P2).

Ao acompanhar os excertos anteriores, percebeu-se que, segundo esses sujeitos, o EEI é significativo à relação teoria-prática e esses elementos são complementares um ao outro. A partir do indicativo dessa estrutura relacional, incide a práxis.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2010, p. 34) têm trazido contribuições para que seja possível compreender que a práxis “aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores e dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 34).

Ao contexto das significações desse componente curricular, considerou-se a publicação de Ostetto (2012b, p. 30), a qual permitiu compreender a potencialidade do Estágio no desenvolvimento da capacidade analítica dos estudantes. A autora ressalta que:

O estágio potencializa o desenvolvimento da capacidade analítica quando prevê em sua dinâmica identificar pontos, temas e inquietações ali presentes que poderão se transformar em questões a serem aprofundadas na reflexão: contribui sobremaneira para aquela percepção a que se refere Paulo Freire, ao permitir que o estagiário-professor em formação inicial exercite a dimensão investigativa das práticas educativas, percebendo-a como constitutiva da ação docente (OSTETTO, 2012b, p. 30).

As ponderações de P1 e P2, expostas anteriormente, permitem indicar que essas duas docentes construíram sentidos para perceber a “reflexão” ou o “pensar sobre” como contribuições desse processo formativo no EEI. Os excertos a seguir também reafirmam essa ideia:

[O Estágio] é um momento, ao meu ver, assim, precioso para a formação do pedagogo, né. Eles [os estudantes] trazem muitos relatos, inclusive, assim, de dificuldades que sentem quando chegam no Estágio: “professora deixei de estudar tanta coisa sobre a infância, e no Estágio a gente percebe isso, faltou isso, faltou aquilo”. E no Estágio, isso fica muito pulsante, muito forte. Então, é um olhar também para o curso, o momento do Estágio (P2).

[...] Então, eu acho que o Estágio... Eu digo “não, o Estágio, pra mim, o ponto fundamental é [que] vocês vão aprender a diagnosticar”. Então, assim, vocês vão chegar numa creche ou numa pré-escola, né, então, vocês vão chegar e vão conhecer esse lugar, vão diagnosticar, vão fazer uma análise. Então, assim, pra mim o Estágio é que potencializa essa formação de um professor reflexivo, né, e potencializa um pensar é... sobre essa prática (P3).

Os relatos anteriores indicam que o Estágio é um espaço propício para cultivar o olhar reflexivo e atencioso (OSTETTO, 2012b) a respeito da realidade da Educação Infantil.

Ostetto (2012b, p. 30) indica a importância da prática de observação e análise atentas, avaliando que o professor de Educação Infantil executa uma profissão essencialmente relacional e, por isso,

[...] é particularmente importante que [o estudante] construa um olhar comprometido, para que possa ver mais do que a superfície; um olhar direcionado também com o coração, que vê o outro (as crianças, os colegas, os professores e demais profissionais, as famílias, o mundo ao redor) e a si mesmo e que, por isso mesmo, por ser um olhar que vai e vem, coloca em diálogo a matéria e o conteúdo apreendidos, os quais ressoam no seu ser pessoa-professor (OSTETTO, 2012b, p. 30).

A autora em destaque, no trecho anterior, considera que, para exercer a docência na Educação Infantil, esse professor, além de estar atento ao funcionamento da instituição, necessita perceber a relevância do olhar cultivado através das relações com as crianças, funcionários, professores, gestores e demais sujeitos que envolvem a comunidade escolar.

Outra questão apontada pelas docentes responsáveis pelo EEI na FACED foi a possibilidade de os graduandos construírem conhecimentos relativos a essa docência, conforme o trecho seguinte:

O Estágio é a hora que eles [os estudantes] ficam, né, [maior tempo na instituição de Educação Infantil], uma coisa de imersão, como a mediação. Então, ele [estágio] é... eu acho que ele é fundamental para esse momento de exercer a docência, porque ele tem 160 horas. Então, são 160 horas, porque não é só computar o que ele está lá na prática, não! Ele tá preparando, avaliando, desenvolvendo tudo que um professor precisa fazer, né (P3).

Os enunciados expostos apontam que a especificidade do Estágio traz a relevância de vivenciar a docência na Educação Infantil no cotidiano, a partir de demandas reais, levando em consideração a relação com as crianças, o planejamento e a avaliação.

Além disso, duas docentes mostraram que o EEI, além de ampliar a compreensão a respeito da docência na Educação Infantil, permite a tomada de decisão dos estudantes sobre atuar ou não futuramente nessa etapa da educação, como pode ser observado nas falas seguintes:

Então, eu acho que essa aproximação da infância, eu acho até que pra muitos deles, muitos disseram, que “depois das disciplinas e depois do Estágio foi que eu vi que queria trabalhar com crianças” (P1).

[...] porque como eu falei, eu já tive alunos que continuaram na instituição depois do Estágio, eu já tive alunos que foram buscar experiências na Educação Infantil com estágio extracurricular ou já fazendo seleção, processo seletivo que tem para professores temporários, né, depois do Estágio, né. Então, assim, ele acaba abrindo muitas portas, né, assim o Estágio, porque quando o aluno diz “eu me encantei com a Educação Infantil”, ele vai atrás (P2).

Os trechos anteriores apresentam elementos de uma leitura sobre o Estágio semelhante ao que compreendem Pimenta e Lima (2010, p.62), na qual esse elemento curricular é um espaço em que “poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente”.

Outra contribuição do EEI aos graduandos, citada por uma das professoras, diz respeito à diferenciação do significado do Estágio para aquele estudante que “tem filhos” e para aquele que “não tem filhos”, conforme os trechos a seguir:

[...] eu acho, assim, que o Estágio é uma possibilidade de aprendizagem para além da docência em Educação Infantil, sabe? Por exemplo, quando eu tenho uma aluna que tem filhos, ela sempre fala da experiência dela com os filhos quando tá falando das crianças na instituição, mas, pras alunas que não tem, a criança é quase um ET, sabe? Por exemplo, “ai, não me bote no infantil 1 não, professora, fralda”, sabe?

[...] porque quem tem filhos teve isso antes, mas os que não tiveram, eles sempre falam isso: “ai professora, eu...” Tipo assim, parece que eu descobri que tenho... que posso também trabalhar com criança, que eu posso também... Experimentei trabalhar com criança já como adulto, porque eles entram aqui uns meninotes de dezoito anos de idade, né, a maioria, especificamente no diurno (P1).

Ao explicitar a visão do Estágio partindo do pressuposto do estudante que “tem filhos” e do que “não tem filhos”, retoma-se o que foi discutido no capítulo introdutório desta pesquisa, em que o contexto histórico das profissionais de Educação Infantil no Brasil é fortemente impregnado pelo mito da maternidade, segundo Arce (2001, p. 170), “da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico”.

Outros aspectos relativos à contribuição desse componente curricular à formação do professor de Educação Infantil também foram citados individualmente pelas professoras. Dentre eles, destaca-se o Estágio como: experimentação do conhecimento, momento para enriquecer a aprendizagem (P1); oportunidade de inserção dos alunos nas instituições, momento para aprender o saber fazer, espaço para lidar com as emoções e com o inesperado, ocasião que permite interlocuções com a gestão, com as professoras, enfim, aprendizagem com outros sujeitos (P2).

E o que tem a dizer os estudantes que já cursaram o EEI, mas ainda não concluíram o curso de Pedagogia na FAGED/UFC? É sobre isso que a próxima seção deste capítulo se debruçará.

## **5.2 O que dizem os estudantes do curso de Pedagogia sobre o Estágio em Educação Infantil?**

Os estudantes entrevistados trouxeram, em suas falas, importantes pistas sobre a contribuição do EEI para a formação inicial do professor dessa primeira etapa.

Quando questionados sobre o conceito do EEI, os discentes o definiram a partir de suas experiências. Assim, avaliaram o componente curricular como um momento de grande importância no curso de Pedagogia, que possibilitou ampliar o olhar sobre a Educação Infantil. Os trechos, a seguir, ilustram essa constatação:

Eu acho, assim, que é muito importante, principalmente na formação. No nosso curso, né, eu falo que foi um divisor de águas, porque antes eu tinha a noção de que eu não iria trabalhar com crianças muito pequenas, porque eu não sabia cuidar, não sabia o que fazer, até quando a gente foi [...] só que aí a gente ficou com uma turma de dois anos e foi maravilhoso assim... (D1).

[...] então, pra mim [o Estágio], foi um momento muito importante, eu vivi com muita felicidade esse momento do Estágio, que foi bastante rico pra mim... Eu acho que é esse o momento que você pensa, por exemplo, de outra forma. Por exemplo, em relação ao desenvolvimento infantil, as características das crianças, as especificidades nessa etapa, né. Eu fiquei com o Infantil III, então, algumas coisas que eu sabia mais ou menos, eu sabia um pouco, outras mais aprofundadas, sobre esse desenvolvimento dos três anos, pro quatro e pro cinco, nesse momento, eu pude visualizar, pude entender melhor... (D2)

Verifica-se nos trechos que os estudantes D1 e D2 não destacaram as disciplinas cursadas anteriormente ao Estágio como possibilidades de “aproximação” das instituições de Educação Infantil, em um contexto de interlocução entre os diversos componentes curriculares do curso de Pedagogia.

Além disso, refletir sobre os conceitos trazidos nos excertos apresentados permite vislumbrar o que as pesquisadoras Pimenta e Lima (2010) compreendem sobre o Estágio, ou seja, como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, além disso, poderá oferecer ao estagiário a oportunidade de questionar-se, problematizar a profissão, perceber valores, contradições e saberes inerentes ao espaço institucional de escolas e creches.

A compreensão desse componente curricular como oportunidade de encontro com a realidade da Educação Infantil também foi notória em outros relatos dos estudantes, tais como: “porque a gente vê muito texto, vê muita teoria e tudo, aí, quando a gente foi na escola, a gente viu mesmo a realidade...” (D1); “o Estágio em Educação Infantil pode ser definido ou explicado, né, como nosso encontro real com a Educação Infantil” (D3); e “[...] nós que vamos pra escola pública, né, a gente acaba vendo mesmo a realidade” (D6).

Embora os estudantes não tenham compartilhado a compreensão do Estágio atrelado à pesquisa, considera-se, nesta investigação, que o encontro com a realidade da EI, referenciado pelos entrevistados anteriormente, poderá oportunizar o

questionamento do cotidiano observado nas instituições de Educação Infantil (GOMES, 2009).

Ao tratarem sobre o conceito de Estágio, Cerisara *et al.* (2002) destacam que o Estágio é momento oportuno para estagiários e professores agirem como pesquisadores e partilharem uns com os outros suas impressões a respeito do cotidiano. Nessa busca por diferentes olhares, haveria a possibilidade de formular propostas que permitissem ampliar os repertórios culturais dos grupos infantis.

Os estudantes também narraram como se deu a sua experiência no EEI. Pelas suas falas, foram unânimes na afirmação da divisão do “tempo pedagógico” desse componente curricular em duas fases: tempo na FAGED, permeado por leituras e análise de textos, e o tempo nas instituições de Educação Infantil, com as fases de observação, participação e intervenção.

Sobre a fase inicial, concentrada na universidade, os trechos seguintes são reveladores: “Primeiro, a gente teve as aulas teóricas e tudo com os textos que nos auxiliaram e tudo” (D1) e “[...] eu sei que iniciando, né, foi mais teoria. A gente leu bastante sobre... tanto sobre a criança, como práticas na Educação Infantil” (D3).

Percebe-se que a ênfase sobre como se iniciou o componente curricular, nos discursos dos estudantes, é marcada por “intensas leituras” referentes à temática da EI. Para esses dois graduandos (D1 e D3), as primeiras aulas, concentradas na Faculdade, foram atreladas à “teoria”.

A relação teórico-prática no EEI foi avaliada sob diferentes análises. Quando questionados sobre o que pensam dessa relação, alguns discentes (tais como D1, D4 e D6) perceberam a teoria dissociada da prática, enquanto outros analisaram que, no decorrer do componente curricular, a teoria foi complementar à prática (D2, D3 e D5). Os depoimentos, a seguir, são emblemáticos dessas ideias, respectivamente: “muita coisa a gente não viu na prática” (D6); “Então, eu vejo bastante forte essa relação [da teoria com a prática]” (D3).

A respeito da articulação teórico-prática proporcionada ao longo do EEI, alguns discentes associaram a prática à realidade encontrada nas instituições de EI. Além disso, acentuaram a existência de diferenciação entre o que se estudou e o que foi observado nas instituições que sediaram o Estágio. Os trechos a seguir são esclarecedores:

[...] foi ruim assim, na parte de ver que as coisas não funcionam do jeito que a gente aprende, não é? A gente estuda e estuda pra chegar na hora e não ser

do jeito que a gente imagina que seja, ou que deveria ser. A gente pensa que poderia ser melhor, que a professora poderia estimular mais, poderia tentar fazer um trabalho melhor (D4).

Nós tivemos alguns probleminhas, porque o que a gente via nos teóricos que era pra ser feito, e até mesmo aqui dentro da nossa formação, o que é que é pra gente fazer no dia a dia na Educação Infantil lá, muita coisa a gente não viu na prática lá com a professora que nós estávamos, entendeu? (D6).

Os estudantes ressaltaram em suas ponderações o que Pimenta e Lima (2010) indicam que alguns autores classificam como a prática “artesanal”, ou seja, percebem a realidade observada como modelo, no sentido de imitação, o que caracteriza o modo tradicional da atuação docente.

Segundo essas autoras, não é sempre que os estudantes dispõem de elementos para uma ponderação crítica da aprendizagem, sendo assim, limitam-se a tentar transpor “os modelos” para situações diversas. Nessa conjuntura, o Estágio:

Reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 36).

Contraopondo-se à visão de polarizar teoria e prática, outros estudantes revelaram uma compreensão diferenciada quando se referem a esses elementos no componente curricular investigado:

Eu acho que o primeiro momento que já começa com essa visualização mais clara da teoria com a prática é no planejamento, quando você já vê todas aquelas ideias de como planejar, quais princípios deve orientar, quais concepções suas estão lhe influenciando no planejamento, qual a concepção de criança que você tem, de Educação Infantil, de professor de criança. Eu acho que quando pensa nessas concepções e reflete sobre elas pra fazer o planejamento, já tá lincando, né, a teoria com a prática (D2).

Então, eu vejo bastante forte essa relação [da teoria com a prática], tanto porque a gente resgatou muita teoria que a gente tinha visto desde o começo do semestre, como a gente resgatou a própria teoria que a professora deu no início da disciplina, como a gente vê até a questão do educar e do cuidar, né, que é sempre recorrente na Educação Infantil (D3).

Então, os textos que ela passou e os vídeos que eu já tinha te mencionado foram essenciais pra que a gente pudesse ter um olhar mais crítico na hora das percepções e também na hora do plano de aula que a gente fez, foi bem alinhado, não achei difícil não (D5).

As falas transcritas anteriormente colaboram com a premissa de que o objetivo das teorias é iluminar e oferecer instrumentos que subsidiem a análise e a



investigação da realidade nas instituições de Educação Infantil (GOMES, 2009; PIMENTA; LIMA, 2010).

A respeito do objetivo do EEI, os estudantes enfatizaram que, através desse componente curricular, poderão entender se de fato seguirão a docência na primeira etapa da educação básica. Verifica-se, portanto, o componente curricular compreendido como uma oportunidade de identificação com a profissão. As falas a seguir expressam essa ideia:

Na minha opinião, [o EEI] é pra ver se você tem mesmo vocação com isso, se você consegue mesmo trabalhar com crianças, né, porque até antes eu achava que eu não ia conseguir. “Não, eu não consigo, isso aqui não é pra mim”. Aí, quando eu fui, eu mudei mais a minha visão, né. Eu acho que é muito importante pra você ter pelo menos a experiência de dizer: não, isso realmente eu não consigo, eu realmente não posso, vou pra outra área, vou exercer outra função mesmo” (D1).

Um [objetivo] que é um objetivo [do EEI] mais pessoal é [ver] se a pessoa realmente quer a Educação Infantil, porque a criança da teoria é uma criança perfeita, é uma criança que quer estudar, é uma criança que é alegre, criança que... mas a criança da prática, muitas vezes, traz situações que até então, você só achava que seria exceção, né, como na Psicologia, a gente vê que crianças podem ser mais agressivas, por isso e por aquilo, na prática, você vê que isso e aquilo se ramifica em milhões de outras questões... (D3).

Os trechos “Eu acho que é muito importante pra você ter pelo menos a experiência de dizer: não, isso realmente eu não consigo, eu realmente não posso, vou pra outra área, vou exercer outra função mesmo” (D1) e “[ver] se a pessoa realmente quer a Educação Infantil” (D3) parecem indicar o que foi estabelecido por Ostetto (2012a):

[...] no estágio, não está em jogo o aprendizado de uma metodologia, de um saber-fazer determinado, mas um “**saber sobre si**”, traduzido no processo de autoconhecimento que se abre da vivência interativa, para a percepção de limites e possibilidades (OSTETTO, 2012 a, p. 130, grifo nosso).

Outros estudantes perceberam que o EEI tem o intuito de favorecer o conhecimento da realidade da Educação Infantil: como se desenvolve a rotina, como o professor deve falar com uma criança, por exemplo. Os excertos, a seguir, são significativos a essa ideia:

Pra mim, [o EEI] é a vivência, é como eu te falei: é a vivência, é entender a rotina. [...] O pessoal falava “acolhida... ah! não sei o que”, tudo [pra mim] era muito no ouvir falar. Quando você vai lá [na instituição], você vê. Tipo, às vezes, eu não sabia nem como eu me direcionava à criança direito. Uma coisa é você falar com uma criança da sua família, outra coisa é você estar na escola com a postura de professor, de papel de professor, e você se direcionar

a ela, conversar, chamar atenção, tipo “olha, não é assim”. Às vezes, eu tinha medo... Quando eu comecei o Estágio, eu dizia: “Meu Deus, será que se eu falar alguma coisa, a criança chora? Qual o tom de voz que eu uso?”. Então, assim, a professora era muito centrada, muito delicada com as crianças, falava baixo, em nenhum momento ela se agitava, se a turma se agitasse... se ela se agitasse, a turma se agitava. Tinha momentos que ela ia lancha e ficava só a auxiliar. A auxiliar já era mais elétrica, eu via que a turma já ficava mais elétrica. Então, eu ficava percebendo alguns detalhes. Puxa, você tem que dominar um pouco nessa questão de você nunca se exaltar, aumentar o tom, pequenos detalhes que fazem a diferença (D4).

Olha, pra mim, eu acho que é trazer a gente mais próximo da realidade do que a gente vai encontrar na sala de aula, entendeu? Porque é uma das coisas que, em certas disciplinas aqui, eu vejo muito as pessoas falarem disso, que aqui dentro é uma coisa e lá fora é outra realidade (D6).

D4, ao definir que o objetivo do EEI é entender a rotina, explica que alguns termos relacionados ao cotidiano das crianças na instituição, antes do Estágio, não eram compreendidos, como o tempo “acolhida”. No decorrer de sua fala, especifica que, durante a vivência do componente curricular, pôde construir aprendizagens sobre o papel de docente e, notadamente, sobre a repercussão das ações do profissional em relação às crianças: “a auxiliar já era mais elétrica, eu via que a turma já ficava mais elétrica”.

D6, ao afirmar “aqui dentro é uma coisa e lá fora é outra realidade”, ressalta a função do Estágio como oportunidade para se entender como os processos de aprendizagem das crianças pequenas acontecem de fato.

Tal compreensão parece indicar tanto a diferença que esse sujeito percebe entre os conhecimentos construídos no decorrer das disciplinas que antecedem o Estágio e os conhecimentos construídos nas instituições de Educação Infantil, como a realidade denunciada por vários pesquisadores acerca dos cursos de formação inicial universitária de professores que, em geral, “apresentam, em seus currículos, um acúmulo de disciplinas isoladas entre si desvinculadas por completo do campo da atuação profissional dos acadêmicos” (SILVA, 2013, p.7616).

A tentativa de aliar teoria à prática foi percebida por D5 como o objetivo do componente curricular, porque, segundo essa estudante, “o que a gente estuda não é nem dez por cento do que a gente vai vivenciar” (D5). Nesses preceitos, a discente destacou:

Bom, eu acho que [o objetivo do EEI] é isso, é aliar a teoria e a prática mesmo, pra que a gente não tome um susto na hora que for pro mercado de trabalho, porque, olha, eu vou te dizer, o que a gente estuda não é nem dez por cento do que a gente vai vivenciar na prática. O referencial teórico é fundamental pra que você perceba a realidade, mas a prática ela tem que tá

sempre junta, unido. É claro que eu adoro ler, é claro que eu gosto de estudar. É importante, pra você passar em um concurso, ter esse referencial teórico, mas eu vi que toda a minha experiência de dezessete anos [como docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio] não era nada, nem a minha formação como psicopedagoga, ela me dava um olhar diferenciado, mas ela não me ajudava na hora que eu precisava. Então, um olhar sensível graças a Deus eu já tinha, mas precisava que eu tivesse esse apoio, então os textos me deram apoio pra que a prática fosse, pelo menos, satisfatória (D5).

Ao explicitar que as experiências profissionais e acadêmicas anteriores ao EEI referentes à docência no Ensino Fundamental e Ensino Médio, além do desenvolvimento do curso de Psicopedagogia, não foram relevantes para a ação docente com as crianças pequenas, D5 reafirma, como assevera Oliveira-Formosinho (2002, p. 44), que “aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras da infância”. Dentre eles, destacam-se: a infância derivada das características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família) e a abrangência do papel de educadora de infância.

Diferentemente do que foi expresso por D5, precisamente no trecho “o que a gente estuda não é nem dez por cento do que a gente vai vivenciar na prática”, o estudante D2 mencionou que o objetivo do EEI é: “colocar em prática o que você estudou”. O trecho a seguir traz essa ideia:

Assim, eu vou dizer, eu tenho o meu objetivo claramente, o que eu percebo de objetivo, mas o que os professores [da universidade] colocam nas disciplinas é que o objetivo do Estágio em Educação Infantil é o momento de você concretizar as aprendizagens, né, é de você ir na escola, na instituição de Educação Infantil e colocar em prática o que você estudou. É, eu acho que é também isso... (E2).

Verifica-se, no relato de E2, uma compreensão de prática como “aplicação” de um conhecimento, a teoria “ensinada” na Faculdade. Para D2, essa é uma ideia trazida pelos professores da universidade, ao destacarem o objetivo do Estágio, no início do semestre letivo.

Além disso, o estudante percebe que o EEI permite partilhar conhecimentos entre os graduandos:

[...] e é também, eu acho que o objetivo que mais se concretizou na minha turma foi em relação a gente poder contribuir um com a formação do outro, porque tinham algumas pessoas que tinham mais profundidade em relação à Educação Infantil, e tinham outras pessoas que não, e aí, no momento do Estágio, eu percebi que a gente podia compartilhar. Então, eu acho que um dos objetivos que se concretizava no Estágio, que eu percebi, que ele foi mais eficaz, que se realizou com maior eficácia na minha turma, foi justamente isso, de o conhecimento que uma pessoa tinha, e que algum grupo ou alguns alunos tinham sobre Educação Infantil, sobre prática pedagógica, sobre

currículo na Educação Infantil, contribuiu pra formação da turma como um todo (D2).

Diferentemente dos demais estudantes, D2 trouxe em sua fala uma sugestão para a ementa do componente curricular, que, segundo ele, esse objetivo já vem sendo alcançado: partilhar conhecimentos.

Gomes (2009) admite que, a respeito da formação de educadores de crianças pequenas, a habilidade de trabalhar em pares, grupos e coletividades é propícia, pois a dinâmica desse profissional está envolvida por “relações, interações, mediações e proposições” (GOMES, 2009, p. 41).

Os estudantes também foram questionados sobre o que poderia ser modificado no EEI visando melhor contribuir ao processo formativo do professor que irá trabalhar em creches e pré-escolas.

O acompanhamento da professora orientadora do Estágio na FAGED foi um aspecto avaliado, que poderia ser realizado de maneira mais efetiva para que os estudantes pudessem se sentir seguros:

Eu acho que **deveria ter um maior acompanhamento do professor** [supervisor do Estágio] **na escola**, e que foi realmente que a gente sentiu muita falta, assim, porque só foi um dia que ela foi avaliar todo mundo. Eu acho que, se ela [a professora da universidade] tivesse ido acompanhar a gente mais dias, talvez ela poderia ver mesmo o que a gente trazia pra ela (D1).

Eu acho que a orientação [da professora supervisora do Estágio] poderia ter uma orientação mais próxima, não sei, podia ser que a professora fosse participar... por exemplo, a professora vai na escola no final, né. Não sei se ela foi no primeiro dia pra apresentar a gente, mas tipo **participar de momentos na sala** [da instituição de EI], no comecinho, tipo vou observar a turma no começo, e vou voltar pra observar no final, entendeu? Seria interessante pra ela entender como é que funciona, tipo no primeiro momento ela só observar, eu não lembro de ter acontecido isso, acho que não. No primeiro momento [como sugestão], ela só observava a rotina da sala, sem ser a nossa intervenção, ela observar como é que as coisas acontecem, e depois ela voltar pra observar o que que a gente fez de diferente daquele primeiro dia que ela participou, por exemplo, podia ser uma sugestão (D4) (grifo nosso).

Ao analisar o PPC de Pedagogia (UFC/FAGED, 2013), no que se refere ao acompanhamento do docente supervisor do componente curricular nos locais em que são realizados o EEI, cabe as seguintes atividades:

- receber os estudantes;
- oferecer informações sobre o planejamento das atividades realizadas com as crianças na instituição e/ou na turma no período previsto para o Estágio;
- promover a integração dos estagiários às ações cotidianas da turma e/ou da instituição-campo;

- sugerir demandas para o plano de intervenção pedagógica a ser desenvolvido pelo estagiário;
- acompanhar, orientar e avaliar o trabalho dos estudantes em todas as fases do Estágio, visando contribuir com a sua formação profissional e pessoal;
- preencher instrumento de avaliação dos estagiários elaborados pelos professores-supervisores do Estágio em Educação Infantil na FAGED/UFC;
- assinar a ficha de frequência dos estagiários (UFC/FAGED, 2013, p. 102),

Desse modo, as demandas de acompanhamento mencionadas pelos estudantes nos trechos anteriores, precisamente na instituição em que o estagiário realiza suas atividades, são validadas nessas atribuições dos professores que orientam o Estágio.

Em continuidade às análises, um estudante propôs maior interlocução entre a universidade e as instituições de EI. Essa sugestão decorreu das dificuldades percebidas por E2 a partir de concepções diferentes entre os estudantes do curso de graduação e a professora da instituição de Educação Infantil.

Na visão de D2, a professora supervisora do EEI deveria promover um encontro inicial entre os estudantes e as professoras das turmas de EI. O motivo para essa aproximação inicial é revelado no trecho a seguir:

Tem uma coisa que... quando eu terminei o Estágio ficou bem claro, é [a necessidade de] uma articulação ou aproximação, uma conversa entre o professor da turma da instituição... E, aí, há [haver] uma articulação e uma conversa desse estagiário que vai chegar com o professor dessa turma. Por exemplo, o estagiário que vai pra turma de Infantil III com a professora de Infantil III, que tivessem encontro aqui na faculdade, ou esse encontro podia também ser realizado na instituição pra que eles pudessem conversar, né, **pra que o professor entendesse quem era esse estudante que tava chegando pra fazer o Estágio na instituição, e pra que o estudante também conhecesse e compreendesse um pouco das concepções e do trabalho desse professor.** Porque, nas instituições públicas, muitas vezes, a gente... muitas vezes, assim, porque quase de regra, os professores realizam práticas que quem é aluno e tá indo pra instituição considera que elas são equivocadas ou que elas não são muito condizentes, via de regra na nossa turma foi desse jeito, né, as práticas que os professoras realizavam tanto com crianças de creche como com crianças de pré-escola, quando a gente observou (D2) (grifo nosso).

O enunciado anterior indica a percepção do estudante ao que se refere à necessidade de fortalecer o diálogo entre a universidade e as instituições de EI. Esse fortalecimento de relações, segundo Ostetto (2011 a), é possível:

Compreendendo o estágio como encontro de diferentes pessoas com perspectivas, histórias, experiências diversificadas, vamos compreender também que para qualificá-lo o caminho é o aprofundamento das relações apenas ensaiadas até então, cuja base só poderá ser o diálogo, a troca, a interlocução, conduzindo a todos para “fazer junto” (OSTETTO, 2011 a, p. 83).

Quanto ao aspecto das possíveis mudanças para o componente curricular, D3 e D6 sugeriram que a quantidade de encontros realizados na instituição de Educação Infantil poderia ser ampliada. Os trechos a seguir contemplam essa afirmação: “Pra começar, eu aumentaria o número de estadias no colégio, porque nada contra as oito aulas que nós temos antes de ir pra prática, né, é tão legal porque ela [a professora supervisora do Estágio] faz um resgate, né” (D3). Outro estudante também ponderou:

Assim, infelizmente a gente não pode mudar, mas, assim, uma coisa que seria é que o Estágio, ele, em vez de ser em seis meses, fosse em um ano, entendeu? Por quê? Porque em um ano você ia conseguir tanto desenvolver melhor essa questão do teórico com a prática, de você poder trabalhar, porque o que eu vejo que é, é o tempo, entendeu? Porque tem que ter tempo pra tudo, tempo pra observação, tem o tempo da participação, tem o tempo... e tudo isso, tanto... e a gente teve greve, né, teve alguns problemas também lá na escola, porque os professores também estavam de greve, né. Então, assim, é o tempo, entendeu. Se a professora que eu fiz o Estágio, se eu tivesse feito esse estágio em um ano, por exemplo, se tivesse o um e o dois, na sequência, tá entendendo, tivesse um tempo maior, com certeza as qualidades seriam bem melhor (D6).

Em relação ao aspecto tempo, Ostetto (2011a) revela que, quando foi professora coordenadora de Estágios na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a proposta curricular do curso de Pedagogia nessa universidade contemplava dois semestres no campo de Estágio. A respeito dessa experiência, a autora afirma que “aprendemos com essa experiência a importância de cultivar o tempo como aliado, tanto para o fortalecimento das relações como para a ressignificação do estágio” (OSTETTO, 2011 a, p. 85).

D5 trouxe em seu relato reflexões que se relacionam especificamente ao cuidado e à educação da criança, a partir de situações corriqueiras nas instituições, tais como o banho, os cuidados essenciais quando uma criança tem um engasgo, por exemplo. Segundo a estudante, esses conhecimentos não são abordados pelos professores da universidade. Na fala a seguir, a estudante descreve essa situação:

Primeiro, eu acredito que os professores [da universidade] deveriam conhecer melhor os seus alunos, daqui da FACED, ver quais são o interesse deles, ver quais são as nossas habilidades e trazer mais suporte. Como assim? Se tem um infantil 1, que são bebês, poderia pelo menos trazer um bebê de brinquedo, vou ensinar como trocar fralda, “ah! mas todo mundo sabe!” Sabe não! Eu nunca troquei fralda! Como é que [age] se a criança se engasgar? Eu acho que falta muito isso aqui, primeiros socorros, sabe? Como você dar banho na criança, porque é muito íntimo dar banho em uma criança! (D5).

A estudante, no trecho anterior, ressalta a necessidade de aprender, no processo de sua formação inicial, aspectos relacionados às especificidades da docência

com bebês. Para Barbosa (2010, p. 7), “A profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres ‘maternos’, mas uma construção de profissionalização que exige além da competência teórica, metodológica e relacional”.

Em um outro momento, foi questionado aos estudantes o que eles consideravam como fato marcante vivenciado ao longo do EEI. As respostas a essa questão foram seguidas por indicativos das aprendizagens concretizadas ao longo do componente curricular, segundo esses sujeitos.

Os fatos narrados trazem situações específicas vivenciadas ao longo do Estágio. D1, por exemplo, comentou que, no momento da refeição das crianças, houve algo inusitado que lhe trouxe reflexões a respeito do cotidiano com as crianças, e expressa o acontecimento da seguinte forma:

[...] mas eu acho que o que mais me chocou [no Estágio] mesmo foi quando, na hora do almoço [das crianças], né, que foi sopa, que era sopa, é... tinha uma menina que tava comendo, de dois anos. Aí, sempre a professora [da instituição] falava “não, a questão autonomia e tudo, deixa a criança comer sozinha e tudo”. Só que, de vez em quando, a gente via a professora dando na boca das crianças mesmo. Aí, a sopa dela [da criança] tava quente e tudo, e eu fui esfriar, né, peguei o prato e fui esfriar. Assim que eu passei a colher, eu senti uma coisa meio dura assim, aí quando eu vi era um pedaço de osso, que tava na sopa, né. Aí, eu mostrei pra professora da sala e ela só fez uma cara de tristeza assim, de desapontamento, e ficou por isso, eu tirei o osso, e fiquei lá esfriando e dei pra criança de novo (D1).

Em relação às aprendizagens desenvolvidas nesse fato, a estudante explicou:

Que você tem que ter... se você for trabalhar com crianças, principalmente crianças muito pequenas, você tem que ter uma preocupação com a questão da alimentação. A questão, até mesmo, caso a criança fosse comer sozinha, ela iria ter engolido o osso e ia acontecer um problema maior, então, você tem que ter cuidado com a questão da alimentação mesmo, [a professora da instituição] fala muito da questão da autonomia, mas se eu não tivesse ido e visto, e pegado mesmo, talvez se eu deixasse ela comer sozinha, talvez na hora poderia ter acontecido uma coisa pior (D1).

Nos relatos de D1, expostos acima, é destacado o papel do adulto como mediador. Para Fochi (2015),

O adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie condições adequadas para ela se desenvolver. Contudo, a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas, aprender e descobrir sobre o mundo, sendo possível com um nível de intervenção adequado (FOCHI, 2015, p. 109).

Outro discente comentou que, ao longo do Estágio, percebeu como marcante a dificuldade em mediar, a partir de algumas solicitações das crianças. O estudante revelou esse fato na seguinte situação:

Mas uma coisa que me marcou muito [no Estágio] foi um dia que uma criança pegou um brinquedo, que era da instituição, e colocou na bolsa pra levar pra casa na hora da saída, e ela me viu, porque na hora que ela tava colocando ela deu um sorriso, aí eu pisquei o olho e deixei ela levar pra casa. Aí, sabe, eu fiquei pensando depois que eu não deveria ter deixado isso, que eu deveria ter dito “Olha, T., esse brinquedo é da escola, você não pode levar, você pode pedir pra professora pra um dia cada um escolher e levar um brinquedo pra casa, depois todo mundo traz o brinquedo, ou você brinca mais um pouquinho de tempo com ele e não pode levar pra casa”(D2).

Ao refletir sobre esse fato, o estudante percebeu que a aprendizagem ancorada em um “posicionamento mais crítico em relação às posturas das crianças” (D2) não foi mencionada nos elementos curriculares anteriores ao Estágio, portanto, foi algo construído a partir da vivência do Estágio. A fala a seguir traz em detalhes o que foi expresso por D2:

Esse fato, como eu disse antes, desse posicionamento mais crítico em relação às posturas das crianças, foi algo que eu vi, tanto comecei a refletir na experiência de Estágio, como depois, quando eu fui ser estagiário de uma escola particular, e aí, ficou bem marcante essa... que eu acho que foi algo que não se tocou no curso, eu não vi nenhuma discussão em relação a isso no curso, e aí, ficou muito claro pra mim de como o professor também tem esse papel, né, diante das crianças ou alunos de ser também aquela pessoa que apresenta os limites, né, apresenta o que é possível e o que não é possível na sociedade em que a gente tá, e aí, isso foi um aprendizado que, a partir desse momento, eu passei a refletir (D2).

O estudante, ao revelar que “eu acho que foi algo que não se tocou no curso, eu não vi nenhuma discussão em relação a isso no curso” (D2), parece sugerir que, anterior ao Estágio, a dimensão teórica foi preponderante, em detrimento da prática.

O estudante D3 indicou em sua fala que um fato memorável foi o primeiro contato com a turma de Educação Infantil. Ele explicitou que a aprendizagem construída a partir desse encontro foi que, apesar do número significativo de crianças em uma turma, o professor poderá organizar seu trabalho pedagógico com qualidade, respeitando a heterogeneidade da turma. D3 detalhou essa situação no seguinte trecho:

Ah, deixa eu ver, algo que me marcou, né, é porque aquele foi um fato interessante, porque, muitas vezes, o Estágio pode ser o primeiro contato, de futuros professores, né, com aquele ambiente de Educação Infantil, e aquilo ali... Eu sempre dei reforço [aulas de acompanhamento], né, mas uma coisa é reforço com unidades muito menores [reduzida quantidade de crianças atendidas], e outra coisa é sala de aula com uma quantidade muito maior de



crianças. E aquele foi **meu primeiro contato com tanta criança junta** em um lugar só. Então, eu diria que foi uma coisa, assim, que me marcou, pois as professoras demonstraram, demonstram com a turma... demonstrou que ter uma Educação Infantil de qualidade com um número x de crianças é possível sim. Então, isso me marcou positivamente, que é possível uma boa Educação Infantil (D3) (grifo nosso).

No relato anterior, é marcante a afirmação de D3 de que, ao longo do curso de Pedagogia, o primeiro contato com turmas de EI ocorreu no Estágio. Segundo Silva (2008), o Estágio apresentado no final dos cursos universitários é algo histórico, dito isso, deve-se refletir sobre o significado conceitual atribuído a esse componente curricular, ou seja, “momento da prática”.

D5, ao lembrar um fato marcante ao longo do Estágio, reportou-se ao último dia na instituição, em que houve a despedida das crianças, e recordou a reciprocidade de afeto entre ela e as crianças:

[...] o último dia de aula, eu chorei muito, porque eu fiquei com saudade das crianças, teve um menininho que até tirou uma foto comigo. Aí, ele foi lá no meu rosto, disse que gostava muito de mim. As crianças [diziam quando] a gente chegava: “Tia! Tia!”, e aquilo enche nosso coração de alegria. Então, eu consegui passar pra eles que eu tava feliz ali, eu consegui passar pra eles que eu gosto deles de verdade e que eu gosto da minha profissão, que é ser professora, que é ser educadora, independente se eu vou atuar ou não, mas que eu gosto, que eu gostei de estar ali. Era cansativo? Era! Não é o que eu quero pra minha vida, mas todos os momentos que eu passei com eles foram muito enriquecedores e eu gostei muito daquelas crianças (D5).

Além disso, foi questionado à D5 sobre as aprendizagens decorridas do fato lembrado. Apesar desse sujeito não ter lembrado aspectos pontuais advindos do que foi narrado anteriormente, a estudante explicitou aprendizagens, de modo geral, construídas ao longo do EEI, entre as quais indicou:

Acredito que [aprendi], primeiramente, [sobre] a minha intenção, a minha intencionalidade nas aulas. Elas [as professoras da instituição de EI] tinham muito isso, tinha uma professora que... a professora regente mesmo de sala, ela sempre ela tinha uma intenção, um planejamento de aula, ela tinha uma escuta e um olhar muito atento pras crianças.  
[...] Então, aquele meio favoreceu o meu desenvolvimento como professora de Educação Infantil, eu tenho certeza, porque foram boas experiências, né, ah, porque tem um... porque a gente aprende com experiências negativas também, e muito, como não fazer, mas ali era raro situações assim, não da professora regente, mas da auxiliar de sala que ela era um pouco... elas eram um pouco ríspidas com as crianças, aquilo dali assustava a gente, mas a professora não! A professora regente ela era fantástica! (D5).

Os aspectos principais relativos ao que foi aprendido a partir do Estágio, mencionados pela estudante no trecho anterior, dizem respeito à importância da intencionalidade pedagógica, do olhar e da escuta atenta às crianças. A relação entre

esses três aspectos é percebida a partir de Umbuzeiro e Malafaia (2017), quando expressam:

Compreendemos, assim, que a observação e a escuta atentas nos levam, como professoras, a escolher cada opinião, a refletir sobre os significados das vozes e dos gestos das crianças, e que, ao ouvi-las, podemos perceber caminhos apontados para seguirmos juntas, potencializando processos e propiciando um espaço maior de trocas, interações e aprendizagens. Da escuta das crianças nasce nossa intencionalidade, marcada no planejamento (UMBUZEIRO; MALAFAIA, 2017, p. 112).

Dando continuidade às análises, os estudantes revelaram seus posicionamentos ao se referirem à contribuição formativa do EEI para a formação do professor que irá atuar na primeira etapa da educação básica.

Esses sujeitos, referindo-se especificamente ao público-alvo da Educação Infantil, revelam que o EEI contribui para: saber trabalhar com crianças, ter visão de criança, ter contato com as crianças, ter atenção ao cuidado com as crianças e “conhecer o comportamento das mesmas”.

Os graduandos trouxeram em suas falas que, a partir da experiência de Estágio, construíram conhecimentos relativos à ação docente com crianças, e isso apenas pôde ser concretizado porque a vivência desse componente curricular esteve atrelada ao contato com a criança real, como sujeito integral e inserida em um contexto específico.

Segundo Ostetto (2011a), a relação entre os estagiários e as crianças é permeada por um encontro de reconhecimento, o qual é atravessado por um questionamento fundamental, já formulado na universidade, e que será constantemente atualizado: o que é ser criança?

Essas especificidades podem ser observadas nas falas a seguir:

[o Estágio] me ajudou a saber trabalhar com crianças, porque antes eu não tinha essa habilidade, não convivia muito com crianças, então, pra mim me ajudou mesmo a trabalhar com crianças, a saber falar mesmo (D1).

Eu diria a vivência que ele [o Estágio] proporciona, claro, certamente proporcional à vivência, né, mas uma coisa é uma vivência com crianças de zero a cinco anos, e outra coisa é a vivência com crianças na faixa etária de 1º, 2º, 4º e 5º ano, porque tanto a faixa etária de zero a cinco anos trata o bebê, né, uma vivência com bebê requer “n’s” tratos diferentes, eu diria que a maior contribuição que o Estágio em Educação Infantil pode proporcionar pra formação, pra minha formação pedagoga, né, foi essa vivência com crianças de zero a cinco anos, o contato com elas (D3).

A contribuição [do EEI] foi essa que eu te falei. Eu tô fazendo esse processo na área de inclusão, pode ser que seja infantil, pode ser que seja fundamental. Eu não tenho vivência na parte de inclusão, mas eu tenho na Educação

Infantil [por ocasião do Estágio]. [...] eu já tenho uma vivência do pensamento da criança, do que que a criança... como é que a criança se desenvolve, o que era melhor, isso aqui funciona, isso aqui já não funciona pra uma criança. Então, aquela criança que eu vou estar acompanhando, ela tem necessidade especial, mas ela é criança (D4).

Pronto, eu acho que é a questão dos comportamentos das crianças, quando a gente vê os teóricos, a gente vê, e olha a fase da criança ela se comporta assim, assim e assim. E, assim, quando você não tem criança, você não tem essa noção, eu, por exemplo, não tive dificuldade, porque, como eu tinha filho, quando eu tava estudando essas fases, eu conseguia visualizar o que as minhas meninas passaram, e lá no Estágio você vai ver isso, entendeu, essa vivência do comportamento das crianças (D6).

Nos trechos supracitados, os estudantes expõem a situação de que até antes do Estágio não conviveram e, portanto, não conheciam bem o que é ser criança, suas particularidades, como reagem, como seu pensamento se desenvolve, como um professor deve se dirigir à criança. Nesse sentido, Ostetto (2011a) esclarece que, para conhecer as crianças e suas maneiras próprias de ser, de se expressar e de se apropriar do mundo, é fundamental aprender a estar junto às crianças e observá-las. Para a autora,

No campo de atuação inaugura-se um tempo promissor para a quebra de estereótipos e generalizações tão enraizadas acerca da ideia de criança. Concebida pelo senso comum como um “vir a ser”, a partir de um modelo ideal de criança sem rosto, abstrata, universal, geralmente é percebida apenas em sua dimensão biológica, deixando-se de considerar suas determinações sócio-históricas. Eis um longo aprendizado anunciado, para o qual o estágio tem muito a contribuir, na medida em que se afirma como espaço e tempo privilegiados para o exercício do olhar, para ensaios de ver além do aparente, mirando a complexa configuração do cotidiano infantil (OSTETTO, 2011a, p. 86).

Ainda considerando o exercício do olhar destacado anteriormente, outro detalhe mencionado por D3 é a especificidade de conhecer e atuar com bebês<sup>14</sup>. A estudante reconhece que a ação docente com esse público-alvo é diferente, e tal constatação apenas foi construída no desenvolvimento do EEI.

Além disso, os graduandos citaram a revisão de outros conceitos, até então consolidados, a partir da experiência com o Estágio. Em suas falas, foram evidenciadas mudanças nos conceitos de criança e cuidado, conforme os excertos a seguir:

Eu via as crianças [antes do Estágio] muito como coitadinhas, que tem que tá cuidando o tempo todo, isso eu vi no Estágio que não é assim, você deixa a criança livre, mas sempre de olho, mas você tem que deixar ela livre. Então, pra mim, me ajudou a ter um maior contato com as crianças mesmo, até na

---

<sup>14</sup> Na reformulação curricular em desenvolvimento na FACED/UFC, foi aprovada, em julho de 2018, a inclusão, nos cursos diurnos e noturnos de Pedagogia, uma disciplina obrigatória denominada Práticas Pedagógicas com Bebês e Crianças Pequenas.

hora de conhecer alguma criança nova, de saber falar, saber como é que deve se sentar e falar, olhar no olho (D1).

Eu acho que o maior aprendizado do Estágio é essa atenção de que ele dá pra Educação Infantil, que se diferencia de outras etapas da educação, como o Ensino Fundamental, em relação a uma maior atenção em relação à dimensão do cuidado, porque, no Estágio da Educação Infantil, algumas situações que se deram, e meio que a gente [não] percebia enquanto estudantes do curso, a gente não dava atenção como as crianças se machucavam, ou quando as crianças queriam ir ao banheiro e, aí, a gente... Os professores tinham a cultura de não deixar ir naquele momento, né, e a gente sabe que se a criança prender pode gerar alguns problemas na saúde e tudo mais, naquela região íntima. E aí, eu acho que um aprendizado bacana do Estágio em Educação Infantil pro professor que vai atuar com crianças pequenas é essa maior atenção... é do cuidado em relação às crianças. A gente sabe que tá indissociável, mas, de certa forma, tem alguns acontecimentos que a gente só se atenta mais quando a gente vê ali acontecendo mesmo (D2).

As falas expressas pelos estudantes reiteram que é necessária a aproximação com os contextos de Educação Infantil para compreender as particularidades, sobretudo, das crianças de zero a cinco anos. Esse aspecto é amparado por Cerisara *et al.* (2002), ao analisarem o atual quadro composto pelo curso de graduação em Pedagogia,

Pois a formação inicial, caracterizada predominantemente por atividades de cunho racional e verbal, talvez seja insuficiente para possibilitar a compreensão da criança e oportunizar a construção de uma rotina diversa do modelo escolar vigente e que respeite, como indica Batista, as crianças em seus tempos próprios e em suas diversidades de ritmos (CERISARA *et al.*, 2002, p. 5).

Os estudantes pensaram na importância do EEI como experiência adquirida e conhecimento “real” da rotina nas instituições de Educação Infantil, conforme indicam as falas a seguir:

[...] eu pude escolher [a partir da experiência do Estágio] o que eu posso futuramente fazer, selecionar essas práticas que eu vou adotar, porque eu achei bacana, achei uma postura legal, como não, essa prática aqui na síntese, na ideia é muito boa, mas quando eu vou praticar eu acho que não tá de acordo com os meus objetivos, né, tanto que, nessa seleção de práticas que eu vou poder ter quando eu for profissional já de sala de aula, né, como também é... essa vivência inicial, essa própria... se eu posso usar essa palavra, essa **experiência**, né, adquirida, pois, por mais que uma pessoa estude sobre algo, uma coisa é ela estudar e outra é ela ter experiência naquilo, no que vai praticar, eu acho que seria isso... (D3).

Eu acredito que é isso, a **experiência mesmo**, e conhecer como são as rotinas escolares também, isso é muito importante, os cinco momentos que a gente aprendeu, né, o horário de entrada, o horário do lanche, de conhecimento, de socialização, que a gente não tem essa visão aqui na faculdade, a gente só tem essa visão quando a gente estuda, né, as Diretrizes Curriculares pra Educação Infantil, e quando vai pra sala de aula mesmo, como é que funciona tudo aquilo que a gente aprendeu na teoria e como é que vai se articular no dia a dia da sala de aula? Se a gente não tem, eu acredito que para o professor de Educação Infantil é fundamental, se ele não tiver o Estágio como suporte,

né, vívido, de vivência mesmo, ele vai sentir muita dificuldade, é isso... (D5) (grifo nosso).

Os enunciados supracitados, compostos pelas evidências da contribuição do Estágio em Educação Infantil, a partir de estudantes do curso de Pedagogia, colaboram para clarificar o destaque atribuído a esse componente curricular como possibilidade de experiência no contexto da formação inicial.

O conceito de experiência pressupõe “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p. 2). Desse modo, tal acepção está em consonância com aspectos subjetivos que permitem a diferenciação entre o “saber da experiência” e o “saber de coisas” (Ibidem).

Portanto, o panorama proposto pelo autor citado e as falas dos estudantes acima parecem sugerir que o “saber de coisas” está relacionado às informações obtidas em momentos anteriores ao Estágio; e o “saber da experiência”, composto pelo o que trouxe sentido a essas informações, no que se refere ao que “tocou” cada estudante, por exemplo.

Na seção a seguir, há continuidade das análises a partir das considerações das estudantes egressas que cursaram o EEI no curso de Pedagogia diurno da FAGED/UFC.

### **5.3 O que dizem as estudantes egressas da licenciatura em Pedagogia sobre o Estágio em Educação Infantil?**

Assim como os demais sujeitos envolvidos na pesquisa, as estudantes egressas também foram estimuladas a expressar suas percepções em torno do que compreendem sobre a relação teoria e prática e a respeito da contribuição do EEI vivenciado no processo da formação inicial, a partir da graduação em Pedagogia na universidade investigada.

E1 e E3 revelaram a acepção de EEI atrelada à experiência prática, conforme os seguintes trechos:

O Estágio, ele... acredito que vá ser uma grande mediação entre o que a gente vê na faculdade, com a ajuda da professora, né, universitária, com a experiência na escola, né. Então, o Estágio ele vai servir pra gente ter essa experiência da prática de fato, atuando dentro de sala, mas com o auxílio da professora, que vai ali tentar fazer com que a gente aprenda o máximo possível: orientando, corrigindo onde tem que ser corrigido. Então, acredito que o Estágio é de extrema importância, porque não é só você tendo que se

virar, mas você tem a condição de ter a orientação pra saber o que que você tá fazendo de certo, o que você tá fazendo de errado, o que que pode ser feito, e o que que não pode, como fazer e como não fazer (E1).

Pra mim, o Estágio é a primeira etapa prática do processo de formação do curso de Pedagogia no contexto da Educação Infantil. Pra mim, basicamente, é isso a vivência do Estágio. É o primeiro contato com a sala de aula, é... dentro de toda aquela organização, né, da observação, da observação participante, depois da... Da regência, né? Nossa! Ali foi um processo de preparação para sala de aula (E3).

Observa-se que, em seu discurso, E1 associa o Estágio à “experiência prática de fato” e traz junto a esse conceito a importância do professor universitário como mediador entre o conhecimento da “faculdade” e a experiência escolar.

Ostetto (2011a, p.84) traz também a ideia do professor que orienta as turmas de Estágio como mediador, porém, na compreensão dessa autora, essa mediação apenas é possível,

[...] Quando o professor-supervisor do estágio se faz presente, colocando-se como um mediador dos processos, de certa forma assume o papel daquele que ajuda a travessia das estagiárias, estabelece pontes de diálogo entre os profissionais que estão envolvidos. De outra forma, contribui para romper com visões cristalizadas, principalmente do campo de estágio, sobre a chegada e permanência das estagiárias, dando visibilidade aos objetivos, às intenções, à proposta enfim (OSTETTO, 2011a, p.84).

Ao acompanhar as turmas de estudantes durante o Estágio, o professor-supervisor coopera para o encontro necessário com a instituição escolar, através das leituras, debates, orientação individual, análise de registros e planejamento, e observação atenta dos estudantes.

A partir do trecho anterior, trazido por Ostetto (2011a), é possível pensar que o papel do docente que orienta esse componente curricular, além de mediar, é colaborar no intuito de romper visões cristalizadas, entre as quais, a concepção fragmentada de que a sala de aula universitária é o espaço da teoria e o campo profissional é o espaço da prática (GUIMARÃES; SOUZA, 2012).

Em continuidade às percepções trazidas pelas egressas, E3, no trecho anterior, considera o Estágio como uma preparação para o exercício da docência na Educação Infantil. E4 trouxe em sua fala essa mesma reflexão quando solicitada a definir o EEI:

Eu iria dizer que [Estágio em Educação Infantil] era o experimento da profissão, e a partir da vivência do Estágio na Educação Infantil, ela [uma estudante, por exemplo] iria experimentar o ser profissional, e além de ver a questão da legislação, né, do estudo teórico também, mas no campo, ela ia ver esse experimento de é... do ser profissional na Educação Infantil (E4).

E3 e E4 destacam a ideia de Estágio como “preparação” e “experimentação” da docência na EI, esse significado também foi evidenciado por P1 na seção 5.1 deste trabalho investigativo.

Opondo-se ao pensamento de Estágio como “experimentação”, Silva (2011) estabelece que esse componente curricular não é um tempo de ensaio, a fim de se chegar “depois” a algum lugar. Na verdade, o Estágio é “um tempo em que o estudante e o cotidiano daquele lugar se enlaçam, se alteram, se misturam. Numa ‘observação’, que é, ao mesmo tempo, inserção, ação, relação, presença” (SILVA, 2011, p. VIII).

E5, apesar de não usar o termo “preparação”, traz essa ideia em sua fala ao mencionar o significado do EEI. Ela revelou percepções do que compreende ser o componente curricular, reportando-se à experiência de estagiária vivenciada em uma unidade de Educação Infantil, na qual, em sua opinião, “tudo foi perfeito”. Entretanto, ao se deparar como docente efetiva de um CEI, analisou que essa concepção construída sobre o Estágio precisava ser revista, analisando as demandas de uma turma de Educação Infantil. O trecho a seguir é esclarecedor:

Quando eu fiz o Estágio como aluna, eu achei que era muito bom, mas, quando eu cheguei na sala de aula, eu percebi que o Estágio não me serviu muito, entendeu? Então, o que iria me servir era a prática de sala, porque quando você não está em sala... Eu nunca tinha sido professora, então, pra mim, o mais próximo que eu tinha me aproximado era o Estágio, né? E como eu fiz o Estágio em um centro de referência, numa escola onde tudo foi perfeito, arrumadinho, bonitinho, tudo deu certo, né. E quando eu me deparei com a escola pública, trabalhando, eu vi que a gente precisava ter um Estágio do primeiro ao último semestre, disciplina de Estágio, enquanto estudante lá na UFC, de Pedagogia. E talvez ainda não desse conta, na minha opinião, né, do que é a sala de aula. Assim, porque, pra mim, [foi] um “bum”, foi outra coisa [quando foi a instituição em que fui trabalhar como professora mesmo] (E5).

No relato feito por E5, observa-se que, ao mesmo tempo em que revela o que pensa sobre o componente curricular, a estudante egressa também faz uma avaliação, a partir de suas experiências, das disparidades percebidas entre os contextos em que vivenciou a docência na condição de estagiária (“um centro de referência”) e aquele em que se deparou quando assumiu a docência na condição de professora de Educação Infantil graduada (“a escola pública”).

A validade do Estágio em instituição do tipo “escola/colégio de aplicação”, como no caso da instituição referida, remete à reflexão da origem dessas, uma vez que:

As escolas de aplicação brasileiras têm origem no Decreto-Lei 9053, de 12 de março de 1946. Como escolas-laboratório, esse tipo de estabelecimento tem a

missão de oferecer uma abordagem educacional inovadora a alunos e professores e suas funções são o desenvolvimento de pesquisas na educação básica, a experimentação de novas práticas pedagógicas, a formação de professores, a proposição, execução e avaliação de novos currículos e a capacitação docente (CEPAE, 2014) (BITTENCOURT, 2017, p. 99).

Assim, faz-se notória a importância das escolas de aplicação no campo da pesquisa e da experimentação de novas práticas pedagógicas.

Na condição de estudante, E5 avaliou, a partir do trecho apresentado, o EEI como “bom”, porque percebeu que o trabalho pedagógico na instituição em que realizou o Estágio permitia que tudo saísse “arrumadinho”. Já na condição de professora, após ter sido aprovada em um concurso público, avaliou que o Estágio não havia sido suficiente e sugere que esse componente curricular ocorra desde o início do curso.

Na compreensão de que o EEI deve proporcionar a relação entre os conhecimentos construídos ao longo da graduação em Pedagogia e a realidade da instituição de Educação Infantil, E2 expressa o que diria, se fosse convidada a explicar para alguém, o que é esse componente curricular:

Eu diria que o Estágio é uma disciplina, né, um momento da graduação de, digamos assim, é... relacionar tudo aquilo que a gente vem aprendendo com a prática em si, porque a gente chega na faculdade muito cheio de senso comum, muito cheio do que a gente vem trazendo da nossa família, das nossas experiências, não que a gente deixe de considerar isso depois do Estágio, não é isso, mas a gente começa a ter a nossa própria perspectiva (E2).

Ao explicitar o conceito de EEI, E2 estabelece que o componente curricular é oportuno à conexão do que se aprende com a prática. Esse pensamento destaca a importância da reflexão na ação docente. Nessa empreitada, o papel do professor supervisor do Estágio certamente será mais significativo à aprendizagem dos estudantes ao “relacionar tudo aquilo que a gente vem aprendendo com a prática em si” (E2).

Conforme a contribuição de Freire (1993), que acentua o papel do mediador ao desocultar a teoria presente na prática,

No dia seguinte, no seminário de avaliação e formação, de quatro horas, se discutiam os equívocos, os erros e os acertos dos candidatos, na presença do grupo inteiro, desocultando-se com eles a teoria que se achava na sua prática. Dificilmente se repetiam os erros e os equívocos que haviam sido cometidos e analisados. A teoria emergia *molhada* da prática vivida (FREIRE, 1993, p. 32).

Ao considerar as declarações das estudantes egressas, é possível indicar que, para a maioria desses sujeitos, o EEI se constitui como o “momento da prática”, que prepara o estudante para o exercício da docência na Educação Infantil. Essa ideia não é



defendida por Lima (2001, p. 16), uma vez que a autora deixa claro que “O Estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão”.

Com relação ao conceito de Estágio, Gomes (2009) analisa que:

No cenário das perspectivas de formação baseadas na reflexão, o estágio entendido como ação de prática de ensino e/ou acesso à realidade educacional presente nas instituições de educação ou nos sistemas de ensino configura-se como uma atividade de relação entre teoria e prática e uma estratégia de trabalho coletivo em cursos de formação universitária (GOMES, 2009, p. 74).

Na continuidade de estabelecer o conceito desse componente curricular, ao que se refere à primeira etapa da educação básica, as autoras Guimarães e Souza (2012) concordam que:

[...] o estágio com crianças das creches e pré-escolas é compreendido como atividade imprescindível para a construção da identidade profissional do professor de crianças pequenas porque permite a integração entre os conhecimentos teóricos e procedimentos e a necessária aproximação com as situações em que decorre o exercício profissional (GUIMARÃES; SOUZA, 2012, p. 146).

Desse modo, considerando as declarações dos autores citados, é possível pensar que o Estágio em Educação Infantil, além de componente curricular teórico-prático, é fundamento que deve ser articulado às disciplinas do curso de Pedagogia e, portanto, insere-se como uma possibilidade de construção da especificidade do trabalho pedagógico no dia a dia das creches e pré-escolas, a partir de um contexto no qual a pesquisa é necessária (CERISARA *et al.*, 2002; GOMES, 2009; PIMENTA, 2002; SILVA, 2008).

A reflexão e a pesquisa são necessárias ao Estágio, posto que a realidade percebida na unidade escolar em que este é realizado não é universal, trata-se apenas de um exemplo de contexto de Educação Infantil. Em outra instituição, por exemplo, a realidade poderá trazer desafios diferentes.

Outra questão apresentada aos sujeitos que participaram desta pesquisa, na intenção de entender melhor o seu objeto de estudo, foi “como ocorreu o Estágio em Educação Infantil?”

Recorrendo à memória, E1 relembra que o Estágio não ocorreu de maneira “satisfatória”, porque a professora “regente” da turma na instituição em que ela estagiava faltava bastante, e a escola trazia “qualquer” funcionário para ficar com as

crianças. Por esse motivo, afirma que, “de experiência mesmo de prática, eu não achei tão interessante na Educação Infantil por causa disso, porque teve esses probleminhas” (E1).

Outro aspecto destacado por E1 foi em relação ao papel do professor orientador do Estágio, que colaborou com “bastante teoria, em detrimento da prática”. A estudante egressa esclarece o motivo para esse “desequilíbrio entre teoria e prática” no excerto a seguir:

[...] porque eu não sei se os professores da FACED atuaram muito em sala de aula infantil, sabe? Eu não sei até que ponto os professores daqui eles realmente tiveram essa... trabalharam em sala de aula com crianças. Então, eu acredito que isso é importante, até pra quem chega no doutorado, no mestrado, pra quem vai dar aula pra professor tem que passar alguma coisa, sabe? Eu sei que tem gente que não passou [não teve experiência na docência com crianças de zero a cinco anos] e é um excelente profissional, enfim, existem as suas exceções, mas eu acredito que é de extrema importância, sabe? Então, o que eu senti que, às vezes, não existia muita segurança nesse aspecto, né, de passar esse aprendizado da prática, porque tinha muito da teoria, só que da prática ficava em falta, sabe? Então, eu senti um pouco de dificuldade nesse aspecto, né... (E1).

A lacuna indicada por E1 no decorrer da licenciatura em Pedagogia faz lembrar a fala de P2 quando desabafa: “Meu Deus, preciso fazer alguma coisa pra garantir pelo menos o mínimo do mínimo”. Esses relatos (E1 e P2) oportunizam reflexões sobre a formação do professor universitário: será que um formador que possui sólida formação profissional pensaria em oferecer aos estudantes o “mínimo do mínimo”?

Em contraposição à referência citada anteriormente por E1, a estudante egressa E5, ao relembrar o Estágio, pondera que a prática foi bastante “rica”, visto que a instituição pôde proporcionar experiências com as crianças:

Foi ótimo, eu gostava muito. A professora [orientadora do Estágio] era a primeira disciplina dela na UFC, se eu não me engano, porque ela veio de outro estado, eu acho. E ela pegou essa turma, e foi supertranquilo. As aulas eram interessantes, a parte prática muito rica, porque a gente foi pra um lugar muito legal, a gente pôde ver com as crianças, experiências assim que eu me lembro até hoje, entendeu? Teve um dia que eles fizeram um baião de dois, eu fiz uma tapioca com os meus alunos recentemente, eu me lembrei disso. Então, assim, foi muito rico, naquele momento, como aluno foi perfeito, como aluna foi perfeito (E5).

E2, por sua vez, lembrou o movimento que era realizado em torno das idas à FACED e à instituição escolar na qual ocorreu o Estágio. Destaca, em sua fala, o poder do senso comum, que nomeia como “carga cultural”, durante esse processo.

Avalia que o fato de revisitar os textos trazia fundamentação às observações realizadas na unidade de Educação Infantil:

Aí, a gente ia na escola, a professora [supervisora do Estágio] acompanhava a gente, né, em alguns momentos [para] fazer as observações. Depois, a gente tinha encontro presencial de novo, na faculdade, onde cada um compartilhava da sala e, aí, a gente revisitava os textos, né, porque, embora a gente tivesse estudado muito, quando a gente chegava lá [na instituição de EI], a gente acabava reproduzindo tudo aquilo que tinha entendido que não era tão positivo, porque a gente trazia a carga cultural da nossa educação, né? A professora revisitava com a gente. A gente foi até três etapas: a observação, a participação e a intervenção, né? (E2).

E2 destaca a articulação existente entre os textos e as situações vivenciadas na instituição de EI.

Além disso, a fala de E2 corrobora a organização segmentada do EEI em três fases. Nesse contexto, evidenciam-se na fala desse sujeito os termos “observação”, “participação” e “intervenção” como recorrentes, até mesmo comparando aos termos próprios na docência na área de Educação Infantil, como: sala de referência, binômio cuidado e educação, parceria com as famílias, etc. O que parece ressaltar o aspecto burocrático do Estágio.

E3, ao narrar como ocorreu o componente curricular, destacou a importância das aprendizagens anteriores a esse componente curricular, principalmente a aprendizagem da observação e da sensibilização sobre a infância. O excerto a seguir contempla essa ideia:

[...] Na FACED, né, foi muito bom, muito bom mesmo. É...e a gente fez em uma escola particular, porque ela [a professora orientadora do Estágio] não tinha conseguido uma escola pública. Teve um grupo que fez na escola pública, né, que foi no... uma escola localizada no Montese, e a gente foi pra uma escola particular. Foi muito, muito bom, tanto o acompanhamento dela [a professora orientadora do Estágio] no processo, como também é... o primeiro contato, né [com a instituição de EI]. Eu acho que foi... que é primordial essa disciplina, sabe? Porque quando a gente não tem esse contato [através do EEI] e chega [na instituição de EI]... eu fico pensando se a gente colocasse logo os pés na escola [como profissionais] sem ter visto nada, sem esse processo de observar, de sensibilizar, de ver por fora, pra depois entrar dentro do universo da Educação Infantil (E3).

E3 atribui ao Estágio o “processo de observar, de sensibilizar, de ver por fora, pra depois entrar dentro do universo da Educação Infantil”. O trecho destacado faz lembrar o destaque à observação assinalada por P3 quando afirma “é isso, eu acho que vou investir mais ainda na observação”.

Importa ficar atento às peculiaridades da ação de observar. Para Oliveira-Formosinho (2007):

A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da forma de atribuição de significado à experiência dessa outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, em outra cultura.

Isso requer uma simbiose entre teoria e prática, expressa pela observação da criança-em-ação, não a observação do indivíduo em solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos – familiar, profissional, comunitário e social (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28).

A autora destacada no trecho anterior oferece pistas de como efetivar a relação entre teoria e prática a partir da observação contínua das crianças. Para tanto, é necessário o olhar contextual, o qual deve privilegiar os processos de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo em seus “vários contextos”.

Reportando-se ao processo vivenciado ao longo do EEI, E4 ponderou: “já tem um tempo que eu fiz a disciplina, mas foram poucas aulas [poucos encontros na Faculdade], mas... eu lembro pouco daqui na FACED, eu lembro mais da experiência de sala, quando a gente foi fazer as atividades práticas, e da professora acompanhando” (E4).

A estudante egressa referida anteriormente expressou que, antecedendo o Estágio, teve uma experiência com a docência na EI e especificou como essa vivência repercutiu ao longo do curso desse componente curricular no trecho a seguir:

A minha experiência [com o EEI], ela [foi] assim... Ela aconteceu depois, quando eu fui [já atuava como] professora, depois de dois anos de profissão, de exercer, de estar em sala de aula. Aí, eu fiz a cadeira de Estágio na Educação Infantil. E, assim, eu acredito que por já ter tido essa vivência da profissão, é... assim, não teve tanto... Foi diferente, é diferente de quando você não tem experiência alguma e você vai entrar pro Estágio e vai pra sala. Como eu já tinha tido a experiência, de certa forma, eu utilizei os meus conhecimentos tanto da... da que eu já tinha tido na primeira graduação [Economia Doméstica], e meus anos de profissão. Aí, juntou com o que eu tinha visto no Estágio. Aí, é... somou tudo e eu utilizei na... em campo, né, na disciplina de Estágio (E4).

E4 menciona que a experiência docente trouxe subsídios ao desenvolvimento do EEI, pois, segundo ela, foram utilizados também os conhecimentos construídos nos “anos de profissão”. Esse fato se opõe ao que foi expresso por D5, apesar de se tratar de uma experiência docente em outras etapas da educação básica, quando afirma que “toda a minha experiência de dezessete anos (como docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio) não era nada, nem a minha formação como psicopedagoga, ela me dava um olhar diferenciado, mas ela não me ajudava na hora que eu precisava”.

Outro aspecto destacado pelas estudantes egressas da licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFC que cursaram o EEI e atuam como professoras na Educação Infantil diz respeito à relação teoria e prática. Ao analisar como ocorre essa relação nesse componente curricular, elas focaram a sua oferta no curso de Pedagogia.

Uma das estudantes egressas lamentou o fato do Estágio ocorrer somente na etapa final da licenciatura e, assim, declarou:

Pronto, o que que acontece? Eu acho que a disciplina, a grade, né, ela demora muito a começar a prática, sabe? Eu acho que tem como a gente fazer trabalhos, projetos maiores, mais fiéis, em escolas, realmente, dando ao aluno autonomia pra ele atuar em sala, pra ver como é que ele age ali, no começo mesmo do curso, porque ali já vai evitando vários problemas, como, por exemplo, o aluno passou os quatro anos, assim, em todo o período, né, e quando chega no último, ele faz o Estágio. Aí, foi tenso, viu que não deu pra ele, e não vai mais pra outro caminho, vai ficar ali. Ele não teve oportunidade de desistir lá no começo, “sabe, isso aqui não dá pra mim”, sabe? (E1)

Além de E1, outros sujeitos (por exemplo D4 e D6) também perceberam o EEI como possibilidade de oferecer ao estudante conhecer *in locus* a docência na EI, e, diante disso, perceber se existe ou não identificação com esse campo profissional.

E5 também ponderou como déficit o Estágio ser ofertado apenas no final do curso. Esse fato, segundo a entrevistada, não oferece maiores oportunidades para a construção de conhecimentos necessários ao exercício profissional e interfere diretamente na relação teoria e prática, conforme pode ser observado na transcrição que segue:

Pois é, eu só acho que a teoria é muito boa, mas a prática é pouca, entendeu? O tempo de Estágio no curso de Pedagogia pra mim é minúsculo. Ele tinha que ser como eu disse, desde o primeiro semestre. Assim, tudo bem, no segundo [semestre], deixar o primeiro [semestre] pra adaptação, né. Mas, do segundo semestre em diante ter contato com as escolas. Porque a gente sai de lá [da universidade] muito despreparado de prática, né. De teoria [não], tanto que eu passei no concurso assim de cara, de teoria você sai bem, mas de prática, pra mim não foi satisfatório não. Eu senti muita dificuldade (E5).

Drumond (2014), em sua tese “Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa”, referida no capítulo 2 desta dissertação, também traz na análise dos dados que construiu, elementos que corroboram a crítica do Estágio ser ofertado apenas no final do curso e em período reduzido:

Outro ponto destacado pelas pesquisas citadas anteriormente (FINCO, 2012; FREITAS, 1996; INFANTINO, 2013; MANTOVANI; PERANI, 1999), que discutem o estágio, é a questão do tempo dos estágios, da necessidade de um período de tempo prolongado de contato dos(as) estudantes com os(as)

profissionais das instituições educativas e com os saberes da prática docente. Uma das críticas feitas ao formato tradicional dos estágios na formação inicial de professores(as) é com relação à organização dos estágios em períodos curtos e pontuais, geralmente, localizados no final do curso e desvinculados das reflexões sobre a prática profissional (DRUMOND, 2014, p. 158).

Diante do exposto, retomam-se as considerações realizadas na seção 5.1 deste capítulo ao que diz respeito à importância de o Estágio ser realizado articulado com todas as disciplinas do curso de Pedagogia e acontecer desde o primeiro ano do curso (PIMENTA; LIMA, 2010).

Na continuidade das demais falas, E2, ao ponderar sobre a relação entre prática e a teoria no EEI, comenta que essa relação é pouco aparente. Segundo a estudante egressa, para estabelecer essa conexão, é necessária por parte do estudante de Pedagogia a devida atenção durante a licenciatura, conforme o excerto:

Eu percebo que se a gente não tiver bem atento, passa batido. Assim, passa batido no sentido que a gente, como eu falei, acaba reproduzindo aquilo que a gente não quer fazer, não é mal-intencionado que a gente... a gente que eu digo, a turma, né? Que a gente vá mal-intencionado, é porque a carga cultural que a gente carrega é muito grande, então, por mais que a gente tenha lido um texto, ou vários textos, e tenha tido conversa e tudo, é... a gente acaba regredindo dentro desse ponto (E2).

Na fala anterior, E2 menciona o impacto das concepções, crenças e valores sobre a infância e a EI propagados na sociedade. De maneira geral, essa “carga cultural” acaba sobrepondo-se aos fazeres diários na EI. Segundo Andrade (2007, p. 29), “Diversos estudos (CHARLOT, 1986; CRUZ, 1987; DIÓGENES, 1998; PLAISANCE, 2001; SPINK E FREZZA, 1999 etc.) têm mostrado que as concepções que os professores têm sobre o seu papel, sobre educação e sobre escola e alunos, não só influenciam, como criam práticas”.

E2 continua seu discurso sobre a relação teoria e prática, considerando que a fundamentação teórica tem grande importância nesse processo de formação, e cita um exemplo de percalço vivenciado após a leitura de um texto da Madalena Freire e como essa leitura foi significada na realidade do Estágio. O recorte a seguir demonstra esse fato:

Mas quando a gente tá bem fundamentado, a gente consegue ter a luz da teoria pra dizer “pera aí, não é bem isso, preciso repensar e ver as minhas atitudes”. Eu lembro que a gente leu um texto da Madalena Freire, da mesa redonda, né? Sobre essa conversa com as crianças, sobre trazer os pais enquanto comunidade, tudo isso. E a gente conversou muito sobre esse texto. Mas quando a gente chegou pra prática, a gente se via muito querendo

simplesmente considerar somente o planejamento e que tudo que a gente botou ali, tal e qual, funcionasse e fosse assim: desse uma ordem e uma lei, e tudo aquilo ali [que foi planejado] funcionasse. A gente percebeu que não seria bem assim, que teria que ser construído. Então, a teoria e a prática vêm nesse sentido da gente, é..., pensar aquilo que a gente tá fazendo, sem ser com achismo (E2).

Outra estudante egressa ressaltou que, enquanto era “apenas” estudante, relacionava a teoria à “universidade”, e a prática à “realidade”, presente nas instituições de Educação Infantil. Admitiu, ainda, que a “práxis” não é algo fácil de ser construído. Sua declaração sobre esse tema pode ser acompanhada no excerto a seguir:

A práxis, né? É difícil falar sobre isso. Assim, principalmente porque eu tinha um olhar quando eu tava na universidade. Eu acho que isso acontece, é comum a todos [os estudantes], eu não sei, a gente tem um olhar teórico quando a gente tá na universidade, e depois que a gente sai da universidade e a gente vivencia a prática. É muito diferente. Eu tenho que admitir, que é diferente (E3).

Na continuidade do diálogo com E3, ela acrescenta que, após a conclusão do curso, passou a perceber que a teoria fornece base para a prática:

É... mas eu acho que a gente não pode deixar de entender uma coisa, a teoria fomenta esse processo da prática, principalmente quando a gente acaba de... saiu [da universidade] e se formou. Eu me formei em Pedagogia e entrei na sala de aula. Eu precisei me fomentar muito do que eu aprendi na teoria pra me fortalecer diante da realidade da escola, da falta... dos problemas que a gente vivencia, e da falta de recursos, do atraso dos recursos, é... da dificuldade da relação com as famílias, né, principalmente no contexto da escola pública (E3).

Continuando com as considerações sobre a relação entre teoria e prática no EEI, para E4, as demandas encontradas no Estágio favoreciam uma retomada às discussões teóricas na busca por propostas pedagógicas. Diante disso, citou um exemplo de como isso ocorreu no contexto do EEI:

Quando nós fomos é... fazer as atividades, houve até, de certa forma, um conflito meu com a minha dupla, por conta do nível de desenvolvimento das crianças. Então, foi preciso a gente ver a questão teórica do nível de desenvolvimento das crianças, porque a gente tinha planejado duas atividades: uma estava além do nível desenvolvimento deles, que era três anos, nível de três; e uma que estava aquém. Aí, a gente precisou ver nessa idade o que as crianças são capazes de fazer, como é que a gente pode auxiliá-las no desenvolvimento delas. Então, foi preciso a gente fazer uma retomada do estudo teórico. A professora também auxiliou nisso pra que a gente fizesse adaptações nas atividades pra melhor desenvolver. É... fazendo um exemplo, né, do que aconteceu, foi mais ou menos isso (E4).

No intuito de conhecer a contribuição formativa desse componente curricular, foi questionado às egressas qual seria o objetivo do EEI.

E1, ao expressar o objetivo do componente curricular, ressalta, mais uma vez, que o estudante poderá se identificar ou não com a docência na primeira etapa da educação básica. Esse aspecto foi destacado anteriormente, quando a estudante egressa explicou sua perspectiva sobre a relação teoria e prática. Entretanto, no trecho a seguir, reforça que ser professor “não é pra todo mundo”:

Bom, o objetivo [do EEI] eu acho que não tem só um, são vários, né, eu acho que, principalmente, você se enxergar como professor, né, e se lançar nesse desafio e vê, se você encara de fato, porque não é pra todo mundo, não é uma coisa assim: fiz a faculdade de Pedagogia e sou professora, não! Uma coisa não tem nada a ver com a outra. Tipo assim, é até triste dizer isso, mas, infelizmente, não tem como garantir que você vai ser uma professora só pela faculdade, né (E1).

O trecho “não é uma coisa assim: fiz a faculdade de Pedagogia e sou professora, não!” faz lembrar o que Kramer (2011a, p. 128) menciona ao refletir sobre os significados da formação: “Alguém se forma no dia da formatura? Nessa profissão, estamos sempre nos formando, e (se conseguimos) nos transformando”.

Conhecer a realidade da Educação Infantil e aproximar-se da prática pedagógica foram aspectos considerados por E2, E3 e E4 como objetivos do componente curricular investigado.

E3 mencionou que “o objetivo do Estágio é... eu não digo preparar, mas eu posso... eu arrisco a te dizer que eu acho que é a primeira sensibilização do aluno de graduação, é... pra prática pedagógica” (E3). Para a egressa, a Proposta Curricular do curso de Pedagogia não ofereceu, anterior ao Estágio, oportunidade de aproximação com a prática. A respeito da prática pedagógica:

Vários autores têm contribuído com as discussões sobre a prática de ensino e de estágio na formação do professor de educação infantil. Oliveira-Formosinho (2001), por exemplo, caracteriza a prática pedagógica como o componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os estudantes no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (UFC/PIBIC, 2013/2014, p.2).

Além de conhecer a realidade, o EEI permite conhecer as especificidades da docência na primeira etapa da educação básica, posto que os discentes terão espaço para observar como a rotina ocorre. A resposta de E2 é esclarecedora:

Eu entendo que o Estágio em Educação Infantil é pra aquelas pessoas que tão na graduação conhecer a realidade, né? Assim, a realidade que eu digo, a situação escolar, assim, conhecer como funciona é... como é que eu digo? Assim, essas interações, essas relações entre as crianças, como elas percebem os objetos, as intervenções, o fazer da professora, principalmente. O fazer da



professora foi o que me ajudou muito. Eu acho que o Estágio é pra isso, a função do Estágio é essa: é fazer a gente se atentar pra essas demandas e especificidades da Educação Infantil, porque é lógico que todos os níveis precisa ter um trabalho específico, mas a Educação Infantil é cheia de nuances, cheia de detalhes, cheia de especificidades que a gente precisa ter muito cuidado, e é tudo muito novo esses estudos na área da Educação Infantil. Então, eu acho que o Estágio também é importante por isso, por formar profissionais melhor preparados (E2).

Ao explicitar o objetivo do componente curricular, a estudante egressa enaltece o conhecer as “demandas e especificidades da Educação Infantil” a partir do EEI. Construir aprendizagens sobre a primeira etapa da educação básica também é um dos objetivos reconhecidos no Edital 01/13 da UFC:

De acordo com Santos (2009), quatro categorias são consideradas como fundamentais para que se possa entender o papel do estágio na formação inicial de professores:

1- O estágio como espaço de construção de aprendizagens: um dos objetivos centrais do estágio curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio, também, apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor (FREIRE, 2001) (UFC/PIBIC, 2013/2014, p.3).

E4 ponderou que, além de favorecer o ingresso na instituição de Educação Infantil, o Estágio oportuniza a organização de conhecimentos construídos ao longo da licenciatura em Pedagogia. O excerto a seguir traz essa ideia:

Olha, eu acho que [o objetivo] é mesmo colocar a pessoa no campo, é... como ele [o Estágio] já é no final do curso, depois que ela [a estudante, por exemplo] já teve todo o estudo teórico, agora, é hora de você organizar as ideias, daquilo que você conseguiu coletar ao longo do curso e colocar em prática mesmo, enquanto profissional da Educação Infantil. Porque é dado na instituição [de Educação Infantil]... é dado um tempo para que você fique com elas [as crianças] e execute, como se você fosse professor da turma (E4).

A fala presente nesse trecho corrobora a ideia anteriormente referida, o Estágio atrelado à prática. As revelações que assumem essa premissa de localizar a teoria nas disciplinas anteriores ao EEI e perceber o momento prático nesse componente curricular remetem à seguinte reflexão: “Haveria uma prática sem teoria? Consideramos que não” (GOMES, 2009, p.70).

Sendo assim, ante o exposto, concorda-se com o pensamento dessa autora ao assumir que, na verdade, o que vem ocorrendo nos cursos de formação de nível superior é que a “a dimensão prática tem sido relegada a segundo plano no conjunto de formação geral desses profissionais” (GOMES, 2009, p.70).

Continuando as análises, E5 percebeu o objetivo do EEI relacionado a preparar o estudante para exercer a docência. Em seu relato, afirmou que, apesar de pensar ser esse o objetivo do componente curricular, avaliou que o mesmo não foi cumprido, porque houve uma disparidade entre a realização do Estágio e a complexidade da realidade em que passou a atuar como professora efetiva na Educação Infantil. Assim, ela explica:

Eu acho que deveria ser preparar pra sala de aula, né? Fazer com que o aluno se sinta seguro enquanto professor, possa aplicar o que ele aprendeu, possa trocar o conhecimento, mas da forma como é feito [o estágio], e da forma como a gente é bombardeado pela sala de aula [como profissionais], eu acho que não acompanha, entendeu? Assim, é uma coisa que você tenta fazer do jeito que você aprendeu, mas, muitas vezes, tem que ter um plano B, C, D, E, porque não funciona do jeito que a gente imagina que vai ser tudo... Tá certo que você vê também experiências difíceis no Estágio. Eu não tive essa dificuldade, porque, como eu disse, eu fui pra um lugar arrumadinho, não fiz meu Estágio em Educação Infantil numa escola que tivesse problemas, né, eu não vi, eu não vi, confesso que não vi, até criticavam da gente ir pra lá porque diziam que a gente tinha que ir pra um canto que tivesse dificuldades, mas eu discordo, porque eu acho que é bom você ir pra um canto que funciona pra você ver que é possível, né, embora difícil (E5).

A fala exposta anteriormente permite pensar que a causa apontada para a “não preparação à docência” incide no fato de E5 entender que, durante a vivência do componente curricular enfocado, construiu aprendizagens, as quais não foram possíveis transpor à realidade multifacetada enquanto profissional. O Estágio, na perspectiva apontada por essa egressa, é percebido a partir do modelo tradicional, no qual as ações observadas são entendidas como modelos para execução (PIMENTA; LIMA, 2010).

Quando questionadas sobre o que poderiam mudar no EEI, as estudantes egressas especificaram suas percepções trazendo elementos que merecem reflexão sobre como vem se desenvolvendo o componente curricular investigado.

E1 ponderou que seria interessante se o EEI pudesse oportunizar debates pautados em experiências docentes, que serviriam como base reflexiva no decorrer do Estágio. A egressa assim especificou:

Mas eu ainda acho, assim, que por mais que tenha sido bom [o estágio], fosse realizado mais oportunidades de discussão, de atuação mesmo. Por mais que a gente trabalhe a importância do Estágio, porque tem muita gente que fala da importância do Estágio em si, mas que é... pegasse um material que abordasse sobre professores que passaram pela sala de aula, o que eles têm pra falar pra quem tá começando, coisas desse tipo, que eu senti falta, né, mais ou menos isso (E1).

Além do Estágio trazer elementos que subsidiem o olhar para a prática docente, as professoras de Educação Infantil entrevistadas (E2, E4 e E5) sugeriram a

ideia de o componente curricular ser desenvolvido em mais de um semestre. Essa sugestão poderá ser melhor compreendida nas falas a seguir:

[Sugiro] Primeiro [pensar] o tempo da disciplina, porque foi um fator que dificultou, porque tanto eram poucos encontros na faculdade, como eu falei, foram somente cinco intervenções e não eram na mesma área do conhecimento. Na época, a gente não tinha estudado a questão das experiências, essas coisas que a Base [Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil] trouxe agora. A gente fazia atividades que a professora da turma pedia. Então, o tempo da disciplina eu diria que é um fator que poderia mudar, até porque, desses cinco momentos [de intervenção], teve dia assim que a professora [da instituição de Educação Infantil] determinava que ia ser 30 minutos, outros 40 minutos, então, juntando tudo, é pouco, e pouco pra gente conversar também na sala, debater mesmo, o que é que foi feito. Porque acabava que os encontros [na universidade] quando a gente voltava tinham que ser bem corridos, porque era muita gente pra falar, muitas dúvidas, muitos questionamentos, muitas coisas (E2).

É... o que eu acho que poderia ser feito, eu não sei se interessa a resposta, mas, eu acho que, ao longo do curso de Pedagogia, poderiam acontecer outros momentos de Estágio, principalmente quando vai se ver a questão das áreas, da Linguagem, da Matemática, é... eu acho que era importante acontecer mais períodos de Estágio ao longo do curso, não só no final (E4).

Pois é, talvez eu acho que se a gente tivesse mais tempo na escola, como estagiário, a gente tivesse mais segurança quando fosse sozinho pra prática, né. Você acaba se adaptando a ser professor, você vem aprendendo a ser professor, pelo menos acontece comigo. Eu tô há dois anos e a cada ano eu percebo que estou melhor na minha prática, tanto mais segura, como com mais conhecimento do que é a rotina de escola, né. Então, uma disciplina com um tempo maior te proporciona uma relação de maior envolvimento com a ambiência da escola (E5).

As egressas entrevistadas revelaram que o EEI, ao ser desenvolvido em apenas um semestre, não abrange a complexidade da realidade da Educação Infantil, pois o componente curricular é ofertado ao final do curso e isso vem proporcionando encontros “bem corridos” na Faculdade, que não contemplam a quantidade de dúvidas dos estudantes, por exemplo.

Desse modo, houve representações dessa demanda nos três segmentos entrevistados, sobretudo a partir de P1, D3, D6, E2, E4 e E5.

Outros aspectos destacados dizem respeito à necessidade de assistência da universidade para custear despesas relacionadas ao transporte dos estudantes e da professora universitária. E, além disso, maior vínculo da FACED com as instituições de Educação Infantil que ficam próximas à Faculdade. E2 assim declarou:

Outra coisa que eu acho que poderia mudar é a questão da assistência da universidade em relação a essa disciplina. Por quê? É uma disciplina que custa mais pra professora do Estágio, porque ela vai por conta própria, por que, né? E... pra gente também enquanto aluno, porque, às vezes, a gente

gastava mais, e, assim, graças a Deus eu não tinha... não me faltou condição de ir e vir pro Estágio, mas tinham colegas da minha turma que tinha que fazer grandes trajetos a pé, porque não tinham condição de pagar duas passagens a mais, no caso, duas vezes na semana, entendeu?

[...] Então, eu acho que esse é um elemento que a universidade precisa repensar também: a forma do vínculo com as escolas, porque nem sempre... Eu não sei quem determina isso, eu não sei como é que é... acho que a Secretaria [Secretaria Municipal de Educação] junto com a professora [orientadora do Estágio], mas, assim, disponibilizam umas escolas muito distantes. Aí atrapalha também, porque a gente não tem só aquela aula naquele dia. Às vezes, tem Estágio, disciplina ou bolsa à tarde e, aí, tem essa logística assim. Aí, a gente poderia, digamos assim, fortalecer o vínculo com essas instituições que determinam como a gente vai fazer o Estágio, pra que seja, digamos assim, num raio próximo à universidade ou a universidade dê condição da gente ir, com, sei lá, com um transporte da universidade, ou alguma coisa assim (E2).

O relato exposto pela estudante egressa destaca, entre outros aspectos, a necessidade de vínculo da universidade com as instituições de EI. A respeito desse diálogo entre as escolas de educação básica e a instituição universitária, Gomes (2009) afirma:

Reconhecemos e enfatizamos a urgência da existência desse diálogo e da articulação institucional, porém sabemos da dificuldade de operacionalizar essa parceria, considerando que as instituições formadoras de nível superior estão ainda se debatendo mais em torno de questões internas do que externas a elas e que, na sua história, sempre ocuparam na hierarquia do saber um papel predominante, prescritivo e distanciado das escolas de educação básica (GOMES, 2009, p.72)

Pensando também no aspecto da distância entre a FAGED e as instituições em que se realizam o Estágio, E3 sugeriu que a FAGED poderia ter uma creche, por exemplo, como escola de aplicação, e revelou o motivo na seguinte fala:

Seria interessante primeiro, no contexto da Faculdade de Educação, a luta pela nossa creche. Eu não sei se foi alcançado isso, é... mas a luta pela creche na FAGED é uma luta que veio de anos. Os anos que eu passei na universidade, eu tenho certeza que, se a creche tivesse bem ali dentro da universidade, seria muito melhor para a professora, muito melhor para os alunos, sabe? É uma coisa mais logística, mas, ao mesmo tempo, é de acrescentar pra universidade em todos os sentidos, tanto no viés da comunidade, como no viés do aluno do curso de Pedagogia, como no viés do professor de Estágio. Eu acho que é a luta pela creche da nossa universidade é um fator crucial, porque a gente teve muita dificuldade na escolha das escolas, então. E não foi culpa da professora, muito pelo contrário, às vezes, é a disponibilidade das escolas, a gente sabe que não é fácil... (E3).

Os aspectos sugeridos pelas egressas revelam as dificuldades encontradas no decorrer da vivência do Estágio e apontam para possíveis melhorias a serem refletidas e efetivadas nas próximas turmas.

Na continuação das análises, foi solicitado a esses sujeitos que descrevessem um fato marcante ocorrido no Estágio em Educação Infantil. Além disso, foi oportuna a identificação das aprendizagens relacionadas a esse momento.

E1, E3 e E5 expressaram que os vínculos construídos com as crianças foram memoráveis, conforme pode ser acompanhado nos excertos a seguir:

Eu acho que a proximidade com as crianças, isso sempre vai ser o mais marcante, porque o maior desafio é esse, não é nem planejar, não é ver se você vai dar de conta não. Essa relação que se cria do professor com o aluno, e criança ela sempre vai ser mais intensa emocionalmente nesse aspecto, então, a gente tentava se aproximar, tentava brincar com elas... (E1).

Eu vou escolher o da escola, que foi o que me impactou mais. É que, em pouco tempo que eu passei no Estágio, vivenciando o Estágio, as crianças se apegaram a mim e vieram se despedir de mim com amor, com carinho, com gratidão, querendo que eu voltasse e, aí, aquilo me ganhou, né? É... no último dia de realização das atividades, eles falaram “Tia, volta, volta, volta”. E, aí, eu fiquei assim, muito tocada, emocionalmente falando, né? Me marcou. É... eu me lembro de uma criança loirinha que tava fantasiado de Peter pan, porque nesse dia tava todo mundo fantasiado, era época do dia das crianças, e aí foi muito marcante pra mim (E3).

Mulher, assim, lá na instituição, da escola onde eu estagiei é... pra mim, acho que o mais marcante foi o momento que a gente fez lá, a despedida com os meninos, que a gente concluiu o trabalho, né, e nos reunimos com eles, porque a gente passou um tempo, e a gente acaba conhecendo um a um, a história de cada um, foi isso, eu só tenho essas lembranças boas assim do lugar (E5).

Os enunciados anteriores indicam o reconhecimento da construção de relações como um dos aspectos importantes vivenciados pelas egressas entrevistadas.

Diante dos relatos anteriores, as egressas falaram a respeito das aprendizagens desenvolvidas no decorrer dessas vivências.

E1 abordou que, por meio do Estágio, pôde estar mais atenta à subjetividade da criança, destacando a importância de o professor falar com a criança com paciência, respeitando suas opiniões, entre outros aspectos que são ressaltados a seguir:

Eu acredito que, antes da teoria, a gente precise revisar muito essa questão emocional, porque isso é algo que vai ser exigido, sabe? Eu falo emocional, a questão da paciência, de você saber falar com a criança, de você saber escutar o que a criança tem pra falar, que você não é a detentora do saber porque você é mais velha, porque você é adulto, ou que você é a professora da turma. Então, eu entendi que a criança, ela sempre tem algo a falar em relação a tudo. E, por mais que aquilo não seja o certo, tipo uma pergunta que faz você ter uma resposta direcionada pra pergunta, mas que, por mais que não seja o certo, ela não tá errada, é porque ela não sabe ainda. Então, ela tá aprendendo, e a gente não pode podar esse processo, eu não posso interferir nesse processo de forma negativa. Então, eu aprendi muito nesse aspecto, sabe? (E1).

O relato de E1, ao enaltecer a criança como elemento fundamental no processo de formação docente, corrobora a perspectiva trazida por Cerisara *et al.* (2002), ao entenderem que o movimento atual em torno da primeira etapa da educação básica estabelece o que vem sendo construído pela “Pedagogia da Infância: cujo objetivo de preocupação é a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (CERISARA *et al.*, 2002, p. 1).

E3, ao refletir sobre a aprendizagem suscitada pelo fato marcante indicado anteriormente, trouxe a consideração da afetividade como um dos elementos que favorecem o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, destacou que não é qualquer tipo de afetividade, é aquela “mesmo, segundo Paulo Freire. Não aquela coisa ‘ahhh’, sabe? Eu falei assim, num tom emocional, mas essa afetividade que Paulo Freire traz pra gente” (E3).

E5, por sua vez, ponderou que a aprendizagem consolidada através do fato memorável que expressou foi a importância dos vínculos construídos.

Outra professora de Educação Infantil entrevistada trouxe como fato marcante a “própria condução da professora [da turma de crianças] lá na escola” e destacou que lembra:

[...] o próprio fazer da professora: ela conversava muito com as crianças, ela era muito aberta e, diariamente, [eu] observava o tratamento dela com as crianças, com as famílias. E isso me marcou muito, eu aprendi muito com ela, assim, com a observação. Ainda passei um bom tempo revisitando as minhas anotações que eu tinha feito dela e que, pra mim, foi muito bom, assim (E2).

Questionada sobre a aprendizagem advinda desse relato, E2 comunicou que foi “ouvir [a criança], considerar o conhecimento prévio dela pra partir daquilo ali... Ouvir e considerar as necessidades, as angústias, os medos [da criança]” (E2).

Ao longo da seção 5.1 desta dissertação, P3, assim como E2 no trecho anterior, defende a importância de ouvir as crianças no contexto da docência na EI.

As revelações em torno do exercício da escuta das crianças remetem à compreensão indicada por Oliveira-Formosinho ao explicitar que os principais processos de uma Pedagogia da participação<sup>15</sup> são a observação, a escuta e a negociação. Sobre o segundo aspecto referido, a autora admite que:

---

<sup>15</sup> Oliveira-Formosinho (2007) traz subsídios para uma Pedagogia da Infância baseada em uma práxis de participação. A autora destaca a existência de dois modos de se fazer pedagogia: o modo de transmissão e o modo de participação. Na Pedagogia da participação, cabe ao professor: estruturar o ambiente, escutar e

A escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem. Para além da discussão sobre os formatos de documentação da escuta, é importante aceder à compreensão holística e integrada da escuta. A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 28).

O enunciado a seguir explicita um fato ocorrido no EEI a partir da proposta de uma atividade com tintas. Segundo E4, o que mais lhe chamou atenção foi a resposta das crianças. O motivo disso é explicado a seguir:

Porque a gente [a dupla do Estágio] dispôs um espaço grande com papel e várias tintas pra que eles [as crianças] pudessem experimentar a atividade. Aí, eles estavam com roupa de banho. Eles poderiam experimentar tanto no corpo, quanto no papel, as formas de se expressar, e eles não... eles meio que sentaram no papel e ficaram esperando. E a gente foi “olha, que legal a tinta na mão, a tinta na barriga”. Aí, houve uma resistência por parte de uns, eles tinham três anos [de idade]. Então, a resposta que a gente estava esperando era que eles fossem pegar, melar o papel, melar o corpo, mas isso só aconteceu depois de um certo tempo e depois da nossa intervenção e da intervenção das professoras [da instituição de EI], porque eles tiveram bastante resistência (E4).

Questionada sobre as aprendizagens suscitadas ao longo do evento anteriormente situado, E4 explicou que tal experiência proporcionou uma reflexão sobre as linguagens da criança e pontuou o motivo a seguir:

Porque eu acho que a gente vem de um movimento de cada vez mais silenciar os nossos grupos, as nossas crianças. As famílias cobram muito que... Eu sou do Infantil V, né? Então, Infantil V é quase um pré-vestibular, eu acho que talvez tenham famílias que mais tensionem o Infantil V que o terceiro ano [do ensino] médio, porque é uma ânsia pela leitura, não importa se a criança está desenhando, não importa se ela oraliza bem, ou que ela não oraliza bem, nada disso importa, o que importa é que ela esteja lendo e escrevendo, então isso vem silenciando os grupos (E4).

O trecho “Infantil V é quase um pré-vestibular, eu acho que talvez tenham famílias que mais tensionem o Infantil V que o terceiro ano [do ensino] médio” revela a inversão de valores submetida ao último ano da EI, ou seja, a supervalorização da linguagem escrita em detrimento das demais linguagens. Esse fato é mencionado por Oliveira (2018), ao indicar que:

---

observar a criança, avaliar, planejar, formular perguntas, entender os interesses e conhecimentos da criança em direção à cultura e investigar.

Uma das possíveis explicações para isso talvez seja o fato de haver, como afirma Baptista (2010), com relação a essa etapa, pressões vindas das famílias, dos gestores, políticos, alguns professores e coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática de ensino que alfabetize as crianças, focando na aprendizagem da língua escrita apenas como um código alfabético, através de treinos, cópias e repetições, e não como um elemento cultural, em relação ao qual as crianças venham a sentir necessidade, como bem afirma Vygotsky (1989) (OLIVEIRA, 2018, p. 20).

Acompanhando a preocupação mencionada por E4 e o enunciado destacado pela autora anteriormente, é possível indicar que a tensão revelada pelas famílias, gestores, políticos, entre outros, revela a valorização da linguagem escrita, em detrimento das demais linguagens (plástica, simbólica, musical, corporal, entre outras).

As estudantes egressas também evidenciaram suas concepções a respeito da contribuição do EEI, tendo como premissa a experiência como docentes na Educação Infantil.

Entretanto, E1, ao indicar que o Estágio “não favoreceu em nenhum aspecto”, levou em consideração a sua ação docente com crianças bem pequenas. Essa avaliação encontrou fundamentos quando ela ponderou que o curso não ofereceu subsídios teórico-práticos relacionados à faixa etária de crianças de zero a três anos. O fragmento a seguir traz essa percepção:

Não, nenhuma [contribuição], porque eu peguei [assumi como professora uma turma de] crianças de dois anos e um ano, e isso nem é falado aqui na FACED, com crianças dessa idade, não fala nada. O que vai falar é o sensório-motor, primeira fase do Piaget, pronto, só isso. Agora, prática, atividade, brincadeira com um ano, até na escola [em que atuo], eles [profissionais que atuam na escola] tem dificuldade de falar sobre, juro pra ti, uma coisa assim (E1).

A ausência de elementos curriculares relacionados às especificidades de bebês e crianças bem pequenas foi percebida nas duas matrizes curriculares apresentadas no capítulo 3 desta dissertação e também evidenciado por D5 na seção anterior. Esse fato corrobora o depoimento anunciado por E1, precisamente em “isso nem é falado aqui na FACED”.

Outro elemento que procura explicar o porquê dessa lacuna é a constatação referenciada por Vargas, Gobbato e Barbosa (2018, p. 3): “A referência a tópicos sobre a educação de 0 a 3 anos está ausente nos planos de ensino dos componentes curriculares do curso (de Pedagogia) e, com isso, os acadêmicos continuam se formando sem conhecer a realidade da creche (SECHANECHIA, 2011)”.



Como acentuam as autoras e o depoimento de E1, é possível inferir que a formação de professores para a EI deve contemplar a especificidade de toda a faixa etária atendida, ou seja, crianças de zero a cinco anos. Desse modo, é necessária a reflexão a respeito de uma Pedagogia da Infância, a qual procure formar professores considerando os saberes inerentes a essa etapa educacional (VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018).

As demais estudantes egressas atribuíram importância ao EEI e consideraram relevantes aspectos como a fundamentação teórica, através dos textos do componente curricular, como explicitam os trechos a seguir:

A contribuição teórica, porque você vai ter contato com a legislação, você vai é... também estudar a questão do desenvolvimento infantil, dos documentos, né, que falam sobre a Educação Infantil, e você vai também planejar, vai executar, melhor executar atividades com as crianças. Então, você tem é..., você entra em encontro com a atividade da profissão, então, eu acho que essa é a importância (E4).

Foi importante sim, eu consegui tirar alguma coisa dela, assim, até dos textos que eu li, das aulas que a professora deu, tudo caminhou junto com a minha formação, né. Não é uma coisa que eu diga assim: “poderia ter passado sem ela”; acho que não! Acho que ela foi uma disciplina importante pra mim assim (E5).

As transcrições referentes às ponderações de E2, E4 e E5 ressaltam a importância do “saber fazer”: realizar um planejamento, contar uma história, organizar “cantinhos” na sala de referência, por exemplo. Os detalhes dessas aprendizagens são expressos a seguir:

A disciplina também me ajudou com algumas coisas mais técnicas, digamos assim, como organizar um planejamento, como elaborar um planejamento, o que que realmente precisa estar num planejamento, o que que não precisa estar (E2).

Também tem a questão do planejamento, você vai ver um pouco do planejamento que tá diretamente relacionado ao desenvolvimento infantil, você vai ter que é... planejar atividades que possam contribuir com o desenvolvimento da criança. Então, precisa ter um conhecimento do nível de desenvolvimento deles pra poder ser..., de certa forma, poder contribuir e auxiliar nesse desenvolvimento (E4).

[...] Tem os momentos dos cantinhos que a gente via lá, que eu faço na sala. Tem a história que a gente fez um baião de dois lá, eu trouxe a tapioca pros meus alunos, trabalhando a receita também, a escrita né. Mesmo alunos tão pequenos, mas a gente mostra as letras e lê pra eles a função de que aquilo serve pra explicar como fazer. Contação de história que a gente fazia lá, fantoches, atividades com pintura, né, muita coisa que eles faziam lá, eu copio, eu trago (E5).

Pelos depoimentos apresentados, faz-se necessário entender o que Gomes (2009) entende pelo saber-fazer:

O saber-fazer de uma profissão enriquece-se com a aprendizagem pela via da formação prática, no contato com a multiplicidade do real. No caso de uma profissão familiar a todos, como a profissão docente, esse saber fazer sofre grande influência do saber-fazer vivido, na condição de estudantes, ao longo do percurso formativo na escola (GOMES, 2009, p. 72).

Entretanto, conforme já foi mencionado na seção anterior desta dissertação, pontua-se que, além do “saber-fazer determinado”, o Estágio pressupõe mais um “saber sobre si” (OSTETTO, 2012 a).

A maior contribuição do componente curricular revelada por E3 foi sensibilizar para “o que de fato é ser um professor de Educação Infantil”, e recordou algumas variáveis que foram fundamentais nesse processo, tais como a qualidade da Educação Infantil e a relação “escola-família”. O trecho a seguir é emblemático dessas ideias:

A contribuição dessa disciplina foi, justamente..., vou voltar de novo à sensibilização, porque acho que é importante. Foi o primeiro ponto de sensibilização que eu tive na universidade e que eu sempre retorno pra ele quando eu preciso, quando eu tenho alguma dificuldade, eu me lembro de algumas coisas que foram ditas, eu me lembro dessa coisa da qualidade da Educação Infantil, eu me lembro da relação escola-família, eu me lembro de textos, eu me lembro de algumas conversas que a gente teve na época (E3).

E4 também refletiu sobre a construção de sentidos no que se refere à docência na primeira etapa da educação básica e ponderou que o EEI trouxe elementos que corroboraram a identificação desse tipo particular de docência, conforme o excerto abaixo:

Olha, é como eu te falei, eu acho que é... o Estágio em Educação Infantil, ele vai mostrar, olha, o professor de Educação Infantil é capaz de fazer isso, ele deve fazer isso, e você vai ao encontro da identidade mesmo do profissional que vai atuar com crianças de zero a cinco anos, a seis anos (E4).

As falas de E3 e E4 acentuam os significados construídos a respeito da docência na EI a partir da experiência do Estágio. Essa construção faz lembrar que:

Ao adentrar o campo profissional pela porta do estágio, o estudante tem a oportunidade de pôr a significação social da profissão em relação com a significação dada pelos respectivos profissionais, dispondo, nesse caso, de relevantes elementos para a construção de sua própria identidade profissional, por conta da possibilidade de dar sentido às suas aprendizagens (GOMES, 2009, p. 77).

Outra contribuição citada por uma das estudantes egressas foi a importância de refletir sobre as propostas pedagógicas que serão ofertadas às crianças, avaliando a especificidade do público-alvo atendido pela EI e o ambiente de trabalho. Essa condição é enaltecida no seguinte trecho:

[O Estágio] me ensinou também a refletir o que eu tinha planejado. Eu botei no papel daquele jeito e eu executei de tal jeito, como é que eu chego em casa e reflito tudo isso assim? É... a disciplina me ensinou nesse fazer, nessa prática, né? De relacionar o que eu tinha planejado como ocorreu, a pensar metodologias específicas para o grupo, é... A disciplina também me ajudou muito a ver que era importante conhecer o grupo que eu ia trabalhar, o ambiente em que se vai trabalhar, e tá sempre nesse movimento de fazer, pensar, refazer, fazer, pensar, re-refazer, porque esse foi o ciclo que a gente teve na disciplina e eu levei pra vida (E2).

Nesse sentido, E2, ao conceder importância à reflexão a partir do componente curricular, quando menciona “[O Estágio] me ensinou também a refletir o que eu tinha planejado” (E2), lembra a sugestão referida por P3 ao declarar que “o Estágio é que potencializa essa formação de um professor reflexivo, né, e potencializa um pensar é... sobre essa prática” (P3).

Observadas as falas das professoras de Educação Infantil nesta seção, percebeu-se que a maioria avaliou as contribuições a partir do Estágio como significativas.

Apenas uma das egressas não pontuou a repercussão do EEI em sua prática profissional. Essa afirmação resultou da análise feita por E1 ao ponderar que nenhum elemento curricular do curso de Pedagogia trouxe reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças na faixa etária de dois anos, público-alvo atualmente atendido por essa entrevistada.

Essas respostas foram importantes para refletir sobre como vem se desenvolvendo a formação inicial a partir do EEI e sua influência para aqueles que estão atuando na primeira etapa da educação básica.

De modo geral, a contribuição do EEI foi revelada pelas egressas a partir do saber fazer, seja contar uma história para as crianças ou realizar um planejamento, além disso, foi destacada a aprendizagem do que é ser docente na Educação Infantil.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo problematizou a contribuição do componente curricular Estágio em Educação Infantil no curso de Pedagogia presencial da FAGED/UFC para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica.

A pesquisa se constituiu como uma reflexão para a área da Educação Infantil, trazendo elementos que corroboram para entender como professores, estudantes e egressos compreendem a relação teoria-prática no EEI. Além disso, foi possível identificar a contribuição formativa desse componente curricular segundo esses três grupos de sujeitos.

Neste estudo, foram analisadas as pesquisas dos últimos dez anos, de 2006 a 2016, que expressam a produção publicada em eventos científicos sobre o Estágio em Educação Infantil, nas plataformas ANPED, ENDIPE e BDTD.

Entre a 29ª e a 36ª reunião da ANPED, foi encontrada apenas uma pesquisa que atendia aos critérios apresentados no capítulo 2. Através das investigações do ENDIPE, foram mapeadas apenas 16 pesquisas, de um universo composto por 6.318 painéis publicados. No portal da BDTD, foram localizados quatro trabalhos de mestrado e doutorado que tratavam do Estágio na Educação Infantil.

O referido levantamento proporcionou a percepção de como a temática da formação inicial de professores a partir do Estágio vem sendo investigada em cenário nacional. Desse modo, pela quantidade de trabalhos publicados nesses anos, constituiu-se um número reduzido, trazendo a ideia de que é necessário ampliar as investigações sobre essa temática. Além disso, nenhum dos trabalhos mapeados trouxe os egressos do curso de Pedagogia como sujeitos de pesquisa.

A respeito do referencial teórico consultado, foram relevantes as contribuições teóricas de Formosinho (2011), Kishimoto (2011), Moreira e Silva (2008), além das DCNP (BRASIL, 2006).

Através dos teóricos apontados anteriormente, foi possível perceber que o curso de Pedagogia se dilui na fragmentação das diversas disciplinas (FORMOSINHO, 2011), pois objetiva formar profissionais para diversos campos: Educação Infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestão etc. Esse fato vem ocultando a importância de qualificar o docente responsável pelo cuidado e pela educação das crianças.

Os dados desta pesquisa foram organizados e analisados a partir das categorias principais: relação teoria-prática no EEI e contribuições desse componente curricular para a formação de professores da Educação Infantil segundo professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia da FAGED.

Foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos da pesquisa. Participaram da pesquisa 14 sujeitos: três professoras responsáveis pelo EEI, seis estudantes da graduação que concluíram esse componente curricular e cinco egressas do curso de Pedagogia da FAGED que atuam como professoras na Educação Infantil e que também cursaram EEI.

Faz-se importante destacar que os resultados decorrentes dos dados construídos através dos instrumentos utilizados com esses sujeitos não podem ser generalizados. Caso o estudo tivesse contado com a colaboração de outros sujeitos, embora utilizados os mesmos critérios de participação, poderia ter trazido outros elementos que não foram citados por esses participantes.

Na Proposta Curricular atual do curso de Pedagogia da FAGED, há apenas duas disciplinas e um componente curricular como elementos obrigatórios que tratam especificamente da primeira etapa da educação básica: Educação Infantil, Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil e Estágio em Educação Infantil (FAGED/UFC, 2013).

A análise dos dados realizada nesta investigação permitiu considerar que o quadro composto por esses três elementos curriculares compõe o desenvolvimento de uma formação que não contempla a complexidade das especificidades relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido com bebês e crianças pequenas.

Essa lacuna da Proposta curricular da licenciatura em Pedagogia anuncia uma realidade que não pode ser analisada como mero equívoco, afinal “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A ausência do paralelismo entre os processos de aprendizagem no curso investigado e a área da Educação Infantil, certamente, provém de particularidades presentes na sociedade e na cultura a respeito das crianças e das infâncias, que, por sua vez, recaem sobre as Propostas Curriculares da licenciatura em Pedagogia analisadas (CERISARA *et al.*, 2002; VARGAS; GOBBATO; BARBOSA, 2018).

Ao final deste trabalho, faz-se necessário retomar as questões que orientaram esta pesquisa: como professores, estudantes e egressos do curso de

Pedagogia relacionam teoria e prática no componente curricular Estágio em Educação Infantil? Quais as contribuições que o Estágio em Educação Infantil tem para a formação de professores de crianças pequenas na perspectiva de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia?

A construção da relação teoria-prática foi evidenciada pelos três grupos entrevistados como necessária ao processo de formação inicial do professor de Educação Infantil. A análise dessa relação suscitou a reflexão dos elementos curriculares que compõem o curso de Pedagogia da FAGED.

Segundo as professoras responsáveis pelo EEI, a licenciatura em destaque é pouco articulada à prática e ainda perduram as disciplinas voltadas para o aspecto “teórico”.

Para alguns estudantes, a teoria está relacionada aos textos estudados na universidade; e a prática, à realidade observada nas instituições através do trabalho pedagógico realizado pelas docentes. Nesse sentido, esses estudantes percebem um desequilíbrio, pois “o que se estuda não é o que vê”.

No entanto, outros estudantes entrevistados analisaram que foi durante o EEI que a teoria foi resgatada, diante dos questionamentos originados da complexidade do cotidiano das instituições de Educação Infantil e também pela elaboração do planejamento.

Em relação aos egressos, também foi apontado um déficit na relação entre teoria e prática no EEI. Segundo esse grupo de sujeitos, o curso “demora muito a começar a prática” (E1) e “a teoria é muito boa, mas a prática é pouca” (E5).

A análise da categoria relação teoria-prática permitiu identificar que o curso de Pedagogia da FAGED apresenta lacunas no que se refere à construção teoria-prática. Como sugestões, ressalta-se que o EEI não se concentre apenas no final do curso; que o componente curricular perpassa os demais elementos curriculares presentes na Integralização Curricular; que o curso de Pedagogia e o Estágio contemplem as especificidades de bebês, crianças de até três anos e crianças de quatro a cinco anos; que o Estágio não se limite a apenas um semestre; e que as disciplinas do curso evidenciem a necessidade de observação/intervenção na realidade da Educação Infantil.

A contribuição do EEI foi expressa, pela maioria dos entrevistados, como espaço oportuno para identificação profissional, isto é, da docência na primeira etapa da educação básica. Além disso, foram referidas a construção de conhecimentos relativos à especificidade da docência na Educação Infantil, a reflexão sobre as práticas

pedagógicas e vivência com crianças como perspectivas construídas ao longo do componente curricular.

A importância do EEI também foi evidenciada a partir da oportunidade para o professor de Educação Infantil aprender a fazer um planejamento e ter referências de práticas que poderão ser realizadas com crianças da faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Contudo, o cenário desvelado por esta pesquisa também ocorreu permeado por dificuldades, entre as quais, percebeu-se que a temática do Estágio na Educação Infantil é pouco teorizada entre as pesquisas de cenário nacional.

Outro impasse que se apresentou nesse processo foi o curto período para o desenvolvimento da pesquisa, pois o curso de Mestrado em Educação Brasileira da UFC tem apenas dois anos: o primeiro ano foi dedicado a concluir as disciplinas obrigatórias do curso e apenas o segundo ano para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Afirma-se que o conhecimento expresso nesta investigação não se esgota na finalização desta pesquisa, pelo contrário, mobiliza a busca por reflexões sobre o Estágio e a formação de professores para a Educação Infantil, afinal, a construção do conhecimento é um processo de desenvolvimento permanente.

Além disso, o estudo contribuiu, sobremaneira, para repensar o próprio contexto de formação em Educação Infantil da pesquisadora, a partir de reflexões que não foram possíveis de concretizar na graduação, pois, no período em que a pesquisadora cursou a licenciatura em Pedagogia, não havia elementos curriculares obrigatórios que tratassem dessa temática.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ALVES, Danielle Fernandes Vasconcelos; NUNES, Ana Ignez Belem. Feminização do magistério: dom, circunstância ou história? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v.8, n. 15, p. 137-175, jan./jun. 2016.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina na creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 113, julho 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Sobre a ANPED**. Disponível em <[www.anped.org.br/sobre-anped](http://www.anped.org.br/sobre-anped)> Acesso em: 15 jan.2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*. Novembro, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Brasília: MEC, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmen-file>>. Acessado em 30 de set. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; GOBBATO, Carolina. Docência na Educação Infantil e formação inicial: notas reflexivas a partir do estágio. *In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, Cuiabá. **Anais do ENDIPE**. Cuiabá: UFMT, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº.2/2015, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Disponível em



<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em 06/02/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N°. 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acessado em 07/10/2016.

BEBER, Irene Carillo Romero. Os saberes da infância e da docência: reflexões sobre as experiências no estágio supervisionado. *In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, Cuiabá. **Anais do ENDIPE**. Cuiabá: UFMT, 2016.

BITTENCOURT, Eugenio Pacceli Leal. **Memórias e outras histórias da avaliação da aprendizagem na Escola Básica da Universidade Federal do Pará no período de 1963 a 1993.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, 2017.

BOGDAN R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Maria Rotta; RIVERO, Andréa; BATISTA, Rosa. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. **Revista zero a seis**, Florianópolis, v. 4, n. 5, 2002.

COLAÇO, Raquel Ferreira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade Autoavaliação na disciplina Estágio em Educação Infantil: alguns apontamentos. *In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 2014, Fortaleza. **Anais do ENDIPE**. Fortaleza: UECE, 2014.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; AZEVEDO, Andressa Sousa de. A produção acadêmica no período de 2006 a 2012 sobre estágio curricular na Educação Infantil: alguns apontamentos. *In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 2014, Fortaleza. **Anais do ENDIPE**. Fortaleza: UECE, 2014.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n 97, p. 78-89, maio 1996.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia:** estágio e pesquisa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DRUMOND, Viviane. O estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias. *In: 37ª ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, Florianópolis. **Anais da ANPED**. Florianópolis: UFSC, 2015.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. **ENDIPE Início**. Disponível em <[www.endipe.pro.br/site](http://www.endipe.pro.br/site)> Acesso em: 15 jan. 2017

FARIAS, Kátia Cristina Fernandes; KERN, Edith Rodrigues Morgado. Perspectiva de estudantes de Pedagogia sobre as aprendizagens construídas na atividade de estágio em Educação Infantil. *In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, Fortaleza. **Anais do ENDIPE**. Fortaleza: UECE, 2014.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; MEDEIROS, Normandia de Farias Mesquita. Narrativa de uma professora de estágio supervisionado na Educação Infantil: a autobiografia como estratégia de formação. *In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, Fortaleza. **Anais do ENDIPE**. Fortaleza: UECE, 2014.

FERNANDES, Maria Estrêla Araújo. **O curso de Pedagogia da UFC: uma resenha histórica (1963-1990)**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. *In: MACHADO (org.)*. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In: FORMOSINHO, João (coord.)*. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krysthinna F. S. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. *In: OSTETTO (org.)*. **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

GATTI, Bernardete. Políticas docentes em estados e municípios: o que dizem os estudos de campo? *In: GATTI; BARRETO; ANDRÉ (orgs.)*. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Célia Maria; SOUZA, Natália Camargo de. Projetos de trabalho no Estágio na formação inicial: contribuições para elaboração da especificidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil. *In: GARMS; RODRIGUES (orgs.)*. **Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

IBICT. BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Sobre a bdt. In: **Portal bdt.ibict.br**. Disponível em <[www.bdt.ibict.br/vufind](http://www.bdt.ibict.br/vufind)> Acesso em: 15 jan. 2017.

INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olhares**: Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 7-39, maio de 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011a.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA; KRAMER (orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas/SP: Papirus, 2011b.

LAROSSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, pp.20-28, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s14113>>. Acessado em 5 out. 2018>.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **A formação em pesquisa no Curso de Pedagogia**: um estudo sobre o trabalho pedagógico na universidade. Monografia (Curso de Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **A formação inicial de professores da Educação Infantil**: uma análise do Projeto Pedagógico do Curso da FAGED/UFC. Monografia (Curso de especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2015.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **A formação inicial de professores da Educação Infantil**: um olhar sobre o curso de Pedagogia da UECE. Monografia (Curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTIN SILVA, Lilian Lopes Martin. Estágio: oportunidade de educar o olhar. *In*: SILVA, Adriana *et al.* **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MATSUOKA, Sílvia; ROCHA, Simone Albuquerque da. Grupos itinerantes: o que narram os licenciandos sobre o modelo de estágio vivenciado em creches e escolas municipais de Educação Infantil? *In*: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Campinas. **Anais do ENDIPE**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MELO, Jucicleide Ferreira Targino Cruz. A formação de professores da Educação Infantil no Curso de Pedagogia: o estágio curricular como contexto. *In*: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Campinas. **Anais do ENDIPE**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MELO, Jucicleide Ferreira Targino Cruz. Estágio e Formação para a docência: análises a partir da teoria vygotskyana. *In*: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Cuiabá. **Anais do ENDIPE**. Cuiabá: UFMT, 2016.

MELO, Jucicleide Ferreira Targino Cruz. O estágio supervisionado como contexto de formação para a docência na Educação Infantil. *In*: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Fortaleza. **Anais do ENDIPE**. Fortaleza: UECE, 2014a.

MELO, Jucicleide Ferreira Targino Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a Educação Infantil**: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens? Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2014b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.9-29.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA; SILVA (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza; CAMPOS, Míria Izabel. A organização e utilização do espaço como um elemento do currículo da educação infantil: um trabalho de estágio supervisionado. *In*: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Campinas. **Anais do ENDIPE**. Campinas: UNICAMP, 2012.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA. **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP**: a práxis na visão dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

OLIVEIRA, Rejane Maria Dias de. **As crianças do último ano da Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem da escrita**: sujeitos, móveis e sentidos. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011a.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil, crianças, tempos, espaços: entre olhares e diálogos no estágio de formação docente. *In*: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Fortaleza. **Anais do ENDIPE**. Fortaleza: UECE, 2014. p.2567-2667.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio tecido com fios do ensino, da pesquisa e da extensão. *In*: NORONHA, E. C.; ANDRADE, I. C. F. de; MAURÍCIO, W. P. D. (org.). **Itinerários da formação docente**. 1 ed. São Paulo: Laborciência, 2012 b.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Ser professor de Educação Infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. *In*: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011b.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos gerais da formação de professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério – 2º grau. *In*: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 15-30, jan – mar, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. *In*: SEARA, I. C.; DIAS, M. F. S.; OSTETTO, L. E.; CASSIANI, S. (orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, v. 1, p. 103-116.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel; MIRANDA, Joseane de Menezes V. O pedagógico é de manhã: conceitos de cuidado e educação na percepção de profissionais da Educação Infantil. *In*: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Porto Alegre. **Anais do ENDIPE**. Porto Alegre: PUCRS, 2008.

SARMENTO, Teresa. Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. *In*: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Campinas. **Anais do ENDIPE**. Campinas: UNICAMP, 2012.

SAVIANI, Dermerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, 2007. Disponível em em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37/n.130/06.pdf>>. Acessado em 30 de set.2018.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>>. Acessado em 30 de set.2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Kamile de Oliveira. A disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia da UNICENTRO: desafios e contribuições para a formação docente. *In*: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), Curitiba. **Anais do EDUCERE**. Curitiba, 2013. Disponível em <[http://www.educere.bruc.br/arquivo/pdf\\_2013/80535458.pdf](http://www.educere.bruc.br/arquivo/pdf_2013/80535458.pdf)>. Acessado em 30 de set.2018.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, 2011.

SILVA, Lázara Cristina da. Prática de ensino e Estágio Supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. *In*: SILVA; MIRANDA (orgs.). **Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

SOUSA, Adriana E Silva; CARDOSO, Maria da Penha. O estágio supervisionado e a interdisciplinariedade: brincando e construindo caminhos. *In*: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Campinas. **Anais do ENDIPE**. Campinas: UNICAMP, 2012.

UECE/CED. **Processo de Reconhecimento do Curso de Pedagogia**: Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia. Fortaleza: COPED, 2011.

UECE/CED. **Proposta Curricular do Curso de Pedagogia 1991.1**. Fortaleza: COPED, 1991.

UFC/FACED. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Diurno)**. Fortaleza: FACED, 2013.

UFC/FACED. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Fortaleza: FACED, 2008.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória ES, a 15, v20, n 47, p.46-67, jan/jul 2018.

VARGAS, Gardia. Percurso da formação inicial: constituição da docência com as crianças de zero a três anos. *In*: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Cuiabá. **Anais do ENDIPE**. Fortaleza: UFMT, 2016.

VAUGHN, Luciane. **Relatórios de estágio curricular na Educação Infantil e a formação do professor crítico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC/FACED**

**TEMA: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: AS PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE**

**Mestranda Tathiane Rodrigues Lima**

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: \_\_\_\_\_

4. Telefones: \_\_\_\_\_

5. Email \_\_\_\_\_

6. Qual foi a forma de ingresso no curso de Pedagogia?

( ) ENEM ( ) Transferência ( ) Outro. Especificar \_\_\_\_\_

7. Qual foi o currículo de ingresso no curso de Pedagogia: ( ) 2008 ( ) 2014

8. Quais foram o ano e o semestre de seu ingresso no curso de Pedagogia?

|            |            |            |                              |
|------------|------------|------------|------------------------------|
| ( ) 2013.1 | ( ) 2014.1 | ( ) 2015.1 | ( ) Outro. Especificar _____ |
| ( ) 2013.2 | ( ) 2014.2 | ( ) 2015.2 |                              |

9. Quais serão o ano e o semestre de sua conclusão do curso de Pedagogia?

|            |            |            |                              |
|------------|------------|------------|------------------------------|
| ( ) 2017.2 | ( ) 2018.1 | ( ) 2018.2 | ( ) Outro. Especificar _____ |
|------------|------------|------------|------------------------------|

**II. DADOS SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

10. Em qual semestre do curso de Pedagogia você cursou o Estágio em Educação Infantil?

|            |            |            |                              |
|------------|------------|------------|------------------------------|
| ( ) 2016.1 | ( ) 2016.2 | ( ) 2017.1 | ( ) Outro. Especificar _____ |
|------------|------------|------------|------------------------------|

11. Em qual tipo de instituição você realizou o Estágio em Educação Infantil?



Instituição pública  Instituição privada  Outro. Especificar \_\_\_\_\_

12. Em qual turma da Educação Infantil você realizou o estágio?

|                                       |                                      |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Berçário     | <input type="checkbox"/> Infantil I  | <input type="checkbox"/> Infantil II |
| <input type="checkbox"/> Infantil III | <input type="checkbox"/> Infantil IV | <input type="checkbox"/> Infantil V  |

13. Você já trabalhou ou trabalha na Educação Infantil? Em caso afirmativo, assumindo qual função? Há quanto tempo?

---



---

14. Você trabalha atualmente? \_\_\_\_\_ Em caso afirmativo, onde?

---

15. Você aceitaria participar de uma entrevista individual sobre a contribuição do Estágio em Educação Infantil para a formação docente do professor que atua na primeira etapa da educação básica?

Sim. Quais as possibilidades de horário? \_\_\_\_\_

Não.

**TEMA: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: AS PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE**

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Horário:** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Semestre atual no Curso de Pedagogia \_\_\_\_\_

Semestre que cursou Estágio em Educação Infantil: \_\_\_\_\_

**II. RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Se você tivesse de explicar para alguém o que é o Estágio em Educação Infantil, o que vocêalaria?
2. Você lembra como foi o Estágio em Educação Infantil na sua turma? Fale um pouquinho como é que foi...
3. Em sua opinião, qual o objetivo do Estágio em Educação Infantil? Por quê?
4. De que maneira esse objetivo foi atingido na sua turma? O que você acha que mais contribuiu para isso? Por quê? Caso não tenha sido atingido, o que mais dificultou?
5. Se você pudesse mudar a forma/maneira como o Estágio em Educação Infantil aconteceu na sua turma, o que mudaria para que ele pudesse contribuir com a formação do professor que irá trabalhar em creches e pré-escolas? Por quê?

**III. CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

6. Narre/descreva um fato marcante (positivo, negativo, frustrante, emocionante etc.) ocorrido no Estágio em Educação Infantil (pode ser na FACED e/ou na instituição de Educação Infantil)
  
7. Que aprendizagens/conhecimentos você considera que foram importantes nesse fato que você narrou para a formação do professor de Educação Infantil? Por quê?
  
8. Em sua opinião, qual a contribuição do Estágio em Educação Infantil para a formação inicial do pedagogo? Por quê?
  
9. Pensando na sua formação, quais contribuições você acha que o Estágio em Educação Infantil trouxe para que você possa se tornar professor de crianças na faixa etária de zero a cinco anos? Por quê?

**TEMA: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: AS PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE**

**Mestranda Tathiane Rodrigues Lima**

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Telefones: \_\_\_\_\_
3. Email \_\_\_\_\_
4. Qual foi o curso da sua graduação? Onde cursou? Quando concluiu?  
\_\_\_\_\_
5. Qual a área do seu mestrado? Onde cursou? Quando concluiu?  
\_\_\_\_\_
6. Qual a área do seu doutorado? Onde cursou? Quando concluiu?  
\_\_\_\_\_
7. Você teve alguma experiência na docência em Educação Infantil? Em caso afirmativo, relate resumidamente como foi (função, agrupamento, tempo, etc.)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Desde quando é professor concursado da FACED/UFC? Qual a área do concurso?  
\_\_\_\_\_

**II. DADOS SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

9. Há quanto tempo você é professor do componente curricular Estágio em Educação Infantil na UFC/FACED?  
\_\_\_\_\_
10. Geralmente, em qual tipo de instituição-campo é realizado o Estágio em Educação Infantil?

Instituição pública  Instituição privada  Outro. Especificar \_\_\_\_\_

11. Geralmente, qual(is) turma(s) é/são escolhida(s) pelos estudantes para realização do estágio?

|                                       |                                      |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Berçário     | <input type="checkbox"/> Infantil I  | <input type="checkbox"/> Infantil II |
| <input type="checkbox"/> Infantil III | <input type="checkbox"/> Infantil IV | <input type="checkbox"/> Infantil V  |

12. Você aceitaria participar de uma entrevista individual sobre a contribuição do Estágio em Educação Infantil para a formação docente do professor que atua na primeira etapa da educação básica?

Sim. Quais as possibilidades de horário? \_\_\_\_\_

Não.

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES RESPONSÁVEIS PELO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TEMA: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: AS PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE**

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Horário:** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Tempo de docência no curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

**II. RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Se você tivesse que explicar para alguém o que é o Estágio em Educação Infantil, o que vocêalaria?
2. Em sua opinião, qual o objetivo do Estágio em Educação Infantil? Por quê?
3. De que maneira esse objetivo foi atingido nas turmas de Estágio? O que você acha que mais contribuiu para isso? Por quê? Caso não tenha sido atingido, o que mais dificultou?
4. Se você pudesse mudar a forma/maneira como o Estágio em Educação Infantil vem acontecendo, o que mudaria para que ele pudesse contribuir com a formação do professor que irá trabalhar em creches e pré-escolas? Por quê?

### **III.CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

5. Narre/descreva um fato marcante (positivo, negativo, frustrante, emocionante etc.) ocorrido no Estágio em Educação Infantil (pode ser na FACED e/ou na instituição de Educação Infantil)

6. Que aprendizagens/conhecimentos você considera que foram importantes nesse fato que você narrou para a formação do professor de Educação Infantil? Por quê?

7. Em sua opinião, qual a contribuição do Estágio em Educação Infantil para a formação inicial do pedagogo? Por quê?

8. Pensando na sua experiência como professor de Estágio em Educação Infantil, quais contribuições você acha que esse componente curricular vem trazendo para os futuros professores de crianças na faixa etária de zero a cinco anos? Por quê?

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC/FACED**

**TEMA: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: AS PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE**

**Mestranda Tathiane Rodrigues Lima**

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: \_\_\_\_\_

4. Telefones: \_\_\_\_\_

5. Email \_\_\_\_\_

6. Qual foi a maneira de ingresso no curso de Pedagogia?

ENEM  Transferência  Outro. Especificar \_\_\_\_\_

7. Qual foi o currículo de ingresso do curso de Pedagogia:  2008  2014

8. Quais foram o ano e o semestre de seu ingresso no curso de Pedagogia?

|                                 |                                 |                                 |                                 |  |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 2008.1 | <input type="checkbox"/> 2009.1 | <input type="checkbox"/> 2010.1 | <input type="checkbox"/> 2011.1 | <input type="checkbox"/> 2012.1                      |
| <input type="checkbox"/> 2008.2 | <input type="checkbox"/> 2009.2 | <input type="checkbox"/> 2010.2 | <input type="checkbox"/> 2011.1 | <input type="checkbox"/> Outro.<br>Especificar _____ |

9. Quais foram o ano e o semestre de sua conclusão do curso de Pedagogia?

|                                 |                                 |                                 |   |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 2012.1 | <input type="checkbox"/> 2013.1 | <input type="checkbox"/> 2014.1 | <input type="checkbox"/> Outro. Especificar _____ |
| <input type="checkbox"/> 2012.2 | <input type="checkbox"/> 2013.2 | <input type="checkbox"/> 2014.2 |   |

**III. DADOS SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

10. Em qual semestre do curso de Pedagogia você cursou o Estágio em Educação Infantil? \_\_\_\_\_

11. Em qual tipo de instituição você realizou o Estágio em Educação Infantil?



Instituição pública  Instituição privada  Outro. Especificar \_\_\_\_\_

12. Em qual turma da Educação Infantil você realizou o estágio?

|                                       |                                      |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Berçário     | <input type="checkbox"/> Infantil I  | <input type="checkbox"/> Infantil II |
| <input type="checkbox"/> Infantil III | <input type="checkbox"/> Infantil IV | <input type="checkbox"/> Infantil V  |

13. Há quanto tempo você trabalhou ou trabalha na Educação Infantil? Assumindo qual(is) função(ões)?

---



---

14. Você trabalha atualmente? \_\_\_\_\_ Em caso afirmativo, onde?

---

15. Você aceitaria participar de uma entrevista individual sobre a contribuição do Estágio em Educação Infantil para a formação docente do professor que atua na primeira etapa da educação básica?

Sim. Quais as possibilidades de horário? \_\_\_\_\_

Não.

**APÊNDICE F – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFC**

**TEMA: O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: AS PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE**

**Data:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Horário:** \_\_\_\_\_

**Local:** \_\_\_\_\_

**I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo de docência na Educação Infantil \_\_\_\_\_

**II. RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Se você tivesse que explicar para alguém o que é o Estágio em Educação Infantil, o que vocêalaria?

2. Você lembra como foi o Estágio em Educação Infantil na sua turma? Fale um pouquinho como é que foi...

3. Em sua opinião, qual o objetivo do Estágio em Educação Infantil? Por quê?

4. De que maneira esse objetivo foi atingido na sua turma? O que você acha que mais contribuiu para isso? Por quê? Caso não tenha sido atingido, o que mais dificultou?

5. Se você pudesse mudar a forma/maneira como o Estágio em Educação Infantil aconteceu na sua turma, o que mudaria para que ele pudesse contribuir com a formação do professor que irá trabalhar em creches e pré-escolas? Por quê?

### **III.CONTRIBUIÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

6.Narre/descreva um fato marcante (positivo, negativo, frustrante, emocionante etc.) ocorrido no Estágio em Educação Infantil (pode ser na FACED e/ou na instituição de Educação Infantil)

7.Que aprendizagens/conhecimentos você considera que foram importantes nesse fato que você narrou para a formação do professor de Educação Infantil? Por quê?

8.Em sua opinião, qual a contribuição do Estágio em Educação Infantil para a formação inicial do pedagogo? Por quê?

9.Pensando na sua formação, que contribuições você acha que o Estágio em Educação Infantil trouxe para sua ação docente com crianças na faixa etária de zero a cinco anos? Por quê?

**APÊNDICE G TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado por Tathiane Rodrigues Lima, como participante de uma pesquisa intitulada: **O estágio na formação inicial do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC: as perspectivas docente e discente.**

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

- 1- O objetivo ou finalidade principal desta pesquisa é analisar as contribuições formativas do componente curricular Estágio em Educação Infantil para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do Curso de Pedagogia presencial da FACED/UFC;
- 2- A coleta de dados ocorrerá no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará na Faculdade de Educação, durante o período de aproximadamente vinte e três dias;
- 3- Como forma (procedimentos) de coletar dados para esta pesquisa, iremos realizar entrevistas individuais (gravação de áudio opcional) com estudantes e egressos do Curso de Pedagogia que cursaram Estágio em Educação Infantil, e com as professoras que ministram esse componente curricular. O tempo de duração das entrevistas individuais podem variar de acordo com o sujeito pesquisado, sendo a duração média prevista de 1 (uma) hora;
- 4- Os benefícios desta pesquisa estão pautados em colaborar com o conhecimento científico na área da Educação Infantil, em especial, a formação inicial do professor de Educação Infantil;
- 5- Os riscos e desconfortos aos participantes poderão acontecer durante realização das sessões de observação e entrevistas individuais, podendo ser comunicados ao pesquisador;

- 6- Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa;
- 7- Assumimos o compromisso de utilizar os dados e ou materiais coletados somente para fins didáticos e/ou de pesquisa. Os resultados dessa pesquisa serão publicados e/ou apresentados em artigos, em revistas especializadas, em congressos científicos, contribuindo para o fortalecimento e ampliação de conhecimentos sobre formação inicial do professor de Educação Infantil;
- 8- Você não receberá nenhum pagamento e nem deve realizar nenhum pagamento para participar desta pesquisa;
- 9- Poderá a qualquer momento recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo;
- 10- Poderá pedir para saber dos resultados da pesquisa ou receber informações e explicações sobre o estudo durante o período em que a pesquisadora estiver na universidade e após esse período.

Caso necessite, segue o endereço da responsável pela pesquisa:

**Nome: Tathiane Rodrigues Lima**  
**Instituição: Faculdade de Educação (FACED/UFC)**  
**Endereço: Rua das Acácias, 60, Bairro: Dias Macedo**  
**Telefone para contato: (85) 3031-2255**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O \_\_\_\_\_ abaixo \_\_\_\_\_ assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos,

RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Nome da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Nome do profissional que aplicou o TCLE

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**APÊNDICE H TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS**

Os pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado “O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFC: AS PERSPECTIVAS DOCENTE E DISCENTE” comprometem-se a preservar a privacidade dos dados sobre o Curso de Pedagogia presencial diurno da Faculdade de Educação da UFC e dos dados pessoais dos docentes, discentes e egressos do Curso de Pedagogia da FACED UFC, que aceitarem participar da pesquisa proposta, bem como de suas declarações cedidas em entrevistas, concordam e assumem a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Comprometem-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa somente será iniciada após aprovação do sistema CEP/CONEP.

Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_\_\_.

---

TATHIANE RODRIGUES LIMA  
Pesquisador Principal