



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

LARISSA LIMA VINHAA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS INICIANTES DE CRECHES
SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

São José do Rio Preto
2023

LARISSA LIMA VINHAA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS INICIANTES DE CRECHES
SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (PPG-EPF) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono.

São José do Rio Preto
2023

V784p

Vinhaa, Larissa Lima

Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado / Larissa Lima Vinhaa. -- São José do Rio Preto, 2023

128 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Maévi Anabel Nono

1. Formação de Professores. 2. Estágio Curricular Supervisionado. 3. Professores Iniciantes. 4. Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LARISSA LIMA VINHAA

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS INICIANTES DE CRECHES
SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (PPG-EPF) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar – Câmpus de São Carlos

São José do Rio Preto
26 de junho de 2023

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer a Universidade Estadual Paulista (Unesp), que, como instituição de ensino público, atende aos seus alunos com qualidade, respeito e liberdade no processo de aprendizagem, na qual me formei e moldei minha identidade docente, primeiramente, como professora de Educação Básica e, agora, como Mestre. E, neste mesmo processo, agradeço a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde pude cursar uma disciplina sobre Estudos em Formação de Professores que foi de extrema importância para o aprofundamento desta pesquisa. Entretanto, esta construção só foi possível a partir da orientação, troca de ideias e ensinamentos de minha orientadora, Profa. Dra. Maévi Anabel Nono, assim como os apontamentos relevantes e necessários da banca examinadora composta pelos docentes Prof. Dr. Raul Aragão Martins e Profa. Dra. Aline Sommerhalder. Além disso, reconheço que as professoras participantes do estudo tornaram a pesquisa relevante, permitindo que olhássemos para o assunto por meio de outra perspectiva. Por último, agradeço ao apoio emocional e pessoal de minha família: meus pais, João e Marlene, que me ensinaram a resiliência e a importância do trabalho de qualidade, minha irmã e cunhado, Juliana e Daniel, que sempre me incentivaram a buscar mais e a dar o melhor de mim, e meu companheiro de vida, Matheus, que adaptou sua rotina e não mediu esforços para me auxiliar em momentos difíceis nesses dois anos de estudo. A todos vocês, minha gratidão.

“Pensar o estágio é repensar os cursos e a importância da pesquisa na formação docente”.

*Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro
Lucena Lima (2017, p. 195)*

RESUMO

Com o início da criação das universidades para cursos de licenciatura em 1987, ficam em segundo plano as escolas normais que atuam no século XIX como formadoras de professores. Nessa alteração, o estudo da Pedagogia se aproximou mais da ciência e da pesquisa, levando em consideração aspectos como psicologia, filosofia e epistemologia. Entretanto, houve, também, a perda da prática e da aproximação com o ambiente de trabalho que outrora era mais valorizado com as escolas-modelo, onde os alunos do curso realizavam a prática por anos durante seus estudos, ministrando aulas na escola anexa à escola normal. Visando lidar com a lacuna prática na formação, autores estudados destacam a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como entrelaçador do conhecimento teórico e prático capaz de suprir esse dilema, além disso, a legislação brasileira para o curso de licenciatura em Pedagogia traz o ECS como parte obrigatória. Tendo em vista a importância do cumprimento de um estágio de qualidade, essa pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, teve como objetivo geral identificar e analisar percepções de professoras iniciantes de Educação Infantil sobre as contribuições e limitações do ECS, realizado no curso de Pedagogia, em seus primeiros anos de docência na creche. Teve como objetivos específicos: 1 – Caracterizar os participantes no que se refere a aspectos pessoais, trajetórias de formação para a docência na creche, percurso profissional; 2 – Descrever e analisar como foi realizado o ECS na Educação Infantil pelos participantes da pesquisa (carga horária, orientação recebida, articulação com as disciplinas do curso, tipo de supervisão, local e agrupamento de realização, observação/participação, relatórios, contato com a professora do agrupamento, acolhimento na escola onde realizou o estágio); 3 – Descrever e analisar situações vivenciadas no ECS que contribuiriam, do ponto de vista dos participantes, nos primeiros anos de docência na creche; 4 – Identificar limitações do ECS apontadas pelos participantes, assim como aprendizagens que gostariam de ter vivenciado no ECS, as quais acreditam que teriam auxiliado nos primeiros anos de docência na creche. Esta pesquisa foi realizada em creches públicas de um município do interior do estado de São Paulo e teve como participantes 15 professoras com até cinco anos de experiência docente. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com questões fechadas e abertas. Os dados foram analisados a partir de

focos de análise estabelecidos com base nos objetivos da pesquisa. Os resultados indicam que as docentes iniciantes se encontram em contratos temporários de baixa estabilidade no município. Todas as respondentes realizaram o ECS em Educação Infantil, sendo majoritariamente feito em instituições de pré-escola, o que gerou uma lacuna na formação em relação à falta de fundamentação específica para a creche. As orientações recebidas para a realização do estágio e o espaço de discussões oferecido contribuíram para a formação das professoras, no entanto, as limitações se referem à falta de informações aprofundadas sobre o cuidado físico e a elaboração de documentação pedagógica no estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Professores Iniciantes. Educação Infantil. Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

In 1987, at Brazilian Universities it started the course of Teaching Degree and the normal schools that have worked with the teachers' training took a back seat. In this change the study of pedagogy has moved closer to science and research, taking into account aspects like psychology, philosophy, and epistemology. However, there was also a loss of practice and approximation with the work environment that was once more valued with the model schools, where the students of the course carried out the practice for years during their studies, teaching at the school attached to the normal school. In order to deal with the practical gap in training, studied authors highlight the importance of the Supervised Curricular Internship (SCI) as an interweaving of theoretical and practical knowledge capable of supplying this dilemma, in addition, the Brazilian Legislation of the Degree in Pedagogy brings the SCI as a mandatory part of the course. Bearing in mind the importance of fulfilling a quality internship, this research, of a quantitative and qualitative nature, had the general objective of identifying and analyzing perceptions of beginning Early Childhood Education teachers about the contributions and limitations of SCI, carried out in the Pedagogy course, in their first years of teaching in the nursery school. It had the following specific objectives: 1 – Characterize the subjects with regard to personal aspects, training trajectories for teaching in day care centers, professional careers; 2 – Describe and analyze how the SCI in Early Childhood Education was carried out by the research subjects (hour load, guidance received, articulation with the course disciplines, type of supervision, place and grouping of realization, observation/participation, reports, contact with the group teacher, welcome at the school where the internship took place); 3 – Describe and analyze situations experienced in the SCI that contributed, from the point of view of the subjects, in the first years of teaching at the day care center; 4 – Identify SCI limitations pointed out by the subjects, as well as learning experiences that they would like to have experienced in the SCI, which they believe would have helped in the first years of teaching at the day care center. This research was carried out in public day care centers in a city in the interior of the state of São Paulo and had as subjects 15 teachers with up to five years of teaching experience. As a data collection instrument, a questionnaire with closed and open questions was used. Data were analyzed based on analysis focuses established based on the research objectives. The results indicate that beginning teachers are in temporary contracts of low stability in the municipality.

All respondents took the SCI in Early Childhood Education, being mostly done in preschool institutions, which created a gap in training in relation to the lack of specific foundation for day care. The guidelines received for carrying out the internship and the space for discussions offered contributed to the training of the teachers, however, the limitations refer to the lack of in-depth information about physical care and the preparation of pedagogical documentation in the internship.

KEYWORDS: Teacher Education. Beginning Teachers. Early Childhood Education. Supervised Curricular Internship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 -	Idade dos participantes	71
Figura 2 -	Anos em experiência na profissão	74
Figura 3 -	Forma de ingresso na profissão	75
Figura 4 -	Período do curso em que realizou o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil	78

QUADROS

Quadro 1 –	Panorama nacional da Docência na Educação Infantil subdividido por sexo	72
Quadro 2 -	Caracterização dos participantes da pesquisa	77
Quadro 3 –	Razão aluno professor no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 2021	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1. O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	38
2.2.1. Histórico da formação de professores	38
2.2.2. A formação atual do professor de Educação Infantil	41
2.3. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	44
2.3.1. Contrariedades sobre o estágio.....	48
2.3.2. Melhorias para se colocar em prática	51
2.4. INÍCIO DA DOCÊNCIA	55
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	70
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	70
4.2. REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	77
4.3. SITUAÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA OS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA.....	92
4.4. LIMITAÇÕES APONTADAS PELAS PARTICIPANTES.....	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109

1. INTRODUÇÃO

Nasci e cresci em uma cidadezinha pequena chamada Cajobi, no interior de São Paulo, e foi lá que cursei toda a Educação Básica. Como característica dessas cidades pequenas, tive a oportunidade de estudar sempre com as mesmas pessoas na turma de alunos, da pré-escola até o fim do Ensino Médio. Diversas vezes até os professores eram os mesmos e, dessa forma, foi possível criar um vínculo amigável e duradouro com eles. Até meus oito anos de idade, morei em um sítio desta cidade, um reino encantado que me permitia inúmeras fantasias ao brincar. Um dia, ao receber a visita de uma amiga da família que era professora, ganhei um apagador que ela não usava mais em suas aulas. Desde então, eu me via todos os dias sendo a professora do sítio com meu apagador de lousa.

Com o passar dos anos, houve a chegada de alguns questionamentos como: “O que você quer ser quando crescer?” e eu sempre respondia “Quero ser professora de Educação Física”, “Quero ser professora de Português”, “Quero ser professora de Biologia”. Eu ainda não sabia o que queria lecionar, mas sabia que ensinar aos outros seria minha profissão e acredito que ali começou a minha formação como docente, mesmo antes do ingresso no Ensino Superior. A admiração pela profissão passou a crescer, assim como a curiosidade sobre o trabalho e a vida escolar.

No Ensino Médio, comecei a me desanimar com a escolha da profissão, pois aquela cidade pequena era tão defasada que, em alguns anos, não havia professores de Química, Física ou Filosofia na escola e, enquanto isso, o vestibular se aproximava. Novamente, me deparava com as perguntas “Qual curso você vai prestar?”, “Qual faculdade vai fazer?” e eu respondia “Vou prestar Pedagogia para ser professora”, e a partir deste momento comecei a experienciar a desvalorização e a desmoralização da profissão. Quando falava em ser professora, muitos demonstravam descontentamento, falavam para fazer um curso melhor, “algo que desse dinheiro” e muitas vezes essas críticas vinham das minhas próprias professoras. Não mudei de ideia por isso, mas aprendi o que não ser/fazer com meus alunos.

Entretanto, há sempre alguém iluminado no nosso caminho. Uma professora que eu admirava muito me falou de uma instituição de ensino chamada UNESP, confiou em mim e me encorajou a prestar o vestibular, assim como minha família. Nesse mesmo ano, ao pesquisar mais sobre essa instituição pública, encontrei um de seus cursinhos comunitários, o Metamorfose, o qual preparava os alunos para o

vestibular. Me interessei muito pelo cursinho, prestei o processo seletivo e consegui uma bolsa de estudos. Hoje, noto como aquela boa professora mudou o caminho da minha vida e como se tornou uma inspiração, um modelo de boas experiências.

No curso pré-vestibular, havia professores para todas as disciplinas que, além de serem diferentes daqueles da minha cidade, eram estudantes do próprio câmpus. Desta forma, meus novos professores eram jovens animados cujos olhos brilhavam quando falavam dos conceitos que estavam ensinando e me encontrei animada novamente para ser uma professora como eles.

Em 2016, iniciei minha formação docente formalmente, apesar de já ter tido experiências positivas e negativas que vinham moldando meu ser profissional. Ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, porém, era muito longe da minha cidadezinha. Diariamente, com o transporte público, eram necessárias duas horas de viagem para a ida e, novamente, para a volta, e, com o início dos estágios obrigatórios, viajar todos os dias tornou-se inviável. Desta maneira, mudei-me para a cidade onde ficava a instituição de ensino e, apesar de gostar muito da minha terra natal, essa foi uma escolha muito positiva, pois, nesta nova etapa, consegui participar ativamente do curso e das atividades que a instituição proporcionava sem a necessidade de viajar várias horas por dia.

Durante a graduação (2016-2019), realizei diversas atividades que promoveram enriquecimento da minha formação como: a Iniciação Científica sobre o pensador Jean Piaget; a participação do Centro Acadêmico de Pedagogia, que trouxe grandes oportunidades de organizações de eventos sociais e educacionais, como a Semana de Pedagogia da instituição e projetos solidários para público externo; a atuação no Estágio Profissional durante dois anos em um centro educacional muito renomado na cidade, o qual foi uma experiência incrível de trabalho; o cumprimento dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) e, além disso, o convite para atuar na Comissão de Formatura, na qual trabalhei como Diretora de Colação de Grau organizando o evento junto a Diretoria do Instituto.

Um ponto chave da graduação para meu aprender docente foram os estágios, previstos na resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de Maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). Na parte prática, foi possível dialogar com várias

mentoras que me receberam, cada qual com seu jeito de lecionar, organizar ou administrar, seja a escola toda ou a sala de aula. Na maioria desses ambientes, fui muito bem recebida, onde me abriram espaços para perguntas, observação da turma, da prática docente e participação em reuniões como observadora, que era o foco do Estágio Curricular Supervisionado.

Entretanto, em outras escolas, apesar de bem recebida, notei que algumas gestoras tinham dias tão atarefados que atender as minhas dúvidas se tornava algo muito difícil. Também, em outros agrupamentos e salas de aula, outras professoras não sabiam muito como lidar com uma “estagiária observadora”. Mesmo apresentando uma orientação da instituição de ensino ou explicando que não estava ali para avaliar, mas, sim, aprender, pareciam sentir-se inseguras com a minha presença, dificultando muito a relação de mentoria. Portanto, todos esses fatos me faziam sentir que algumas dessas escolas não estavam preparadas para serem formadoras de professores.

Entre todas as experiências que moldaram minha identidade docente, destaco o Estágio Profissional¹. Durante dois anos, acompanhei três professoras dando assistência a três salas de 1º ano do Ensino Fundamental. O Estágio Profissional se difere do ECS em relação à quantidade de horas presente na escola e a sua forma atuante. No ECS, eu tinha controle da turma somente quando apresentava regências, que são modelos de aulas apresentadas no ECS, e permanecia por poucas semanas na escola, apenas em observação. Já no Estágio Profissional, eu fazia parte daquela escola e do corpo docente criando vínculos com as mentoras e, mesmo como aprendiz, tendo responsabilidades com as crianças, participando ativamente, tendo direito a opiniões e intervenções na prática anual, o que me permitia acompanhar os resultados de todo o trabalho. Neste período, aprendi muito com as mentoras e com o meu próprio trabalho com as crianças sobre como lidar com os alunos, o planejamento dos materiais, as formas de avaliação e tive contato com o carinho e o respeito de todos.

No último ano de graduação, realizei uma pesquisa como Trabalho de Conclusão de Curso (VINHAA, 2019) sobre as trajetórias de professores iniciantes na Educação Infantil e alcancei resultados satisfatórios sobre a formação desses profissionais, suas dificuldades e facilidades, mas, também, informações que ainda

¹ Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes (BRASIL, 2008).

deveriam ser pesquisadas como, por exemplo, as influências que o ECS promoveu na prática inicial desses professores, pois, no trabalho realizado, notou-se uma grande interferência dele na formação das professoras entrevistadas.

Além das normativas para o curso, diversos pensadores trazem o ECS como ponto importante da formação e fico feliz de ter tido essas experiências. Com essa bagagem pequena, porém, valiosa, iniciei, em 2020, minha carreira como professora de Educação Básica em um município no interior de São Paulo, passando pela fase inicial da docência que Huberman (1992) destaca como o “choque de realidade”, momento no qual o professor iniciante, entre os três primeiros anos de docência, sente o entusiasmo inicial da descoberta da profissão e a insegurança sobre sua própria capacidade.

Inicialmente, deparei-me com uma turma de bebês na Educação Infantil, uma faixa etária que eu não estava habituada por não ter tido contato durante os estágios do curso de Pedagogia. Desta maneira, foi uma etapa da carreira em que me senti muito insegura ao me deparar com uma turma de bebês que não se comunicavam oralmente, apesar de se comunicarem de tantas outras formas, brincavam com tudo que encontravam ao seu redor e tinham muito a aprender com minhas propostas. Sem saber por onde começar e com duas estagiárias para ensinar o que nem eu mesma sabia no momento, havia, diariamente, os pais preocupados na porta me perguntando sobre amamentação e desfralde, coisas das quais eu não sabia como responder. Diante daquelas formandas, dos bebês e de seus familiares, notei o quanto eu ainda precisava estudar e buscar conhecimentos.

Neste momento, observei a importância da formação continuada em serviço no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), destinado à reunião de professores, planejamentos e estudos, e fui muito apoiada pela diretora, a qual era muito paciente, abraçava minhas dúvidas e corrigia minhas práticas imperfeitas com muita sabedoria. Além dela, essa escola contava com professoras muito experientes, com mais de 20 anos de carreira, que me acolheram e me ensinaram muito sobre como escutar as crianças que ainda não se comunicavam pela fala, deixando-as que fossem crianças e as educando na infância com brincadeiras, experiências e convivência.

A partir de estudos sobre a escuta ativa e a infância, moldei minha prática com as crianças da Educação Infantil dando um passo para trás ao observar gestos,

necessidades e conhecimentos de mundo demonstrados por elas em suas brincadeiras e curiosidades, deixando o trabalho mais leve. Em sua pesquisa, Reeks e Meirelles (2016) confirmam o quanto podemos descobrir sobre as crianças apenas observando seus gestos:

Entendemos que legitimar a voz da criança não implica necessariamente apenas em palavras, oralidade e escuta do que elas nos dizem. Isso também é parte do processo, mas conseguimos ver uma imensa quantidade de verdade em uma mão, um dedo, um olhar, uma postura, pois os gestos infantis expressam uma intenção verdadeira, não são jogados ao léu (p. 36).

Porém, essa evolução só foi possível a partir do acolhimento que eu necessitava das colegas de trabalho e da orientação adequada da diretora da escola. Neste momento, senti-me mais tranquila em ter uma orientadora que estava disposta a me ensinar, corrigir e ajudar a buscar soluções para os desafios que apareceram, os quais foram muitos, contudo, eu não estava sozinha e, por isso, não tinha motivos para desistir. O apoio oferecido, tanto na prática pedagógica quanto no âmbito pessoal, foi de total importância sobre a autoestima ao me constituir professora naquele ano.

No início de 2021, fui designada para outra escola, localizada na zona norte da cidade, a qual atendia a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de sentir mais facilidade com os alunos devido à faixa etária, encontrei outros desafios. Minha turma contava com alunos que precisavam de atendimentos especializados, visto que possuíam deficiências físicas, cognitivas, transtornos ou histórico de abuso sexual e negligência familiar. Entre elas, fui aprendendo a lidar com a surdez, as deficiências físicas e com alguns transtornos, como o autismo e a discalculia, os quais, segundo Silva et al. (2015), afetam a capacidade de entendimento sobre aritmética e sinais matemáticos.

Estes desafios, assim como outros, geram situações diversamente delicadas para o trabalho, o qual, novamente, necessita muito estudo e dedicação para que eu possa oferecer o melhor atendimento a essas crianças, inclusive, em meio a uma Pandemia Mundial de Coronavírus (WHO, 2020), quando vários alunos estavam passando por momentos de luto e dificuldades financeiras com suas famílias, precisando de empatia e compreensão.

Considero como base e essência do meu trabalho o estudo, a formação continuada e as especializações. Acredito que todos os professores devem ter

conhecimento sobre as leis e bases que norteiam nosso trabalho e as práticas sociais humanas, visto que este seja o motivo da educação: formar um cidadão consciente, ético e ativo na comunidade.

Em suma, como afirmam Vaillant (2016), Roldão (2007), André (2010), Nóvoa (2017), Mizukami (2004) e Gatti et al. (2019), a formação docente começa muito antes do curso de graduação. O professor se forma dentro da sala de aula enquanto aluno, na observação de seus antigos professores, na instituição de ensino enquanto licenciando, nas experiências práticas como professor e na formação continuada em estudos posteriores. O desenvolvimento profissional é contínuo.

Reconheço que comecei a aprender a ser professora muito cedo, quando criança nas fantasias, brincando quando imitava minhas professoras da época de aluna. Na escola, observei demais meus professores e aprendi como ser e como não fazer, fui influenciada e moldada pelas minhas experiências na formação inicial da instituição de ensino com as aulas teóricas e Estágios Profissionais e Curriculares, continuo aprendendo a ser professora dentro do ambiente escolar, nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nas conversas e nas trocas de ideias com as professoras mais experientes e na orientação sábia dos gestores que encontrei em meu caminho. Tudo isso formou minha identidade docente (MARCELO, 2009) e continuará formando, visto que esse processo é contínuo, é como uma espiral infinita, quanto mais se aprende, mais se evolui, e sou grata por isso.

Iniciar nessa profissão é um desafio que traz muitas inseguranças e pude observar isso de perto. Volto à instituição de ensino para dar continuidade e saciedade às perguntas que tenho em relação às percepções de professoras iniciantes de creches sobre o Estágio Curricular Supervisionado.

Para a realização desta pesquisa, foram realizadas diversas leituras, entre elas, a obra de Antônio Nóvoa (2017), a qual inspirou e instigou esta pesquisa. Em seu trabalho, o autor trata sobre a vida de professores iniciantes e o caminho para firmar a profissão docente. Neste texto, ele traz o quanto a criação de instituições de ensino para a formação de professores auxiliou a evolução da ciência que envolve a docência, aproximando-a de pesquisas e buscas ativas sobre as teorias educacionais. Segundo Nóvoa (2017),

Este período, 1987-1992, coincide com a consagração de uma nova abordagem marcada pela “universitarização” da formação docente e pelas

ideias de “professor reflexivo” e de “professor pesquisador”. As escolas normais, instituições com uma história de grande significado, foram sendo progressivamente substituídas pelas universidades. Esta transição trouxe avanços significativos para o campo da formação docente, sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço acadêmico das outras profissões do conhecimento. Mas, nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (p. 1108 e 1109).

Nota-se que, apesar dos benefícios da “universitarização”, o autor destaca uma adversidade nesse caminho. Atualmente, temos perdido o “entrelaçamento com a profissão” e nos distanciando da realidade encontrada dentro das escolas, como confirma Nóvoa (2017):

Hoje, reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos académico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais (p.1112).

Sendo assim, prevê que é necessário ter uma matriz para a formação profissional dos professores, sendo ela a formação para a profissão, a fim de alcançar a formação ideal. É necessário que, durante a formação inicial, as discussões e os aprendizados coloquem em foco o ambiente profissional do professor: a sala de aula e as atividades. O ECS é o momento da formação docente em que o licenciando tem contato com a escola, não mais como estudante da Educação Básica, mas como a figura de um profissional da educação. É ali que ele vai observar a atuação de um professor ao vivo e em cores, contando com todos os imprevistos que se pode ter em uma sala de aula; é nesse instante que ele vai poder sentir a felicidade de se trabalhar com crianças ou adultos e ser o mediador de todo o conhecimento que será promovido naquele local, mas, também, observar a dureza de ser um profissional da educação no Brasil, entendendo o quanto as políticas educacionais são importantes. Desta forma, nota-se que o ECS é um caminho muito rico para o entrelaçamento com a profissão, momento em que a prática acontece, unindo a teoria e a realidade escolar.

Além de ser o caminho que esperamos para a formação prática, o ECS está incluído no currículo do programa universitário. É um período obrigatório na graduação, estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), sendo “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o pré-projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2006, Art. 7º, inciso II)². Ainda segundo a mesma normativa, o estágio deve ser efetivado nas seguintes áreas e níveis:

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; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica. (Art. 8º, inciso IV, alíneas a, b, c, d, e, f).

Entretanto, este estágio precisa de orientação durante o processo e essa profissão conta com uma diversidade muito grande de profissionais que estão em inúmeras fases da docência (HUBERMAN, 1992). Alguns mentores, muitas vezes, podem ser outros professores iniciantes ou então professores já cansados de suas rotinas e nem tão preparados ou dispostos a receber um estudante da licenciatura. Além disso, no próprio meio profissional, há uma desvalorização da profissão, quando colegas de trabalho ou os próprios mentores encorajam o licenciando a desistir, dando sequência ao discurso desmoralizador presente nessa profissão (NÓVOA, 2017). Nóvoa (2017, p. 1114) comentando Shulman (2005), afirma que:

Segundo o autor, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética (SHULMAN, 2005a, 2005b). As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes. Podemos ter alguma dificuldade em identificar as “boas práticas”, mas, intuitivamente, conseguimos reconhecer facilmente as “más práticas” (SHULMAN, 2005c). É o caso, infelizmente, de muitos programas de formação de professores (p. 1114).

² Nova Resolução CNE/CP Nº 2/2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Além da influência dos mentores e colegas de trabalho, o ambiente físico no qual irá estagiar é extremamente relevante para o desenvolvimento das propostas, podendo ser um estímulo ou um bloqueio, sobre isso, Carvalho e Fochi (2017) explicam:

O estágio é, simultaneamente, uma janela que se abre para reconstruir os modelos de docência e um muro, pelos obstáculos que se encontra: seja pela deficitária formação com que as alunas chegam ao estágio seja pelas más condições de locais das práticas de estágio (p. 29).

O processo de formação do professor é contínuo (ANDRÉ, 2010) e passa por todas as etapas da vida, antes da formação inicial, com os exemplos de professores que tiveram quando ainda eram alunos, durante a formação inicial nas instituições de ensino e depois dela, com a prática profissional, e todas as experiências e etapas pelas quais passam afetarão seu trabalho como professor, entendendo, diante disso, a importância de um estágio de qualidade. Como afirmam Rebolo et al. (2013, p. 196), “No que diz respeito à formação, seria necessário que os cursos que preparam os futuros professores vinculassem o mundo teórico ao da realidade da escola”. A experiência do ECS irá afetar não só a carreira profissional como também a sua vida emocional, em relação ao sentimento de segurança na atividade docente.

Não há dúvidas sobre a importância da realização do ECS para a formação docente, porém, como conseguir o melhor disso tudo ainda é um desafio nas instituições de ensino. Para o alcance da formação ideal, Nóvoa (2017) traz a necessidade de criarmos um ambiente de diálogo entre estudantes da licenciatura, com anseio pela experiência e pela ciência, e, também, profissionais experientes, que se importem com o futuro da educação; os dois lados da profissão (estudantes e profissionais experientes) oferecendo conhecimento e trocando experiências em parceria ao se afirmar na sociedade em luta por uma educação de qualidade. O autor citado ainda acrescenta:

Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada [...]O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua

entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação (p. 1116).

Para a realização dessa pesquisa, foi efetuada uma revisão bibliográfica para identificar as pesquisas já realizadas na área. Para isso, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, filtrando pelos anos 2016 a 2021, para buscar pesquisas atuais sobre o assunto, usando o indexador: iniciantes.

Durante a procura no Banco da CAPES usando “iniciantes” como indexador, obtivemos 598 registros gerais, sendo 272 na área de Educação e apenas 17 na área de concentração de Formação de Professores. No entanto, lendo os títulos das produções, apenas 12 foram selecionadas para análise dentre teses de doutorado e dissertações de mestrado. Da leitura dos resumos destas 12 produções, três foram selecionadas por abordarem questões relacionadas aos professores iniciantes e sobre o estágio supervisionado. Estas serão explicitadas a seguir neste estudo pela sua aproximação com o tema da pesquisa aqui relatada.

Contudo, nenhuma das pesquisas encontradas focalizou diretamente a visão de professores iniciantes sobre ECS na Educação Infantil. Apesar disso, é importante realizar uma rápida análise das pesquisas descobertas para enfatizar a importância de abordar este tema em um ambiente educacional e acadêmico.

Em suma, as pesquisas discorrem sobre o início da profissão docente como professor de Educação Infantil e procuram identificar dificuldades e facilidades neste momento de “choque de realidade” ao sair da formação inicial e adentrar na vida escolar. Algumas dessas pesquisas buscaram compreender a visão do professor sobre ECS da graduação e sua relação com o ambiente de trabalho, mas não especificamente o estágio em Educação Infantil. A totalidade destes trabalhos foram tratadas de forma qualitativa, usando como método de obtenção de dados as entrevistas, os questionários, a análise de relatórios de estágio e as revisões bibliográficas. A maioria dos resultados evidenciaram que os professores passam por diversas dificuldades no início da docência, sendo a formação inicial insuficiente para uma boa prática docente, pois há lacunas a serem observadas. Entretanto, algumas pesquisas também apontaram o ECS como um ponto positivo na parte prática da formação inicial, que se interliga com a teoria e necessita de atenção das instituições de ensino.

Siqueira (2020), orientada por Virginia Mara Prospero da Cunha, Universidade de Taubaté, investiga a significação do estágio supervisionado dada pelos professores iniciantes de carreira pública em sua pesquisa intitulada “A significação do estágio supervisionado para licenciandos e docentes iniciantes”, a fim de saber se apenas a formação inicial e o ECS são suficientes para os saberes de uma boa prática profissional. Essa pesquisa contou com questionários aplicados aos professores iniciantes de uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo e aos residentes de uma instituição de ensino municipal. Conclui-se que somente a formação inicial e os estágios obrigatórios não foram suficientes, apesar de serem bons modelos de formação docente. Esta pesquisa torna-se importante ao levar em consideração o estágio como modelo de formação prática, porém, não se trata especificamente do estágio em Educação Infantil.

Na tese de doutorado “Do estágio à docência: bem-estar e mal-estar docente na travessia de uma professora iniciante” de Ferronato (2020), orientada por Flavinês Rebolo, na Universidade Católica Dom Bosco, teve-se, como objetivo, analisar como tem sido a vivência da inserção profissional dos professores iniciantes de Pedagogia e como as experiências do ECS foram importantes para a prática profissional na construção de um bem-estar docente. Como instrumentos de coleta de dados, foram analisados relatórios de estágios de seis estagiárias do curso de Pedagogia e, também, a narrativa de uma entrevista com uma das professoras iniciantes do grupo anterior. Os resultados trazem informações sobre a importância do ECS para interligar a parte prática e teórica de forma reflexiva, sendo o elo entre escola e instituição de ensino. Apontou-se, também, a necessidade de lembrar da importância do apoio das instituições formadoras, da gestão escolar e das políticas públicas no momento de iniciação à docência. Com este estudo, podemos observar várias limitações políticas e sociais do estágio e da inserção prática do professor iniciante. Entretanto, ele não atende às expectativas de observar como foi a percepção do ECS pelos professores.

Na dissertação nomeada “Professores em início de carreira na Educação Infantil na cidade do Rio Grande – RS” de Anjos (2020), orientada por Gabriela Medeiros Nogueira, na Universidade Federal do Rio Grande, apresenta-se um estudo que busca compreender como tem sido a inserção dos professores iniciantes na Educação Infantil, identificando seus desafios e suas estratégias de superação nesta etapa profissional. Para tal pesquisa, foi utilizada a entrevista como procedimento

metodológico, a qual concluiu que as professoras passaram pelo “choque de realidade”, alertando uma lacuna entre a formação inicial e a realidade escolar e relatando a necessidade de mais prática para conhecer a realidade das escolas. Destacando a necessidade de acompanhamento, informação e acolhimento no momento de inserção, este estudo nos traz a importância do ECS para uma boa formação e inserção da prática docente, porém, o estudo do ECS não foi o foco da pesquisa.

Podemos ver que essas pesquisas demonstram uma preocupação crescente com o professor iniciante e ressaltam a importância do ECS na formação inicial, porém, as percepções de professoras iniciantes de Educação Infantil sobre as contribuições e limitações do ECS não foram abordadas ainda em estudos dentro do levantamento feito, filtrando anos atuais.

Nossa pesquisa difere-se das demais por trazer um aprofundamento sobre o ECS realizado, especificamente, em creches, situação que não havia sido abordada nas pesquisas observadas do levantamento bibliográfico. Será acrescentada ainda a visão dos professores de Educação Infantil sobre este momento da graduação, destacando as lacunas observadas e, também, os pontos positivos.

Desta maneira, acredita-se na importância desta pesquisa como forma de ajudar no desenvolvimento acadêmico do tema e na melhoria da formação dos professores de Educação Infantil, principalmente, no que se refere ao ECS.

No desenvolver desta dissertação, será apresentada a fundamentação teórica que traz, com base nos estudos científicos, o histórico da Educação Infantil e da formação de professores, assim como o seu desenvolvimento em nossa atualidade. Será abordado o desenvolver do ECS, suas contrariedades e melhorias. Além disso, trataremos sobre o início da docência, em suas dificuldades e experiências.

Serão especificados, em segundo momento, os procedimentos metodológicos que expõem os caminhos desta pesquisa, sua natureza, seus critérios e a abordagem aos participantes. Posteriormente, serão apresentadas a descrição e análise de dados que trazem uma discussão sobre os assuntos e respostas alcançadas na coleta de dados, o que versou sobre a caracterização dos participantes, a forma de realização do ECS em Educação Infantil, as situações que contribuíram para os primeiros anos de docência dos participantes e as limitações apontadas por eles. .

Por último, na seção de considerações finais desta dissertação, será apresentada uma síntese das informações e argumentos mais relevantes levantados durante a pesquisa, com destaque para as principais descobertas, contribuições e limitações do ECS. Serão identificadas as principais colaborações do estudo para a formação de professores de Educação Infantil e discutidas possibilidades para a continuidade da pesquisa a partir dos questionamentos que surgiram ao longo da dissertação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está organizada em quatro subseções, sendo a primeira intitulada O Histórico da Educação Infantil, a qual inicia-se com uma retrospectiva da Educação Infantil trazendo a história da institucionalização de creches e pré-escolas. Além disso, trataremos, também, a segunda subseção que trata da Formação de Professores de Educação Infantil, apresentando seu percurso de formação a fim de contextualizar os temas abordados nesta pesquisa. Diversos estudos servirão como base para as discussões realizadas, partindo da história para entender o presente, a cultura atual, os preconceitos, a organização e as lacunas que encontramos atualmente no cenário da educação brasileira.

Ademais, na terceira subseção, abordaremos o Estágio Curricular Supervisionado tendo o embasamento das legislações vigentes e realizando uma busca sobre as diferentes formas de vivência que podem se dar neste período. Na última subseção, trata-se do início na docência, como ocorrem os primeiros contatos profissionais, focando o olhar na realidade profissional enfrentada pelo professor iniciante, especialmente, da Educação Infantil.

2.1. O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da Educação Infantil no nosso país é marcada por lutas sociais de feministas e pobres que pediam por lugares que acolhessem seus filhos. Tais ações, conseqüentemente, trouxeram grandes avanços para a institucionalização de creches e pré-escolas. A partir disso, educadores e diversos estudos modificaram extremamente o conceito de criança, antes vista como um adulto em miniatura, sem reconhecimento de suas necessidades educacionais, muitas vezes tida para ajudar no trabalho familiar, para, hoje, ser reconhecida como um ser ativo, sujeito de direitos, com necessidades peculiares, sendo ela construtora do seu saber (OLIVEIRA et al., 2014).

Com a chegada da Revolução Industrial no Brasil, na segunda metade do século XIX (RODRIGUES et al., 2015), há a necessidade de mão de obra nas

indústrias, mas que deveria ser de baixo custo, visando lucros e assertividade. Portanto, essas vagas passaram a ser ocupadas por mulheres e crianças de famílias de classe baixa, as quais buscavam complementação de renda para sustento familiar. Rodrigues et al. (2015) ainda complementam sobre este processo:

O alto número de mulheres empregadas como operárias nas fábricas na França e Inglaterra ocorreu devido aos baixos salários masculinos, insuficientes para garantir as necessidades básicas da família, levando a mulher a “sair” de casa para trabalhar e assim complementar a renda, a fim de garantir a subsistência familiar (p. 5).

Posteriormente, com o avanço da industrialização e a ocupação também de homens que se renderam às indústrias, tem-se, então, segundo Oliveira et al. (2014), um grande movimento de mudança de localização das famílias, do meio rural para as cidades, aumentando a urbanização de forma desenfreada e até desorganizada, visto que as famílias dos operários acabaram por se instalar em lugares sem saneamento básico e considerados insalubres.

Desta forma, este período da história foi marcado pelos movimentos trabalhistas que lutavam por melhores condições de trabalho e, também, por movimentos feministas, visto que as mães estavam trabalhando e precisavam de um lugar para assegurar seus filhos no horário de trabalho. De acordo com Oliveira et al. (2014), alguns grupos sociais também defendiam a criação de lugares para cuidado das crianças devido à falta de saneamento básico em que elas viviam ou também usavam do discurso sobre a necessidade da criação de instituições para evitar a marginalidade e criminalidade. Sendo assim, cresceu-se uma manifestação sobre a necessidade de saúde e segurança para as crianças.

Para Fully e Veiga (2012), é na Revolução Industrial que começa o sentimento de cuidado com a criança:

No Brasil, o discurso sobre o cuidado a criança começa a surgir por volta do Século XIX. Com a industrialização e crescente urbanização brasileira, a mulher começa a ingressar no mercado de trabalho, necessita de um local para deixar sua criança, com isso, as creches nascem com a finalidade de atender uma determinada classe da sociedade, a classe trabalhadora feminina, que passava muitas horas nas fábricas e cujos filhos pequenos precisavam de cuidados durante esse período. Dessa forma, o cuidar nasce como principal atividade executada nestes locais, que até então, estavam sob jurisdição da Secretaria da Assistência Social (p. 87).

Em 1940, o Departamento Nacional da Criança regulamenta e financia a criação das primeiras creches (VIEIRA, 1988), porém, estas não funcionavam como lugar educacional, mas como ambiente para assegurar as crianças da mortalidade infantil, na época com altos índices. Nestas creches, praticava-se a puericultura, trabalhando, ali, médicos e enfermeiras que cuidavam da saúde da criança, combatendo o raquitismo e a desnutrição, advindas da falta de aleitamento materno.

Estas instituições foram de suma importância para combater as criadeiras, mulheres miseráveis que cuidavam dos filhos das funcionárias em troca de dinheiro. Segundo Vieira (1988), estas criadeiras moravam, em sua maioria, em cortiços ou lugares insalubres, frequentados por muitas pessoas de todos os tipos e vícios, tornando-se um *locus* de doenças contagiosas para os pequenos bebês que cuidavam. Devido à miséria que elas mesmas enfrentavam, não conseguiam alimentar as crianças corretamente, as quais adoeciam ou morriam devido à negligência. Vieira (1988) ao comentar o texto de Vasconcelos e Sampaio (1938) descreve a realidade das criadeiras que, em lugares sem a creche, eram a única opção das mães trabalhadoras:

Para esses autores, a residência da criadeira era fonte de doenças pois habitava, em geral, em cortiços e favelas. Na sua morada, o ar e a luz eram quase ausentes. Cercadas por grupos de homens e mulheres em promiscuidade forçada, portadores muitas vezes de doenças infecto-contagiosas, "quando não de vícios e maus hábitos", as crianças se encontravam jogadas num ambiente de desconforto e miséria. "A criadeira é uma mulher ignorante dos mais mezinhos preceitos de higiene. Essa ignorância é-lhe apanágio próprio. Pouco se incomoda que o lactente tenha ou não apetite, durma regular ou irregularmente. Descuida da alimentação e do trato das crianças. Batiza discricionariamente o leite e forja mamadeiras de composições empíricas. A ânsia do lucro faz com que receba nos seus cômodos maior número de crianças do que elas podem comportar. Os vômitos e as diarreias são para elas acidentes banais, sem maior significação, que se curam com água e farinha. Não raro é 'rezadeira' e se a criança chora com fome, aplica um cataplasma qualquer no ventre do guri manhoso e impertinente (p. 09).

Para combater as criadeiras, as creches de puericultura começam a ser inseridas tendo a função de acompanhamento periódico com intuito de proteção da saúde das crianças, envolvendo, principalmente, a nutrição, pois a falta do aleitamento materno por parte das mães, funcionárias das fábricas, provocava doenças e mortes aos bebês. Além disso, tinham finalidade educativa às mães, as quais eram orientadas sobre o cuidado e higiene das crianças (VIEIRA, 1988).

Ainda segundo Vieira (1988), ocorre, neste momento, uma visão pejorativa à creche que é vista como “compensatória” às faltas do lar e, também, como distanciadora entre mães e filhos, visto a carência afetiva e a dificuldade do aleitamento materno neste período:

Para alguns, a creche impedia o aleitamento materno, promovendo o afastamento da mãe e produzindo carências afetivas, facilitava o raquitismo e distúrbios digestivos, além de funcionar em prédios mal instalados e adaptados. Aplaudindo a creche, outros alegavam que a causa do afastamento não devia ser buscada na sua existência, mas na própria necessidade da mãe trabalhar (p. 05).

Mesmo sob críticas, a creche era um “mal necessário”, a melhor opção para as mães funcionárias. Sendo necessária, dessa forma, sua melhoria, Vieira (1988) ao analisar o texto de Figueiredo (1946) aponta que:

Nesse sentido, as críticas só eram admitidas para estabelecimentos mal organizados e mal dirigidos. Aqui Figueiredo acrescentava: "admitindo mesmo que a creche seja um mal, ela é (...) um mal indispensável. Enquanto não se tiver encontrado coisa melhor para substituí-la, é preciso melhorá-la mas não combatê-la" (p.11).

Vendo a necessidade de aumento do número de creches, ocorre, então, a criação de instituições não organizadas para assistência às crianças de famílias pobres, sendo creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância, classes pré-primárias e casas comunitárias, financiadas por diferentes órgãos, como Igrejas, Estado e empresas privadas. Nota-se que não existia um regulamento ou um padrão para as instituições, nem o interesse na aprendizagem da criança; naquele momento, o interesse era apenas seu cuidado físico para que os pais trabalhassem, como confirma Oliveira et al. (2014):

Embora os textos oficiais do período afirmassem que também as creches, além dos jardins de infância, deveriam contar com material apropriado para a educação das crianças, esse material não lhes era fornecido. Enquanto isso, criavam-se, em várias cidades brasileiras, classes pré-primárias junto a grupos escolares, encarregados de ministrar o ensino obrigatório após os sete anos. Conviviam assim, de forma não integrada, o atendimento às crianças em creches, parques infantis, escolas maternais, jardins de infância e classes pré-primárias (p. 21).

Segundo Fully e Veiga (2012), “Surgem então as pessoas que tomam para si a tarefa de acolher essas crianças que estavam nas ruas, por filantropia, dando origem

ao assistencialismo no que tange o cuidado das crianças” (p.88). As autoras destacam este momento chamando atenção para a filantropia como um fator que propagou a visão assistencialista das creches devido às caridades, principalmente, em instituições em que ficavam crianças abandonadas:

Com a grande urbanização brasileira, surge um problema grave a ser resolvido: muitas eram as crianças abandonadas. Surge então, em 1832 no Rio de Janeiro, a primeira instituição de amparo a crianças abandonadas, conhecida no Brasil como “roda do exposto ou do enjeitado”, com a real intenção de esconder a vergonha da mãe solteira (p. 89).

Com a multiplicação das creches e a diminuição da mortalidade infantil, necessitou-se de mais profissionais no funcionamento das instituições, o que provocou uma mudança na gestão das creches, antes ocupadas por médicos e enfermeiras. Propõe-se, então, a direção por mulheres que sejam “boas donas de casa”, mas essa direção não trouxe tantos ganhos na evolução da instituição. Desta forma, posteriormente, o cargo foi ocupado por professoras que já desenvolviam seus trabalhos com os alunos maiores de ensino primário. Este período é relatado por Andrade Filho et al. (1952, apud VIEIRA, 1988, p.13):

Tem se transformado muito o conceito de uma boa orientação de creche. Houve época em que se lhe exigia apenas qualidade de uma boa dona-de-casa. Verificou-se, entretanto, que com esse tipo de direção, a creche não progredia em seus métodos: estacionava. Como as condições de saúde das crianças estivessem sempre a exigir uma orientação esclarecida, procurou-se, para obter uma melhoria nesse ponto de vista, pessoas que possuem alguns conhecimentos médicos. Veio então a época em que as creches eram dirigidas por enfermeiras formadas. Essa escolha já constituía um progresso, mas não bastava. Havia a considerar o ângulo mental, e então foi recomendado que se escolhesse a professora de uma escola maternal capaz de atender a esse aspecto educativo (p.13).

No século XX, continua o desenvolvimento da industrialização e urbanização e cresce o número de mulheres no trabalho público e privado. Agora, com cargos públicos de maior prestígio e não mais apenas em fábricas, as mulheres de classe média também passam a ocupar espaço no trabalho fora de casa. Houve, além disso, a atualização e a criação de muitas leis, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 1943), que trouxe o direito a lugares para amamentação dos filhos das funcionárias e, em 1960, houve a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (BRASIL, 1961), colocando as escolas maternais e

jardins de infância como estabelecimentos de educação pré-primária. Contudo, não foi o suficiente para assegurar as práticas educativas.

Nas décadas de 1970 e 1980, começaram a surgir ideias e conceitos educacionais nos Estados Unidos e na Europa. Foram elaboradas propostas as quais defendiam o preparo para alfabetização, porém, essa realidade era vista apenas para os filhos da elite devido à pressão das mães trabalhadoras, de classe média, que buscavam por este tipo de educação.

Segundo Oliveira et al. (2014), para os mais pobres, a luta ainda era pelo direito à instituição e não por sua qualidade. A falta de vagas ainda era um problema grande e o governo incentivava iniciativas de diferentes gestões a este atendimento. Desta maneira, ainda não existia um padrão para atendimento, somente creches particulares, públicas e comunitárias, associações e lares vicinais, entre outros modelos não adequados ou regulamentados.

Foi, então, a partir do movimento feminista e de pressões ao Estado, que começaram a desenvolver leis e documentos voltados para a Educação Infantil brasileira. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que determina a educação em creches como dever do Estado; em 1990, cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), o qual marca os direitos das crianças e, em 1996, há a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica, sendo a primeira etapa em que a criança é inserida em um contexto, de fato, educacional e não mais assistencial, como apontam Oliveira et al. (2014):

Pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. Também a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, concretizou conquistas em relação aos direitos de crianças trazidos pela Constituição (p. 26).

Segundo Campos (2020), nos anos 2000, houve um aumento da procura pela creche e pré-escola:

O aumento do número de matrículas em escola para a população infantil de 0 a 5 anos foi bastante significativo a partir de 2000, tanto na faixa etária da pré-escola (4 e 5 anos), quanto na faixa da creche (0 a 3 anos). Para as crianças de 4 anos e mais, o atendimento aproxima-se da universalização,

como prevê a legislação que ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos (p. 895).

Desde então, a Educação Infantil passa por diversas mudanças e novas normativas a fim de melhorar e padronizar a qualidade da educação em nível nacional são publicadas, como por exemplo:

O debate que acompanhou a discussão, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, de uma lei que orientasse a educação nacional impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente as universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, e preparou um contexto para a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que colocou a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica (OLIVEIRA et al., 2014, p. 26).

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que determinou a Educação Infantil como parte da Educação Básica, cresceu, então, sobre esta primeira etapa, uma preocupação, em diversos aspectos, com a formação das crianças atendidas, como afirma Barbosa et al. (2016):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e isso trouxe consequências fundamentais para a área, como as determinações referentes à formação mínima exigida para os professores e a necessidade de contar com uma proposta pedagógica. Assim, a educação das crianças em unidades de Educação Infantil passa a ser um direito desses sujeitos (e não apenas da mãe trabalhadora) e deve ser efetivada nos moldes estabelecidos para toda a Educação Básica (p.13).

Nota-se uma preocupação com a qualidade da Educação Infantil como, por exemplo, quando foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Básica, em 2009, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), projeto para autoavaliação escolar que analisa a qualidade de diversos aspectos, como planejamento, condições de trabalho do professor de Educação Infantil e sua formação, espaços, materiais e mobiliários da instituição. Em 2018, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2018) com o intuito de estabelecer os requisitos necessários em oito áreas focais, como gestão, formação de profissionais, currículo, interação com a família, espaços e infraestrutura.

Outro instrumento de acompanhamento de qualidade da Educação Infantil foi a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), criado pelo MEC e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o qual tinha como objetivo fazer um levantamento, por meio de questionários, em relação à oferta de vagas, materiais pedagógicos, formação de professores, espaço físico e equipamentos. Porém, essa avaliação foi paralisada em 2016 devido à revogação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) pela Portaria nº 981, de 25 de agosto de 2016 (BRASIL, 2016), sendo este último integrador da ANEI.

Programas importantes de financiamento também passaram a abranger a Educação Infantil, auxiliando na manutenção da qualidade da mesma. Segundo Campos (2020):

Ao longo dos anos 2000, o governo federal atuou por meio de apoio a diversas mudanças importantes: em primeiro lugar, ampliando o escopo do financiamento público, com a aprovação do Fundeb, que incluiu a Educação Infantil, abrangendo também as creches, tanto públicas como conveniadas com o setor público; depois, gradativamente incluindo as creches e pré-escolas nos diversos programas gerenciados pelo FNDE, que financiam bibliotecas escolares, transporte e alimentação, o Programa Dinheiro Direto na Escola, criando um programa de construção de novas unidades, o Proinfância, e de formação de educadores, o Proinfantil (MORO, 2017). Além disso, foram tomadas iniciativas no sentido de inserir contrapartidas em outro importante programa federal, o Bolsa Família, para incentivar a matrícula de crianças dessas famílias na Educação Infantil (p. 895-896).

Mesmo com investimentos nas avaliações de diversas perspectivas, Campos (2020) destaca que os resultados podem aparecer de forma distorcida ou pouco fundamentada, mas que são um ponto importante para mostrar as necessidades de melhorias:

O panorama descrito sobre as diversas abordagens existentes no campo da avaliação de programas e de avaliação de crianças em ambientes de creches e pré-escolas mostra diversas perspectivas que se cruzam e se contradizem, mas muitas vezes revelam aspectos complementares e abrem possibilidades interessantes para promover melhorias de qualidade na Educação Infantil no Brasil. Muitas iniciativas poderiam ser adotadas de forma a adotar alguns sistemas e instrumentos já testados em outras realidades e que apresentam condições para serem adaptados ou para sugerir caminhos próprios que levem a melhorias da qualidade das instituições de Educação Infantil, onde mais de 8 milhões de crianças pequenas brasileiras passam parte de sua infância (p. 911).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) se tornou um marco importante ao estabelecer, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a essência do trabalho na Educação Infantil. Estas normativas trazem a nova concepção de Educação Infantil e de criança. Segundo Barbosa et al. (2016):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como a Base Nacional Comum Curricular, são referências importantes, não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas. No entanto, é importante destacar que estes documentos não devem ser interpretados como uma barreira interposta entre os professores e as crianças, impedindo-os de escutá-las. Ao contrário, se nos fixarmos nas concepções ali expressas, compreenderemos que o respeito aos ritmos e saberes das crianças mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas (p.18).

Além destas normativas, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) prevê vinte metas a serem cumpridas durante os próximos dez anos seguidos de sua publicação (assim sendo desde 2014 a 2024) em busca de qualidade da educação nacional, entre elas, a primeira se refere a Educação Infantil, quando destaca:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, Anexo).

Ao adentrar levantamentos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, de 2017, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), percebe-se que, para a creche, o atendimento de crianças de zero a três anos ainda não atingiu a meta do PNE:

A Educação Infantil engloba as crianças de 0 a 5 anos de idade, abrangendo a creche (de 0 a 3 anos) e a pré-escola (4 e 5 anos). Em 2013, a Educação Básica tornou-se obrigatória aos 4 anos de idade e, assim, passou-se a buscar a universalização do ensino a partir dessa idade, além da ampliação do acesso à creche para a faixa etária de 0 a 3 anos. O PNE, por meio da Meta 1, estabeleceu que, no mínimo, 50,0% das crianças de 0 a 3 anos frequentem creche até o final da vigência do Plano. Nesse sentido, a Região Norte apresentou a menor taxa de escolarização entre as crianças de até 3 anos (16,9%), seguida da Região Centro-Oeste (25,4%) e Nordeste (28,7%). Por outro lado, as Regiões Sul e Sudeste mantiveram as percentagens mais elevadas, 40,0% e 39,2% respectivamente. Frente a 2016, apenas o Norte e o Sudeste apresentaram crescimento da escolarização de pessoas de 0 a 3 anos de idade, respectivamente de 2,4p.p. e 3,3p.p. (p. 5).

Analisando os levantamentos dessa pesquisa (IBGE, 2017) sobre a pré-escola em atendimento de crianças de quatro a cinco anos de idade, a meta também não foi alcançada:

A Meta 1 do PNE também estabeleceu a universalização da Educação Infantil na pré-escola até o ano de 2016. Todavia, em 2017, a taxa de escolarização para o grupo de 4 e 5 anos foi 91,7%, e a meta não foi alcançada em nenhuma Grande Região. As Regiões Nordeste e Sudeste apresentaram taxas acima da média nacional, 94,8% e 93,0%. Por outro lado, na Região Norte, 15,0% das crianças de 4 e 5 anos não estavam frequentando escola. Dado esse retrato da escolaridade das crianças de 0 a 5 anos, estimou-se, em 2017, que 7,3 milhões de crianças nessa faixa etária não frequentavam escola, ou seja 67,3% (6,8 milhões) da população de 0 a 3 anos e 8,3% (440 mil) da população de 4 e 5 anos. Em relação ao ano de 2016, houve uma redução dos percentuais, onde 69,6% da população de 0 a 3 anos e 9,8% da população de 4 e 5 anos não estavam na escola (p. 6).

Ao debruçar-se sobre o Índice de Necessidade de Creche, pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) (2021), constatou-se que, em 2020, 42% das crianças necessitavam de creche:

Em 2019, o INC Brasil foi de 42,4%. Isso significa dizer que, dos 11,8 milhões de crianças de 0 a 3 anos de idade existentes no país naquele ano, 42,4% – ou quase 5 milhões – precisavam de atendimento em creche, pois de alguma maneira se enquadravam nos critérios de priorização estipulados pelo índice. A observação do INC conforme seus componentes revela que, entre as crianças da zona urbana que necessitavam de creche, 17,3% vinham de famílias em situação de pobreza e 3,5% eram crianças não pobres de famílias monoparentais. A maior parcela do índice, responsável por 21,7% do INC, correspondeu às crianças não pobres de famílias não monoparentais, com mães/cuidadores principais economicamente ativos, ou que assim o seriam se houvesse creche, e que apresentavam evidências de necessidade. Dentro do mesmo raciocínio, o INC Brasil 2018 foi de 40,6%, enquanto o INC Brasil 2020 foi projetado em 42,6% (p.16).

A necessidade de creche tem sido notada, principalmente, naqueles que mais precisam, como famílias em situação de pobreza, famílias monoparentais e famílias de crianças em que a mãe ou o principal cuidador são economicamente ativos. Segundo a FMCSV (2021):

As informações levantadas expuseram a realidade paradoxal de como a população de maior vulnerabilidade social – a mais pobre, representando 17,3% das crianças de 0 a 3 anos de idade residentes em zona urbana no Brasil em 2019, e a das famílias monoparentais, totalizando 3,5% das crianças – é pouco atendida por creches no Brasil. Esta situação ocorre tanto quando se analisa o contexto nacional quanto quando se analisam as diferentes regiões (p. 24).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2021a), encontra-se reduzida a quantidade de matrículas em creches no ano de 2021. O levantamento do Instituto evidencia que houve uma queda de matrículas entre 2019 e 2021, tanto na rede privada quanto na rede pública. Antes, o total entre as redes era de 8.972.778 em 2019, passando para 8.319.399 em 2021.

Percebe-se que, apesar do crescimento das matrículas na Educação Infantil até o ano de 2019 (cresceu 5,5% de 2017 a 2019), houve uma queda de 7,3% entre 2019 e 2021. Essa queda ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve redução de 17,8% no último ano (quedas de 15,8% na creche e de 19,8% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou redução de 1,5% (quedas de 1,8% na creche e de 1,3% na pré-escola) (BRASIL, 2021a, p. 21).

Além da amostra em matrículas, obteve-se dados sobre as etapas educacionais mais ofertadas. Neste aspecto, a maior quantidade de instituições é de Ensino Fundamental (anos iniciais) e pré-escola, sendo a creche a terceira colocada com 69.865 instituições. Ainda com base nestas pesquisas, evidenciou-se a diminuição na quantidade delas:

Em 2021, 112.927 escolas ofertavam Educação Infantil no Brasil, sendo que 99.895 (88,5%) atendiam pré-escola e 69.865 (61,9%), creche. Ao longo dos últimos cinco anos, o número de escolas que oferecem pré-escola sofreu uma queda de 5,0%. Já para aquelas com oferta de creche, apesar de ser possível observar um crescimento entre 2017 e 2019, verifica-se uma mudança nessa tendência para os dois últimos anos, com queda de 2,2% em relação a 2019 (BRASIL, 2021a, p. 52).

De acordo com as pesquisas mencionadas, necessita-se de maior número de vagas em creches e pré-escolas, as quais têm sido insuficientes e desiguais de acordo com as regiões do Brasil. Além disso, pesquisas mostram que a qualidade da estrutura escolar, formação docente e segurança são importantes para o desenvolvimento da primeira infância. Segundo o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI) (2014):

Avaliando-se a qualidade dos centros de educação infantil fica claro que estes não são apenas ambientes de cuidado e proteção, pois oferecem muitas possibilidades para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Na prática, a qualidade pode ser conferida por uma série de fatores como: profissionais com bom nível de formação, atentos e responsivos às necessidades da criança e engajados em promover o desenvolvimento infantil integral, distribuição em turmas pequenas com números reduzidos de

crianças por educadores conforme a faixa etária; currículos apropriados para faixa etária com ambiente estimulante e voltado para alto nível de participação ativa da criança; infraestrutura segura com rotinas de higiene e cuidado pessoal, entre outros. Segundo as pesquisas, os fatores mais fortemente associados a bons resultados nas creches foram atividades e estrutura do programa pedagógico, razão adulto-criança, e o número de crianças em cada grupo (p. 10).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017a), documento determinado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que regulamenta aprendizagens essenciais a serem atendidas pelas escolas públicas e privadas do país, a concepção de Educação Infantil visa o cuidar e o educar como intrínsecos ao trabalho com as crianças, sendo o cuidar parte do desenvolvimento educacional dos alunos. Além disso, no mesmo documento, podemos observar a concepção de criança como um ser que pensa e constrói seu conhecimento:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017a, p. 38).

A partir da resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), obteve-se atualizações e embasamento para uma nova normativa, resultando nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2010) e publicadas em formato de documento (BRASIL, 2010). Tais diretrizes organizam esta etapa com base em princípios que devem estar presentes nos currículos, sendo eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Na resolução, define-se que as novas Diretrizes para a Educação Infantil devem garantir “articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes

linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18).

2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção, será levantada a história da formação de professores, percorrendo pela trajetória em que se tornaram necessárias normativas de regulamento da formação deste profissional, incluindo as lacunas apresentadas por autores da área, confrontando com a realidade encontrada atualmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

2.2.1. Histórico da formação de professores

A formação profissional dos professores tem início a partir da Revolução Francesa, em Paris, no século XIX, que, em busca de democracia e melhorias na instrução popular, realizou a criação de Escolas Normais a fim de instruir professores. Entre elas, existia a Escola Normal Superior, para professores de ensino secundário, e a Escola Normal ou Escola Normal Primária, para professores de ensino primário. Conseqüentemente, as Escolas Normais foram se propagando para outros países (SAVIANI, 2009).

Segundo Saviani (2005), no Brasil, as Escolas Normais surgiram após a Independência do país (1822) e as primeiras leis ordenavam que os professores fossem treinados nas capitais de duas províncias, com os custos do próprio salário. Apenas em 1835, começa a criação das primeiras escolas normais, no Rio de Janeiro, que ganham recursos financeiros das províncias.

Estas escolas não mantinham, de início, estudos de cunho didático-pedagógico e se baseavam em conceitos da escola elementar, como aritmética, leitura, escrita e até religião. Se preocupavam em estudar as matérias que deviam ser ensinadas na escola posteriormente, sem preocupação com as teorias pedagógicas. Porém, logo essas escolas foram abolidas, sendo implantada uma nova escola que se preocupava mais com a prática, sem fundo teórico.

Posteriormente, com a fundação da República, houve a divisão dos estados e, no de São Paulo, são criados decretos que proporcionaram uma reforma na Escola Normal, melhorando os conteúdos curriculares e dando ênfase ao ensino prático com a criação da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, onde os estudantes do 3º ano lecionavam para crianças de diferentes níveis de escolaridade. Porém, isso ocorria sem muita articulação teórica, como aponta Saviani (2009):

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma (p.145).

Durante a gestão do Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, Anísio Teixeira, na década de 1930, foram criados programas de cursos específicos a fim de solucionar a pouca base teórica apontada anteriormente, abrangendo fundamentos profissionais, específicos e cursos de integração com temas relacionados à Psicologia, História da Educação e princípios e técnicas educacionais. A partir destas iniciativas, a Escola Normal passa a ser chamada de Escola de Professores e, com a criação da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores é anexada e nomeada como Escola de Educação, acontecendo, também, em outras instituições de ensino do Brasil, como a Universidade de São Paulo (USP). Sobre estas mudanças, Saviani (2009) traz as seguintes colocações:

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (p.145).

A partir de 1939, estes institutos tornaram-se instituições de ensino, ganhando um modelo de formação de professores em nível superior. Surgem, então, os cursos de Pedagogia encarregados da formação dos professores das Escolas Normais primárias e o curso de Licenciaturas Específicas para a formação dos professores de disciplinas específicas de escolas secundárias, permanecendo, porém, ainda disponíveis os cursos normais. Entretanto, a partir da criação das instituições de

ensino, tem-se uma crescente linha teórica e, em contrapartida, a isenção das escolas modelos ou escolas-laboratórios.

A partir do golpe militar de 1964, houve, em 1968, a reformulação do Ensino Médio e primário. Enquanto o primário passa a ter oito anos, o Ensino Médio passa a ter três anos, incluindo, neste último, a possibilidade de profissionalização de professores com a Habilitação Específica do Magistério, e essa nova estrutura traz o fim das Escolas Normais, como confirma Saviani (2009):

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (p.147).

Porém, essa desprofissionalização da formação do professor junto ao Ensino Médio trouxe muitos questionamentos sobre a qualidade do ensino ofertado ou sobre as situações dos alunos matriculados. Desta forma, cria-se o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, servindo como formação inicial ou continuada de professores (SAVIANI, 2005). Este projeto funcionava de modo integral, com bolsas para os alunos e incluía atividades práticas em salas de aula, obtendo bons resultados com esta iniciativa.

De acordo com Saviani (2005), ainda em 1996, a maioria da formação de professores dava-se em Ensino Médio e poucas em instituições de ensino de Pedagogia. Frente a essa situação, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) determinou a necessidade da formação em nível superior para atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, como uma tentativa de unificar a formação de todos os professores a nível superior. Porém, nesta publicação, houve falhas de expressão aos prazos para tal mudança na formação e adequação, gerando ambiguidades nas interpretações dos atingidos pela lei, sendo professores, estudantes e até empresários que lucravam com a venda de formação do magistério em instituições particulares. Com essa situação frustrada, continuou-se permitindo o magistério como nível de formação suficiente para exercer a profissão no Brasil na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nota-se, ao longo da história da formação de professores, uma defasagem em políticas e investimento públicos, além da precária preocupação com a questão teórica e científica na formação inicial. A desprofissionalização e a desmoralização com a profissão é historicamente visível e permanece até hoje. É necessário falarmos sobre a formação de professores e lutarmos por investimento e melhorias, visto que a qualidade da formação do profissional faz parte da qualidade da Educação Básica, a qual é tão empregada e exaltada em discursos políticos, mas, como afirma Saviani (2009), é ironicamente a primeira área a sofrer com o corte de custos e desinvestimentos.

2.2.2. A formação atual do professor de Educação Infantil

O caminhar das legislações sobre a educação em geral, principalmente com os avanços da LDB em 1996, que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, além disso, publicou a intenção de formação em nível superior para todos os professores, fez com que crescesse o espaço dedicado à formação de docentes, a qual passou a ser buscada por muitos em âmbito público e privado. De acordo com Dos Santos, Franco e Varandas (2019), “Para o exercício da docência na Educação Infantil, o curso de licenciatura plena que habilita o professor para essa atividade profissional é o de Pedagogia” (p.112).

O Conselho Nacional de Educação lança, em 2006, a resolução CNE/CP Nº 1 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), licenciatura, e nelas relaciona alguns aspectos, como o intuito do curso, princípios a serem desenvolvidos, condições de ensino, aptidões a serem alcançadas pelos estudantes, estrutura do curso, carga horária, entre outros aspectos. Destaca-se, nesta normativa, a estrutura do curso que, diferentemente das escolas normais, se debruça não apenas sobre disciplinas básicas ensinadas no Ensino Fundamental, mas, também, em estudos pedagógicos: gestão, didática, relações sociais, psicologia, relação de cuidado com bebês, avaliação e ética. Além disso, ao detalhar a carga horária, é notória a obrigatoriedade da parte prática, desenvolvida em estágios supervisionados:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

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

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, Art.7º).

Percebe-se uma evolução nas legislações e a tentativa de aproximar a teoria e prática, porém, será que isso está sendo suficiente na formação dos professores de Educação Infantil? Será que a visão para a educação e a concepção de criança continua a mesma?

Normativas e documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, 2009) trazem uma concepção diferente de criança e reconhecem-na como ser de direitos e necessidades intrínsecas, dando importância para a formação dos profissionais que trabalham com essa faixa etária. Esta atualização da concepção de criança é trazida por Dos Santos, Franco e Varandas (2019):

Nas últimas décadas, temos observado, no Brasil e no mundo, um movimento, ainda inicial, mas potente, de incorporação de novos fios na tessitura das culturas da docência na Educação Infantil. Um deles é o de reconhecimento da criança como um sujeito capaz de aprender, de se comunicar, de intervir no mundo, produzindo culturas e coisas surpreendentes, que nos encanta e nos encoraja para continuar esse movimento de escutar cada vez mais as crianças e o que elas têm a nos dizer (p.121).

O desenvolvimento no âmbito dos regimentos é reconhecido, entretanto, na prática ainda devemos progredir muito. Gatti (2010) aponta que, apesar da evolução do currículo que passou a prezar pelo conhecimento científico e pedagógico, houve uma descontinuidade entre teoria e prática. Este, também, é um apontamento feito por Nóvoa (2017). Dificuldades como estas são citadas nas pesquisas de Dos Santos, Franco e Varandas (2019):

Aparecem outras queixas referentes ao currículo e aos processos formativos vividos pelas docentes, como: dissociação entre teoria-prática; currículo

disciplinar com a conseqüente falta de articulação entre os componentes curriculares; ausência de discussões mais consistentes sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva; necessidade de um componente curricular que colaborasse para o “cuidar de si”, para o cuidado com o que acontece durante o trabalho (p.115).

Outra dificuldade citada, desta vez por Araújo (2005), é que o curso de Pedagogia é muito amplo a fim de tornar professores polivalentes e, conseqüentemente, a Educação Infantil é tratada, muitas vezes, de forma superficial, demonstrando ausência da especialidade em Educação Infantil, deixando lacunas na formação inicial do professor desta etapa, e fazendo com que o professor sinta muito mais dificuldades em sua prática docente, como afirmam Dos Santos, Franco e Varandas (2019):

Quando a formação inicial deixa lacunas no que tange à construção de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, as dificuldades e os desafios se apresentam de forma mais potentes no cotidiano da escola. A formação inicial, certamente, não dará conta de alcançar todas as complexidades que envolvem o ato de educar e as necessidades do sujeito para a sua atuação profissional, mas não podemos abrir mão de um currículo que traga mais para dentro da universidade e dos processos formativos a Educação Infantil, as crianças e suas infâncias (p. 128).

Autores como Araújo (2005) e Campos (2018) trazem suas contribuições para as dificuldades encontradas na formação inicial do docente de Educação Infantil. Em suma, é necessário que nos currículos do curso de Pedagogia haja mais aprofundamento na formação para atuação na Educação Infantil, é preciso também mais prática e reflexão sobre esta etapa. Pois, segundo Araújo (2005):

A falta de articulação e de um adequado equilíbrio entre teoria e prática continua sendo uma questão não resolvida. A formação de professores, seja nos cursos de Magistério ou nos cursos de Pedagogia, permanece essencialmente limitada a uma etapa – a formação inicial – e não como uma necessidade de aprendizagem permanente, de lembrar a própria trajetória e de refletir sobre a prática (p. 61).

Outra solução que carece de reflexão atualmente é a falta de formação específica para Educação Infantil. Segundo Dos Santos, Franco e Varandas (2019), a qualidade da formação oferecida está intimamente ligada à qualidade da Educação Infantil, uma vez que a “formação se coloca como uma das estratégias para a

consolidação da qualidade da Educação Infantil” (p.128). Ainda, as mesmas autoras afirmam:

A formação inicial específica para professores da Educação Infantil é um projeto urgente, que requer negociações de diferentes naturezas entre diversos segmentos educacionais e, ao mesmo tempo, um desvio das recomendações de organismos internacionais que têm influenciado a formulação, a execução e a avaliação das políticas públicas educacionais brasileiras no campo da formação, valorização, profissionalização e carreira dos professores (p.118).

Ademais, autores como Vaillant (2016), Gatti et al. (2019), Marcelo (2009), Flores (2015) e Oliveira (2011) reconhecem que a formação do professor acontece não apenas na formação inicial, mas em outros meios, por exemplo, inspirações anteriores à graduação, vivências escolares, troca de experiência com os colegas de trabalho, a prática do dia a dia em sala de aula, pós-graduações e formação continuada em geral. Desta forma, torna-se necessário oportunizar aos estudantes diversos tipos de experiências e ambientes, a fim de favorecer a troca de vivências entre os pares.

É preciso preparar o professor para a realidade que ele encontrará nas escolas. Para isso, necessita-se de que os cursos tenham embasamento das legislações atuais que regem a Educação Infantil e, muito além disso, as escolas e municípios devem elaborar planejamentos de acolhimento aos professores iniciantes que, após a formação inicial, irão necessitar de formação continuada de qualidade para sanarem as dificuldades que virão a enfrentar.

2.3. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O ECS se trata de uma etapa que deve estar presente no curso de licenciatura em Pedagogia, prevista em legislação (BRASIL, 2006) e, conseqüentemente, nos currículos e programas dos cursos de graduação. Segundo Ostetto e Maia (2019), o estágio se dará da seguinte maneira:

O estágio como componente curricular se organiza entre deslocamentos às instituições de Educação Infantil – para conviver, observar, registrar, pesquisar –, e encontros na universidade – para a socialização das experiências e dos registros, levantamento de questões e dúvidas, elaboração de reflexões sobre elas. Antes dos primeiros deslocamentos, os

encontros na universidade buscam orientar a chegada ao ambiente da instituição educacional, provocar a projeção sobre o que esperam encontrar e aguçar seu olhar sensível para esse contexto. Para tanto, buscamos traçar em conjunto o que precisa e merece ser observado, além de buscar construir uma forma de se chegar e estar na instituição, com respeito, sem julgamentos e pré-conceitos, com abertura para acolher e ser acolhido; enfim, para dialogar (p.3).

Autores como Pimenta e Lima (2006; 2012), Ostetto e Maia (2019) e Dauanny, Lima e Pimenta (2019) defendem a concepção de que o estágio não é a parte prática da licenciatura, mas, sim, uma atividade que aproxima o estudante da sala de aula, onde é necessária uma fundamentação teórica e muita reflexão, sendo, desta forma, a teoria e a prática juntas. Confirmam Pimenta e Lima (2006):

Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (p.14).

O ECS é mais um espaço que irá contribuir para o desenvolvimento da identidade docente do professor, a qual “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 62). Além disso, Ostetto e Maia (2019) falam sobre a importância do estágio no seguinte trecho:

O estágio curricular é uma oportunidade quase indiscutível de aprendizagem para novos professores de qualquer área; por meio dele, em geral, dá-se a aproximação ao campo de atuação profissional. Para a licenciatura de Pedagogia, um curso que, segundo as determinações legais, deve estar centrado na docência, a imersão na escola, na Educação Infantil ou em outros espaços educativos, é parte imprescindível da formação (p.2).

O que se propõe para o estágio curricular é o aprendizado por meio de imersão no contexto da docência. Neste momento, são tecidas relações com o coletivo da escola, com as crianças e funcionários, são feitas observações da estrutura e reflexões sobre a prática do outro. Desta maneira, a desconfiança e o questionamento das ações fazem parte do processo. Entretanto, é necessário um olhar investigativo e

fundamentado em conceitos sobre o que se está questionando para que não se torne uma crítica vazia sobre o trabalho alheio. De acordo com Ostetto e Maia (2019), são muitas as possibilidades de aprendizado:

Dentre as possibilidades, encontra-se a liberdade de apreender o contexto como um todo – organização administrativa e funcional, estrutura física e organizacional, proposta político-pedagógica, composição dos grupos de crianças, formação dos profissionais, rotinas, relação com a comunidade, etc. (p.2).

Todas as experiências vividas durante a graduação influenciam na construção da identidade docente, sejam os estágios, aquele que inclui o estudante na vida escolar, trazendo a realidade do trabalho do professor na sociedade, ou as disciplinas. Pode-se dizer, então, que há a formação recebida das instituições de ensino e, também, a autoformação com suas observações, experiências e reflexões (GARCIA, 2010).

A observação pode parecer um ato vazio, mas se bem planejada e orientada torna-se um rico instrumento de aprendizado. De acordo com Ostetto e Maia (2019), “olhar as práticas, os espaços, as relações, as professoras, as crianças; há imensas coisas e aspectos que se olhar! Olhar é, já, um enorme aprendizado no processo de fazer-se profissional” (p. 2).

É possível apontar que a observação estará presente nos ECS para que seja possível relacionar os estudos vistos no curso de Pedagogia, porém, não se limita a isso. Um estágio supervisionado pode se aprofundar na inserção do aluno em uma pesquisa e/ou uma prática, podendo utilizar também de intervenções no cotidiano escolar e investigações aprofundadas sobre um tema. Como exemplo, Carvalho e Fochi (2017) realizaram a análise de relatórios de estágio de alunas que cumpriram o estágio da seguinte forma:

O estágio curricular é obrigatório e pré-requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia. Nessa instituição, as alunas, enquanto mantêm encontros regulares semanais no período noturno com o professor supervisor do estágio, realizam 20 horas de observação e 150 horas de intervenção no período diurno na escola em que ocorrerá o estágio. Nesse conjunto de 170 horas, devem permanecer no mínimo 4 e no máximo 8 horas atuando com as crianças (primeiramente, na observação e, posteriormente, na atuação docente), (p.30).

Ribeiro e Cruz (2021), ao relatarem sobre a experiência de estágio de uma turma no 2º semestre, também aponta que o planejamento contou com observações e intervenções:

O primeiro bloco conta com 75h para os encontros presenciais na faculdade, nos quais ocorrem estudos dos aportes teóricos e dos principais documentos legais e oficiais da área. Nesses encontros presenciais também ocorrem a socialização das vivências nas instituições concedentes, o planejamento das atividades a serem realizadas pelos estagiários e a orientação para a elaboração do relatório de atividades. O segundo bloco conta com 85h para as atividades na instituição concedente, que são subdivididas em três fases: I) observação do cotidiano educativo na instituição de Educação Infantil (25h); II) participação nas atividades e auxílio ao professor da unidade concedente (25h) e III) intervenção junto às crianças do agrupamento em que o estagiário se encontra inserido (35h), (p.279).

Silva, Paula e Ximenes (2015) dissertam sobre relatórios de uma turma de 5º e 6º semestre e nesse estágio a estrutura versou sobre a observação, intervenção e pesquisa colaborativa:

Essa primeira experiência docente, visa prover aos professores estagiários estudos sobre o ensino e pesquisa, suas relações e papéis na formação do professor da infância, através da observação, participação e pesquisa em educação, nas leituras e discussões desenvolvidas nessa e nas demais disciplinas do curso de pedagogia (p.4).

Carvalho e Fochi (2017) defendem a intervenção como uma atividade que produz reflexão: “Isso porque, nessas intervenções, encontramos, com muita intensidade, o modo como elas observaram as ações das crianças e atribuíram sentido às relações entre currículo e cotidiano” (p. 34).

Além disso, Pimenta e Lima (2017) argumentam sobre a importância da pesquisa no local de estágio, fazendo com que o aluno tome uma postura investigativa no processo. Silva, Paula e Ximenes (2015) trazem a definição de pesquisa colaborativa, como um momento importante de troca entre o estagiário e a professora da turma, a fim de resolver situações do cotidiano:

A pesquisa colaborativa envolve pesquisadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que ambos produzam saberes, compartilhando estratégias que promovam desenvolvimento profissional (p.5).

O estágio, em toda sua organização, envolvendo observação, intervenção ou pesquisa, auxilia na inserção do “aluno professor” (SILVA; PAULA; XIMENES, 2015) para que ele vivencie a realidade escolar, realize troca de experiências com outros professores já atuantes e construa sua identidade docente.

2.3.1. Contrariedades sobre o estágio

Um dos primeiros problemas que acarretam dificuldades para o bom desempenho dos estágios curriculares é a legislação que temos sobre eles. Somente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica por meio das Resoluções CNE/CP nº1/2002 e CNE/CP nº2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b). Nestas normativas, é determinada a carga horária do curso, sendo 2800 horas de aulas do curso e 400 horas de estágio supervisionado.

Desta forma, há, de acordo com Pimenta e Lima (2017), uma fragmentação na distribuição de momentos práticos e momentos científicos quando ambos deveriam estar juntos no estágio, sendo a legislação influenciadora para que o estágio não tenha ligação nem com a teoria e nem com a prática, mas visto apenas como o cumprimento de horas preestabelecidas para observação de práticas modeladas. Segundo Pimenta e Lima (2017):

Há outro equívoco e retrocesso na Resolução 2/2002 quando se estabelece a distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação em horas de prática, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento. Em consequência, a desvalorização de professores como intelectuais em permanente formação (p. 87).

Estas resoluções passaram por atualizações e, em 2019, é publicada a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019). Nela, podemos encontrar um avanço na descrição do

estágio supervisionado em que trata a prática como um processo que deve ser previamente organizado entre a escola concedente e a instituição de ensino, além de ser acompanhado pelo professor orientador, destacando que o estágio deve ser articulador entre teoria e prática, levando a pesquisa em consideração:

Art. 15 – [...] § 1º O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas. § 2º A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação. § 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (p.9).

Sobre o curso de Pedagogia, houve atualizações na Resolução CNE/CP nº 1/2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Nesta resolução, o estágio ainda é tratado como carga horária devida do curso e com delimitações de etapas de trabalho, sem mais aprofundamento ou explicações como, por exemplo, no artigo 7º:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; [...] 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; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos.

Outro ponto que merece destaque, o qual foi citado pelas autoras Pimenta e Lima (2017) em pesquisa com professores de instituições de ensino, é a falta de planejamento das disciplinas de estágio por parte destas instituições, visto que os professores responsáveis por elas, muitas vezes, são responsáveis por outras disciplinas, sendo-lhes cobrado muito mais do que o planejamento e aplicação de aulas. Ainda conforme as autoras Pimenta e Lima (2017):

Percebemos, ainda, que nas reuniões de planejamento na universidade, a formação de grupos de estudos e pesquisas voltadas para o estágio não é de fácil viabilidade. Os problemas com a unanimidade dos docentes entorno da operacionalização de um projeto pedagógico do curso de formação de professores e, em decorrência deste, de um projeto de estágio, envolvem fatores que estão além da dimensão didático-pedagógica. Envolve a forte desvalorização da docência na graduação e, em consequência, do estágio (p.181).

Neste impasse entre a necessidade de planejamento e a falta de tempo para o trabalho coletivo, as disciplinas se tornam, mais uma vez, fragmentadas. Os temas tratados não se vinculam com a realidade escolar e muitas vezes não se aprofundam o suficiente. O curso, então, “não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6), transformando-se apenas em cumprimento de horas e preenchimento de fichas:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional (PIMENTA; LIMA, 2006, p.6).

Além de tudo isso, o acesso às escolas e a disponibilidade de tempo para o cumprimento do estágio, por parte dos estagiários, também deve ser levado em consideração, visto que pesquisas mostram que os estudantes de Pedagogia são, geralmente, mulheres de classe média e baixa, as quais estudam no período noturno e trabalham no contraturno. Para estes participantes, a ida até a escola custa-lhes tempo escasso e custo financeiro para transporte, sendo muitas vezes alto,

considerando o local do estágio que pode ser perto ou não de suas residências (GATTI et al., 2019).

Finalmente, quando estes estagiários chegam na escola, por vezes, se deparam com uma imensidão de informações, contextos e demandas que pouco fazem sentido ou relação com a teoria estudada e, por fim, não conseguem observar profundamente nenhum aspecto específico, conforme sugerem Ostetto e Maia (2019):

Diante dos múltiplos elementos que compõem a dinâmica institucional, entre estrutura física, organização administrativa e proposta pedagógica, as primeiras miradas não conseguem se deter em um ponto, têm dificuldade de pousar sobre um fato, uma cena, um acontecimento; tudo parece passar vertiginosamente, escapando do enquadre (p. 5).

Também se deparam com a dura realidade escolar, com a estrutura, a grande quantidade de alunos por turma, a desvalorização da profissão, “situações de desgaste, cansaço, e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua área de atuação” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 65). Por fim, acabam fazendo registros gerais e críticas vazias do trabalho observado, os quais podem provocar até preconceito na escola sobre estagiários, fazendo com que a instituição, muitas vezes, não queira receber os licenciandos pela insegurança do julgamento.

2.3.2. Melhorias para se colocar em prática

De acordo com Pimenta e Lima (2017), acredita-se que a primeira melhoria é o investimento nas políticas públicas para formação de professores nas instituições de ensino, nas pesquisas e na Educação Básica. Com um maior investimento e tempo adequado, torna-se mais possível um melhor planejamento das disciplinas de estágios supervisionados.

Segundo as autoras, é necessário que seja feito um planejamento no coletivo, inserindo todas as disciplinas do programa do curso de licenciatura. O ideal é que haja uma rede de formação entrelaçando instituições de ensino e escolas para que o estágio em si se torne mais completo e abrangente.

As instituições de ensino, neste momento, podem oferecer cursos de extensão ou grupos de pesquisa com temáticas que contribuam para os professores atuantes, ao mesmo tempo em que os preparam para o recebimento de licenciandos em suas

escolas. Esta parceria é de grande valor para a qualidade do estágio, conforme apontam Pimenta e Lima (2017):

Em síntese, a perspectiva do estágio como pesquisa da realidade aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre os professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (p. 215).

Após o planejamento e a preparação das escolas para receber o estagiário, é interessante que haja uma orientação por parte da instituição de ensino sobre o que deve ser observado, registrado e até como preparar uma intervenção ou regência para realização no momento da prática.

O professor orientador de estágio deve sempre alertar sobre qual é o papel da observação, qual a importância da sua presença em aulas e reuniões e qual é a finalidade desse momento, podendo até mesmo, se for necessário, dar uma funcionalidade específica ao estágio, como, por exemplo, trabalhar algum conceito com os alunos em um projeto de intervenção ou regência. É necessário que essas horas não sejam fragmentadas com cumprimento desvinculado para que os estagiários possam cumprir este momento de forma aprofundada, com objetivos gerais e específicos, e que possam relacionar as disciplinas da formação inicial com o estágio supervisionado. Segundo Pimenta e Lima (2017):

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (p. 66).

É necessário, neste momento, ensinar o aluno a olhar, instruir sobre a complexidade das experiências que ele irá presenciar, afinar o seu olhar para reconhecer as boas práticas, orientar sobre a dificuldade da realidade da profissão e o respeito para discutir e analisar as práticas falhas. Ao se referir ao estágio em creches e pré-escolas, Ostetto e Maia (2019) afirmam:

Sim, por ser um contexto novo, de extrema complexidade, para entrar e atravessar o cotidiano de creches e pré-escolas constituídas em campos de estágio, é preciso ajudar àqueles em formação a olharem. Isto seja: apoiar suas miradas, provocar outros pontos de vista, colaborar para ajustar os focos, contribuir para o exercício de atitudes que permitam iluminar o instante irrepetível de que são testemunhas, aprendendo a identificar e guardar as essencialidades (p. 4).

No estágio, os licenciandos vão se deparar com diferentes situações, como desconfianças sobre a assertividade de algumas atividades, inclusão, musicalidade, brincadeiras, autonomia ou dependência das crianças, afetividade, momentos de violência, brigas e birras, pois tudo isso vai servir para a formação da identidade docente dele. Deste modo, é necessário um olhar de empatia para o professor titular da turma e para as crianças atendidas. Ostetto e Maia (2019) destacam que:

No movimento de ir e vir, aproximar-se e tomar distância, buscar e recolher achados, singularizar e generalizar saberes e fazeres, o cuidado e o respeito são, sempre, ingredientes imprescindíveis, considerando que estar no campo de estágio é, de certa forma, entrar na casa do outro (p. 7).

Torna-se necessário, então, trabalhar com orientações claras e objetivas como, por exemplo, as pautas de observação as quais são um bom caminho e, segundo Ostetto e Maia (2019), “contribui[em] para evitar que um olhar sem foco e sem propósito seja direcionado apenas para o avesso do dia a dia da instituição, para as faltas, os limites, os equívocos” (p. 4).

Outro ponto importante a ser destacado refere-se aos registros durante as experiências de estágio e a avaliação final da disciplina. Esses registros podem ser feitos de diferentes formas, como portfólios, relatórios, narrativas ou projetos. As anotações irão permitir que o estagiário faça a reflexão e leitura crítica sobre as ações e avalie melhor as situações destacadas, permitindo, também, um processo de pesquisa posterior para a busca de soluções e aprofundamentos, podendo até transformar um estágio em uma pesquisa. Sobre a importância do registro, Pimenta e Lima (2017) confirmam:

O movimento de análise das situações vivenciadas e observadas permite o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla das teorias estudadas, da interlocução com estas e de novas possibilidades ou da necessidade de se aprofundar o conhecimento para intervir na realidade (p. 204).

É neste momento que o licenciando se torna um professor investigador, afinando ainda mais seu olhar reflexivo, voltando seu olhar para a prática e a teoria ao mesmo tempo, provando que um estágio de qualidade não é somente a parte prática, mas, sim, uma atividade teórica e prática ao mesmo tempo. Sobre o ato de exercer a reflexão e a pesquisa, Ostetto e Maia (2019) apontam:

Nessa dinâmica, está claramente posto o fecundo exercício de pesquisa: com um guia-roteiro, estagiárias e estagiários são provocadas(os) a voltarem seus olhares para a complexidade do real, fazendo anotações sobre fatos/dados considerados relevantes pelo seu olhar para, depois, ensaiarem leituras desse real apreendido no registro. Experimentam, assim, ações de interpelar, formular hipóteses, tecer considerações e articular sínteses provisórias que contribuem para a compreensão do cotidiano educativo. Exercitam, enfim, essa importante dimensão investigativa da docência (p. 6).

Os autores estudados ainda tratam da importância do estágio como pesquisa, quando a complexidade visitada na realidade escolar se torna objeto de uma pesquisa para ampliar conhecimentos e aprofundar a temática, elaborando projetos e investigações no campo científico. Sobre essa temática, Pimenta e Lima (2006) indicam:

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, 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 (p. 14).

Desta forma, a pesquisa no estágio passa a fazer parte do curso de forma interdisciplinar e não apenas como um acréscimo na grade curricular. Porém, para que isso ocorra, são necessários o desenvolvimento e o planejamento de atividades investigadoras e instigantes dentro do estágio. É importante também oportunizar um espaço para as falas e relatos dos estagiários a fim de que haja discussão e reflexão sobre as experiências vividas, como, também, os desabafos, as dúvidas e inquietações. Tal espaço de fala servirá para uma reavaliação do planejamento do currículo do curso, trazendo melhorias e atualização para acompanhamento das novas gerações de professores e alunos. Pimenta e Lima (2006) declaram que:

Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais (p. 21).

O estágio como pesquisa supera a dicotomia entre teoria e prática, unindo-os. Esta é a forma como deve ser tratada a formação de professores, desse modo, as instituições de ensino que seguem esta proposta estão além do que a legislação propõe. Segundo Duanny, Lima e Pimenta (2019), “Assim, o estágio torna-se uma atividade curricular chave, no contexto da formação inicial universitária, para a concretização de um modelo formativo que melhor prepare o futuro professor para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica” (p. 15).

2.4. INÍCIO DA DOCÊNCIA

Apesar do início da docência ter sido um tema com evolução em quantidades de pesquisas, ainda são poucas que trazem informações sobre o início da docência em Educação Infantil, especificamente.

A fase de início vai se delinear pelos cinco primeiros anos de profissão quando, segundo Veenman (1984), o professor vivencia o “choque de realidade” ao deixar de ser aluno e tornar-se o professor responsável por uma turma de alunos. Este período pode ser marcado como um momento difícil, visto que o professor é inserido em um ambiente de trabalho repleto de desafios e responsabilidades, sendo acompanhado ou não por um mentor, podendo este último ser um professor experiente, colega de trabalho, diretores, coordenadores ou supervisores, como declaram Brostolin e Oliveira (2013):

A profissão docente é uma, entre poucas profissões, em que o professor é “lançado” no mercado de trabalho sem obter um maior acompanhamento sistemático por parte da coordenação pedagógica e direção escolar. Às vezes, até mesmo os colegas de trabalho se voltam para o iniciante com rispidez, falta de companheirismo e parceria, dificultando o relacionamento no ambiente escolar e dificultando ainda mais o processo inicial da carreira (p. 45).

Huberman (1992), ao detalhar as fases que um professor pode passar no seu ciclo de carreira, conta sobre os três primeiros anos que caracterizam a entrada na profissão. Neste momento, ocorre uma confrontação inicial em que há o

descobrimto da realidade profissional e suas dificuldades, tendo o choque de realidade e a preocupação consigo mesmo, ao se perguntar sobre sua própria capacidade, caracterizando um aspecto de sobrevivência. Porém, há também o aspecto de descobrimto, um entusiasmo inicial por novas experiências, pela excitação de se encontrar em responsabilidade com sua sala de aula e seus alunos e, também, por fazer parte do corpo profissional. Esses dois aspectos, sobrevivência e descobrimto, podem ser vividos de modo paralelo na maioria das vezes. Sobre esta etapa, Romanowski e Martins (2013) declaram que há uma intensificação do aprendizado:

A formação assume maior relevância para os professores iniciantes, pois é nesta fase que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, a condição de trabalho leigo para profissional, de inexperiente para experiente, de identificação, socialização e aculturação profissional (p.2).

A partir do quarto ano de docência, inicia-se, de acordo com Huberman (1992), a estabilização do professor, caracterizada por momentos de reconhecimento da identidade profissional tanto por si mesmo quanto perante aos outros que passam a reconhecê-lo como professor. Nesta fase, também se desenvolve um sentimento de confiança, conforto e autoridade, o professor sente-se mais à vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas.

Estas fases destacadas são de extrema relevância para conhecer a trajetória do professor iniciante, porém, essa profissão que conflita com diferentes realidades sociais poderá ter consequências e caminhos diferentes para cada indivíduo. Por exemplo, um professor de Educação Infantil entusiasmado de ter um agrupamento de crianças pode se encontrar em uma escola sem infraestrutura adequada, materiais pedagógicos insuficientes, com crianças em situação de vulnerabilidade e, além de tudo, sem o apoio dos gestores. Desta forma, muitas vezes irá optar pela desistência da profissão logo no início da carreira. Tal situação é recorrente, segundo André (2012), a maioria dos casos de desistência se encontram em professores iniciantes, visto isso, mostra-se a importância da atenção para o tema. Brostolin e Oliveira (2013) ainda afirmam:

Com o passar do tempo, o professor iniciante enfrenta problemas pessoais fomentados pela realidade e que afetam subjetivamente o seu trabalho em

sala de aula. A baixa autoestima, o sentimento de fracasso e a instabilidade emocional são fatores que demonstram que o docente caminha para a última indicação do choque de realidade – o abandono da carreira. Na penúltima indicação, a falta de motivação é tão marcante, que o professor se apoia nas mesmas atividades, na metodologia tradicional, nas mesmas queixas e desculpas. Seu trabalho fica comprometido e o ápice de seu fracasso profissional é a desistência (p. 48).

Geralmente, o professor iniciante de Educação Infantil ou Ensino Fundamental ingressa no cargo a partir de contratações com baixa estabilidade, temporárias, que têm como finalidade a substituição de um outro professor titular em licenças, férias, afastamentos ou, também, para ocupar cargos vagos que necessitavam de urgência. Contudo, segundo Romanowski e Martins (2013), “no momento da distribuição de classes, muitos são designados para atuar em turmas sobranes, ou seja, turmas com alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem” (p.12). Além disso, os mesmos autores explicam sobre o processo de inserção dos professores iniciantes:

Os contratos de professores eventuais envolvem estudantes e professores recém formados, com condições de trabalho precárias e não fazem parte do quadro de carreira docente permanente. Esses professores atuam como substitutos nas ausências e licenças de professores efetivos. Como não pertencem ao quadro de professores efetivos não podem participar dos programas de formação continuada. E, geralmente, não contam com algum tipo de apoio para exercerem a docência. Neste tipo de contrato de trabalho iniciam sua prática docente em condições precárias, sem apoio e possibilidade de sistematização de práticas, pois são situações de atividades emergentes, improvisadas e desvalorizadas (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p.7).

Ciríaco e Santos (2020), em sua pesquisa sobre o início da docência na Educação Infantil, confirmam essa dificuldade no ambiente de trabalho:

Os professores com mais experiência têm privilégios para escolher qual faixa etária de crianças querem trabalhar, optam primeiro sobre as turmas para lecionar a cada novo ano letivo, parecem ter mais liberdade e autonomia no desenvolvimento de suas ações e ainda são encarados, por seus gestores, como sendo aqueles profissionais mais confiáveis para determinadas atividades (p.2).

Desta maneira, o professor iniciante da Educação Infantil depara-se com diversos desafios, enfrentando, também, a falta de reconhecimento, pois os salários são os mais baixos do plano de carreira. Os colegas de trabalho, como professores mais experientes e da equipe de gestão, acabam enxergando-o como um profissional

frágil, com pouco a crescer à escola, o que é contraditório, pois, de acordo com Romanowski e Martins (2013), os professores recém-formados em sua maioria iriam trazer para a escola as últimas teorias de inovação aprendidas durante a formação inicial. Além disso, os jovens assumem maior risco em realizar novas práticas e são menos resistentes às inovações. Romanowski e Martins (2013) pontuam, ainda, sobre o sentimento de solidão:

A ancoragem para apoiar decisões em situações semelhantes já experienciadas está se constituindo, o que implica pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores. Além disso, o professor se sente muito solitário em sua prática docente, pois estão se compondo os vínculos com seus parceiros de trabalho na escola e com a categoria profissional (p.3).

Diante disso, docentes de creches e pré-escolas encontram-se, muitas vezes, sozinhos adentrando rotinas preestabelecidas e projetos escolares em andamento, sendo necessária muita resiliência para adaptar-se ao novo ambiente com as mesmas responsabilidades e cobranças de um professor experiente, como confirmam Bonfim e Ostetto (2021):

Um desafio percebido é que, nos primeiros anos de atuação docente, nem sempre as profissionais têm autonomia para desenvolver suas práticas, seja pela falta de uma base epistemológica consistente e coerente com a sua realidade e/ou porque não se sentem aptas a interferir nas organizações já existentes na instituição. Como vimos na pesquisa apresentada, tínhamos uma professora recém-nomeada e em período de estágio probatório, que, ao chegar na creche, foi inserida na rotina preestabelecida, que passou a cumprir sem questionamento como forma de se adaptar ao contexto ou, quem sabe, aprender com as mais experientes (p. 39).

Estes novos professores frequentemente superam suas dificuldades lembrando-se dos estágios em suas atividades práticas, também se apoiando nos coordenadores escolares que acolham suas dúvidas, na formação continuada que recebem nas escolas e, na grande maioria das vezes, buscam pelo colega de trabalho mais experiente, como aponta Papi (2021) em sua pesquisa:

L. minimizou essa dificuldade espelhando-se e buscando a ajuda de uma professora experiente da escola e em muitos momentos reproduzindo sua prática, evidenciando que, ainda que os espaços não sejam favorecedores e até inibam ações de socialização, os professores são capazes de ultrapassar esse limite e mobilizar novas ações (p. 179).

Porém, não se deve deixar a responsabilidade de acolhimento apenas aos colegas de trabalho, até mesmo porque estes podem não acolher o professor iniciante, pelo contrário, a chegada de um professor novato pode gerar momentos de tensões entre os pares. Como apontam Ciríaco e Santos (2020) sobre os resultados de entrevistas com professores iniciantes de Educação Infantil:

Durante a fala da professora iniciante, podemos perceber que sua inserção no âmbito escolar começa por meio da substituição, sendo esta uma característica muito recorrente do processo de inserção de professoras novatas na escola. No caso pesquisado, fica declarada a falta de apoio dos professores experientes (estabelecidos) para com os novatos (“outsiders”). A docente relatou que não houve ajuda por parte dos estabelecidos, sendo assim ela se reuniu com outras novatas para buscarem aprender juntas e discutir suas dúvidas e inseguranças referentes à escola (p. 9).

A função de inserção iniciante está melhor apoiada pelos gestores, principalmente pelos coordenadores escolares, porém, a demanda das escolas é tamanha que, muitas vezes, o acolhimento ao professor acontece de forma breve e não aprofundada, geralmente se pautando em palestras e leituras que podem ou não ser um interesse ou dificuldade pontual do novo professor como, por exemplo, banhos, assaduras, desmame, desfralde, registros e atividades lúdicas fora do papel. Segundo Ciríaco e Santos (2020), “Em relação aos conhecimentos da prática de atuação profissional na Educação Infantil, percebemos a existência de dificuldades no registro das atividades com as crianças e na organização do trabalho pedagógico” (p. 9).

Outro aspecto que merece destaque nas dificuldades encontradas no início da docência é a discrepância entre teoria e prática sinalizada pelas professoras iniciantes de Educação Infantil, como apontado na pesquisa de Ciríaco e Santos (2020):

Ainda, no decorrer da entrevista, quando questionamos a docente sobre como ocorreu a transição de sua formação inicial ao início da carreira, com a finalização do curso de Pedagogia, percebemos dificuldades relacionadas à articulação entre a teoria e a prática [...]. Além disso, outro ponto destacado como importante para a constituição de sua prática, quando do momento da inserção na docência, foi o papel dos estágios obrigatórios em sua formação. Na visão desta professora, a prática vivenciada nos estágios oportunizou compreender um pouco e ter uma noção do dia a dia da carreira, do como iniciar o trabalho na Educação Infantil (p.11).

Estes estudos mostram a importância de políticas públicas e programas de inserção ao docente, estaduais e municipais, os quais devem acolher as dificuldades,

apresentar o sistema de ensino das secretarias de educação, a documentação exigida sobre os alunos e disciplinas, acolher e ensinar sobre as demandas sociais que cabem aos professores, como reunião de pais e trabalho em equipe, e também aprofundar assuntos que geram dúvidas no dia a dia das creches e pré-escolas. Porém, infelizmente, os programas de inserção não são tão comuns, conforme aponta Papi (2021):

No Brasil tal perspectiva de formação e acompanhamento não é seguidamente praticada pelas instâncias superiores da educação e equipes gestoras das escolas, sendo pouco comuns programas específicos para acompanhamento de professores iniciantes [...]. Também se mostram ainda em processo de avanço quantitativo, no contexto das pesquisas brasileiras em educação, as investigações que se dedicam especificamente aos professores iniciantes (p.162).

Diversos autores (BONFIM; OSTETTO, 2021; COUTINHO; RODRIGUES, 2021; PAPI, 2021; ROMANOWSKI; MARTINS, 2013; BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013; GARCIA, 2010; ANDRÉ, 2015; ANDRÉ, 2012) defendem a implementação de programas de inserção planejados para sustentar apoio sistemático ao professor por cerca de um ano ou mais, para apoiar e aconselhar as dificuldades dos iniciantes, oferecendo, também, tempo para estudo com a redução da carga horária docente. Garcia (2010) explica como geralmente funcionam esses programas no seguinte trecho:

Os programas de inserção geralmente têm três níveis de assistência: preparação, orientação e prática. O nível de preparação inclui uma orientação geral à escola e proporciona materiais sobre seu funcionamento; a orientação implica formação no currículo e na prática de ensino eficiente, oportunidades de observar classes e designação de um conselheiro; o nível de prática inclui a continuação do intercâmbio com o conselheiro, a redução da carga docente, participação em programas de desenvolvimento profissional, assim como avaliação (p. 38).

Entretanto, para que estes programas existam, é necessário investimento na educação, na formação dos mentores e pagamento de salários, o que faz com que pouquíssimas secretarias de educação os tenham. Hoje, no Brasil, temos alguns poucos exemplos que seguem o intuito da inserção do professor relacionado à instituição de ensino e ao curso de licenciatura. Em uma pesquisa realizada por André (2012), a autora destaca alguns municípios e estados que possuem programas de apoio ao professor iniciante. Um desses programas acontece no momento de

atribuição do cargo, sendo parte do processo de seleção, já em outro município, o programa tem caráter de capacitação, como André (2012) detalha:

Na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória (p.121).

Na Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí os professores iniciantes têm 30 dias de capacitação, antes de entrar em sala de aula, mas já recebem salário. A capacitação é realizada por especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim (p.122).

Apesar de indicar um avanço no acolhimento do professor iniciante, tais programas citados agem de forma pontual em uma fase específica, como, por exemplo, o momento do concurso público ou como preparo antes de entrar em sala. André (2012) destaca que é necessário o acompanhamento ao longo do trabalho com o professor iniciante e nos traz mais exemplos em seu artigo, como o caso de Sobral – CE:

A Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Estado do Ceará, tem um programa de formação em serviço especialmente desenhado para os professores que ingressam na rede de ensino [...] Segundo explicações da equipe entrevistada, tal iniciativa pretende capacitar adequadamente os professores para atender à demanda do município e aproximá-los de sua realidade educacional. Durante o estágio probatório, que tem duração de três anos, os professores da rede municipal de Sobral têm a obrigação de participar das formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores – Esfapem [...] Outra obrigatoriedade a ser cumprida pelos professores é a participação de, no mínimo, 50% da carga horária no Programa Olhares, que busca ampliar o universo cultural dos professores [...] A carga horária total da formação é de 200 horas/aula, sendo necessários 80% de frequência dos professores participantes “para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma avaliação favorável dos professores formadores em relação ao seu desempenho e participação no curso”, conforme depoimento dos entrevistados. Os profissionais em formação no estágio probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação (p.122-123).

Há uma impressão muito positiva destes programas e nota-se que nestes municípios, especialmente em Sobral – CE, o professor iniciante tem apoio de cursos que possam tirar suas dúvidas e deixar o momento de inserção na profissão mais leve.

Os estudos mostraram o quanto a profissão docente é complexa e exige do profissional muito esforço pessoal para enfrentar todas essas dificuldades. Por isso, é importante lembrar sempre o papel da gestão escolar ao apoiar seus funcionários e criar abertura para essa dialética do conhecimento. De acordo com Brostolin e Oliveira (2013), “Muito mais que acompanhar é necessário, também, fortalecer os vínculos profissionais promovendo momentos de estudos e reflexão em relação à prática das professoras” (p. 54).

Os autores estudados evidenciaram a importância dos programas de inserção do professor iniciante de Educação Infantil, além disso, a formação continuada se mostra um caminho eficaz para o desenvolvimento do docente se bem realizada e oportunizada aos iniciantes, pois a formação inicial oferece saberes essenciais para atuação docente, mas, de acordo com Coutinho e Rodrigues (2021), “na prática docente, é a formação continuada e a reflexão sobre o vivido que contribuem para a construção destes saberes específicos” (p. 62).

Para que tais ações aconteçam, é necessário investimento, os mentores formadores de professores, por exemplo, precisam ser preparados, receber um salário digno, estabelecer tempo para estudo e para ações de acolhimento com os iniciantes.

Presenciamos, frequentemente, a desmoralização da profissão (MARCELO, 2009) com os cortes de gastos na educação, referindo-se aos salários dos profissionais em geral, estrutura física, materiais escolares, diminuição de bolsas em pesquisa e em formação. Tudo isso faz com que os professores iniciantes, que não se adaptem à situação, desistam dos cargos e os experientes, que já conhecem o sistema, queiram ocupar cargos fora da sala de aula como gestão e supervisão, fazendo com que quem saia da função sala de aula nunca mais volte, como aponta Garcia (2010):

Entende-se a carreira docente como um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, onde o crescimento na carreira resulta, geralmente, num afastamento da aula. A ascensão do professorado a diferentes papéis, como por exemplo o de supervisor, assessor ou formador em geral, se desenvolve normalmente fora da aula e não se compatibiliza com atividades docentes. Acontece, então, que aquele que sai da aula geralmente não costuma voltar a ela (p.18).

Portanto, conforme Garcia (2010), os “sistemas educativos têm atualmente apresentado dois problemas: como conseguir que a docência seja uma profissão

atraente e como conseguir manter na docência o maior número possível de bons professores” (p. 31).

É preciso que a profissão docente seja atrativa, financeira e profissionalmente, que preste acolhimento e reconhecimento nos primeiros anos da docência, afinal, é fundamental para manter os profissionais motivados e envolvidos. Com a devida valorização do professor, poderemos mantê-los na profissão e melhorar a qualidade da educação.

Sabemos da importância do professor, porém, ele não é o único responsável pelo ensino de qualidade. Existem outros fatores que influenciam na educação brasileira, por exemplo, organização do trabalho escolar, apoio da equipe gestora, acolhimento emocional do profissional, boas condições de trabalho, plano de carreira atrativo, reconhecimento profissional, investimento salarial, apoio aos estudos de pós-graduação e formação continuada são algumas políticas que devem ser pensadas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, propondo-se, então, o uso de duas abordagens, quantitativa e qualitativa, porque acreditamos que elas não são contraditórias entre si, mas complementares e trazem diversos pontos de vista. Segundo Thesing e Costas (2017), “[...] o pesquisador deve optar pela utilização das duas abordagens a fim de aproveitar as qualidades de cada uma delas para abranger a máxima compreensão da realidade estudada” (p.1843).

A pesquisa de forma qualitativa permitiu-nos atender aos participantes em questões abertas, a fim de que ficassem livres para discorrer sobre suas experiências e sentimentos, havendo a escolha detalhada do processo, dos participantes e do tratamento da informação. Utilizando também a abordagem quantitativa, foi possível, a partir do conhecimento das causas e da subjetividade anterior, relacionar os números ao fenômeno analisado, para realizar sínteses e caracterizar os participantes.

Sobre o uso complementar das duas perspectivas, quantitativa e qualitativa, Souza e Kerbauy (2017) defendem:

As abordagens qualitativas e quantitativas são necessárias, mas segmentadas podem ser insuficientes para compreender toda a realidade investigada. Em tais circunstâncias, devem ser utilizadas como complementares. Logo, a literatura da área aponta claramente que a pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa e/ou mista consiste em uma tendência que indica o surgimento de uma nova abordagem metodológica. Uma abordagem que possibilite mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa. Caracteriza-se como um movimento científico, que se opõe a histórica dicotomia quantitativa-qualitativa (p.40).

Com esta pesquisa, pretendeu-se responder à seguinte questão: quais são as percepções de professoras iniciantes de Educação Infantil sobre as contribuições e limitações do ECS, realizado no curso de Pedagogia, em seus primeiros anos de docência na creche?

Havendo, também, como objetivo geral, identificar e analisar percepções de professoras iniciantes de Educação Infantil sobre as contribuições e limitações do ECS, realizado no curso de Pedagogia, em seus primeiros anos de docência na creche.

Sendo os objetivos específicos:

1 – Caracterizar os participantes no que se refere a aspectos pessoais, trajetórias de formação para a docência na creche, percurso profissional.

2 – Descrever e analisar como foi realizado o ECS na Educação Infantil pelos participantes da pesquisa (carga horária, orientação recebida, articulação com as disciplinas do curso, tipo de supervisão, local e agrupamento de realização, observação/participação, relatórios, contato com a professora do agrupamento, acolhimento na escola onde realizou o estágio).

3 – Descrever e analisar situações vivenciadas no ECS que contribuiriam, do ponto de vista dos participantes, nos primeiros anos de docência na creche.

4 – Identificar limitações do ECS apontadas pelos participantes, assim como aprendizagens que gostariam de ter vivenciado no ECS, as quais acreditam que teriam auxiliado nos primeiros anos de docência na creche.

Esta pesquisa foi realizada nas creches públicas de um município do interior do estado de São Paulo que conta com uma população de 475.643 habitantes (IBGE, 2022). Segundo a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), a economia do município baseia-se na prestação de serviços com micro, média e grandes empresas e serviço industrial. O destaque do município também se dá pelo grande centro hospitalar, o qual também atende à região das cidades vizinhas, pela presença de duas instituições de Ensino Superior públicas e de dezenas de instituições privadas, movimentando, assim, o setor universitário.

Segundo informações do gabinete da Secretaria da Educação, obtidas por *e-mail*, o município conta com 126 escolas municipais, 13 escolas conveniadas e quatro centros educacionais. Dentre estas instituições, 27 unidades escolares são para atendimento exclusivo à creche, porém, mais 31 unidades fazem atendimento à creche e pré-escola em um único prédio e, além disso, 23 unidades escolares são para atendimento exclusivo à pré-escola, ademais, a cidade tem uma escola que atende aos três níveis de educação (creche, pré-escola e Ensino Fundamental) e quatro unidades para atendimento de pré-escola e Ensino Fundamental, totalizando 86 instituições que atendem a Educação Infantil (mesmo que atenda outros níveis, simultaneamente).

Os participantes da pesquisa foram professoras com até cinco anos de experiência, reconhecidas, de acordo com Huberman (1992), como professoras iniciantes. Todas atuam na Educação Infantil em nível de creche e tiveram seus cursos

de licenciatura em Pedagogia finalizados entre 2018 e 2022. Como critério para escolha das instituições, decidiu-se abranger todas as creches do município a fim de englobar um número maior de participantes iniciantes na rede municipal.

Foi aplicado um questionário *online* e anônimo pela plataforma Google Formulários, no qual o sujeito aceitou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e respondeu a perguntas abertas e fechadas sobre o cumprimento de seu ECS em Educação Infantil realizado durante a formação inicial.

Para alcance dos participantes da pesquisa, foi utilizado o questionário (APÊNDICE A) como instrumento de coleta de dados. O questionário foi elaborado a partir de perguntas escritas aos respondentes, organizadas a partir do referencial teórico desse estudo, as quais deveriam ser autoaplicadas pelas professoras em momento oportuno. Gil (2008) traz a definição de questionário:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (p.121).

Este instrumento contou com questões específicas, pensadas para manter o anonimato e a abertura aos relatos dos participantes, sendo escolhido por apresentar grandes vantagens, por exemplo, quanto ao deslocamento do pesquisador, visto que era possível enviá-lo por e-mail às escolas e aos professores que se encontravam em pontos distantes na cidade, também por garantir anonimato do respondente e, além disso, por permitir ao sujeito escolher o melhor horário para responder às questões com calma e sem influência do pesquisador.

O questionário em questão contou inicialmente com questões fechadas, oferecendo alternativas mais comuns para cada resposta, como, por exemplo: sexo biológico, ano de conclusão do curso, tipo de instituição, anos de experiência com a profissão, forma de ingresso na função de professora e em qual agrupamento de crianças trabalhavam. Desta forma, teve-se maior uniformidade nas respostas.

Posteriormente, foram realizadas questões abertas sobre as experiências que tiveram em seus Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Infantil. Neste momento, o sujeito teve liberdade para relatar tudo o que vivenciou e esperava vivenciar no ECS, além de descrever outros aspectos, como orientações,

observações, quantidade de escolas, agrupamento observado, lembranças e conselhos. Gil (2008) conta sobre a liberdade oferecida pelas questões abertas:

Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas. Pode-se perguntar, por exemplo: "Qual é no seu entender o maior desafio que o SUS deverá enfrentar nos próximos anos?", oferecendo espaço para escrever a resposta. Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. Mas nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador. Há também dificuldades para sua tabulação (p.122).

Inicialmente, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2021 e janeiro de 2022, as creches que se enquadravam no foco de pesquisa foram visitadas, sendo, neste momento, realizado um diálogo com as gestoras e os gestores escolares a fim de explicar todos os detalhes da pesquisa e de fazer um levantamento para saber se possuíam ou não professores iniciantes. Neste momento, as escolas foram avisadas de que não haveria nenhum problema caso não desejassem aceitar o envio da pesquisa aos professores de sua instituição. Em um total de 40 escolas de Educação Infantil visitadas, 24 aceitaram participar da pesquisa e enviar aos professores iniciantes o questionário *online*.

A coleta de dados iniciou-se assim que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob número CAAE 55185122.4.0000.5466. Desta vez, o contato com as escolas deu-se, primeiramente, por meio de *e-mail*, para envio do *link* virtual do questionário, e de ligações telefônicas, devido à alta quantidade de escolas situadas em pontos distantes da cidade. Este contato aconteceu em 09 de maio de 2022 e, das 24 escolas que, anteriormente, haviam aceitado participar da pesquisa, quatro responderam ao *e-mail* com informações para contatar os professores iniciantes ou optaram por elas mesmas repassarem o questionário *online* aos professores de sua escola.

Foi disponibilizado um prazo inicial de 30 dias para fechamento dos questionários, porém, nos primeiros 30 dias, as respostas dos professores eram insuficientes e havia apoio de poucas escolas, desta forma, o contato presencial nas instituições foi feito novamente. Foram realizadas diversas visitas e ligações para agendamento da ida, porém, as escolas, no geral, alegavam estar com muita demanda pedagógica naquele mês (maio de 2022) e que não poderiam receber a pesquisa no momento. Ainda assim, o contato telefônico foi mantido e a colaboração

com o estudo solicitada enviando o *link* do formulário nos grupos de *Whatsapp* de professores, deixando disponível o contato pessoal da pesquisadora para tirar dúvidas, além de reforçar a disponibilidade para reuniões presenciais e virtuais.

Após este episódio, houve a necessidade de estender o prazo do fechamento dos questionários por mais 30 dias, visto que a alta demanda estava ligada ao fechamento de bimestre letivo no município. Durante o mês de junho de 2022, mantendo contato com os gestores, uma visita física foi realizada a uma escola em que havia vários professores iniciantes e, também, dando sequência na busca, ligações foram feitas nas escolas que não podiam receber a pesquisa, desta forma, aos poucos, foram surgindo novas respostas nos questionários *online*, totalizando 15 questionários respondidos até o fim de junho de 2022.

O questionário foi dividido em duas fases, a primeira para identificação dos participantes, contando com oito perguntas sobre a idade, sexo biológico, ano de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, qual o tipo de instituição de ensino frequentada, sendo pública ou privada, tempo de experiência como professor de Educação Infantil, agrupamento de crianças com que trabalham atualmente, forma de ingresso na função de professor de creche e se haviam realizado o ECS em Educação Infantil.

Aqueles professores que afirmaram ter cursado o estágio em Educação Infantil foram encaminhados automaticamente para uma nova página com nove perguntas, as quais adentravam temas como tempo de realização do estágio, ano em que a graduação foi realizada, orientações recebidas pelos professores universitários, abertura para discussão na instituição de ensino, quantidade de escolas em que foi realizada a experiência, idade das crianças acompanhadas e como se deu essa escolha, como sucedeu a experiência do primeiro dia do estágio e as expectativas de aprendizagem para este processo, experiências que ajudaram a exercer a profissão atualmente e experiências que gostariam de ter vivenciado, mas que não haviam e, por último, sugestões e conselhos para novas estagiárias.

Os respondentes que não tivessem realizado estágio na Educação Infantil, fato que não aconteceu, seriam encaminhados, automaticamente, para uma nova página com as nove perguntas de mesmo tema daqueles que realizaram o estágio, mas, por sua vez, responderiam sobre estágios que teriam realizado em outro nível de educação.

A escolha dos temas das perguntas vinculou-se com o objetivo de pesquisa a fim de caracterizar os participantes, como: idade, sexo biológico, formação, ano de conclusão e, também, investigar suas experiências e sentimentos no estágio realizado durante sua formação inicial, confrontando com seu trabalho atual, como: orientações recebidas, situações discutidas, experiências que ajudaram no início da carreira e limitações encontradas.

Os dados coletados foram analisados a partir de focos de análise (MIZUKAMI et al., 2002) estabelecidos com base nos objetivos da pesquisa: 1) caracterização dos participantes da pesquisa, 2) aspectos relativos ao ECS na Educação Infantil realizado pelos participantes, 3) situações vivenciadas no ECS na Educação Infantil que contribuíram nos primeiros anos de docência e 4) limitações do ECS na Educação Infantil e aprendizagens que os participantes gostariam de ter vivenciado nele.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta seção, trataremos das respostas dos participantes do questionário usado como instrumento de busca de dados. A análise de dados foi feita de forma quanti-qualitativa, levando em consideração a quantidade de respostas sobre determinados temas e refletindo sobre os relatos de cada sujeito.

Iniciamos nossa análise realizando uma leitura geral de todos os questionários. Posteriormente, considerando os objetivos da pesquisa, começamos uma exploração do material com uma leitura mais intensiva do questionário para capturar temas, falas e experiências que ocorrem com mais frequência. Durante o processo de leitura, foram anotados os tópicos que se revelaram mais vezes entre os professores.

Muitos dados foram levantados e relacionados com estudos realizados durante esta investigação, evidenciando como tem sido o estágio na Educação Infantil e a sua relação com a prática do professor iniciante, revelando suas potencialidades e limitações.

Inicialmente, foi feita a caracterização dos participantes a partir de um levantamento sobre suas idades, sexo biológico, anos de experiência como professores de Educação Infantil e a forma de ingresso na profissão.

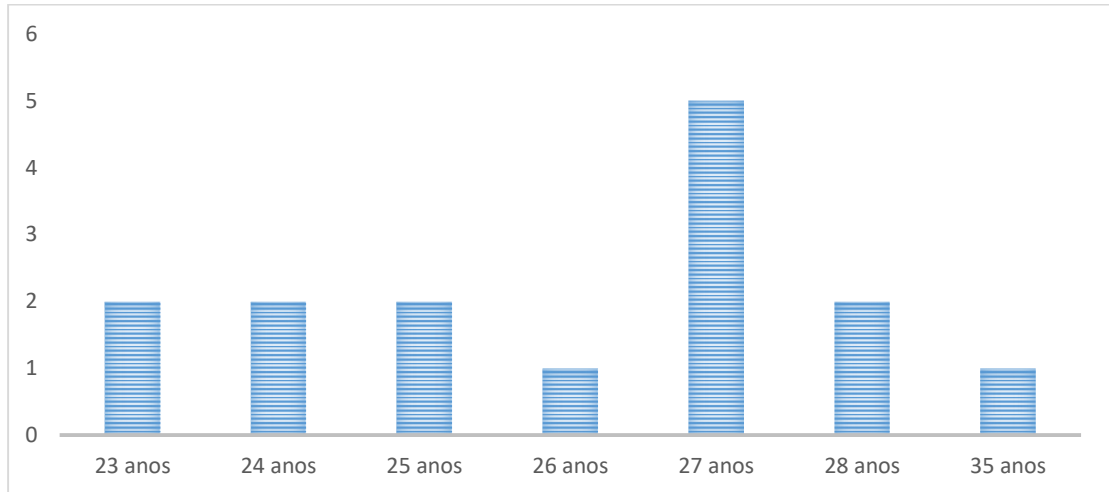
Em um segundo momento, foi realizada a análise das experiências de ECS que os respondentes tiveram. Os temas adentrados foram: tempo de realização do estágio, ano da graduação em que foi realizado, orientações recebidas pelos professores universitários, abertura para discussão na instituição de ensino, quantidade de escolas em que foi realizada a experiência, idade das crianças acompanhadas e como se deu essa escolha, como sucedeu a experiência do primeiro dia do estágio e as expectativas de aprendizagem para este processo, experiências que ajudaram a exercer a profissão atualmente, experiências que gostariam de ter vivenciado, mas que não vivenciaram e, por último, sugestões e conselhos para novas estagiárias.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 15 professoras de creches municipais, todas do sexo biológico feminino, e a totalidade das participantes assinaram eletronicamente o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A idade dos participantes perpassa entre 23 a 35 anos de idade, tendo em média 27 anos e apenas uma professora com 35 anos de idade, como apontado na Figura 1:

Figura 1 – Idade dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

O fato de as creches ainda serem ocupadas profissionalmente, em sua maioria, por mulheres, chama a nossa atenção, o padrão, historicamente criado, sobre a função da mulher cuidadora e educadora ainda resiste. O papel de professor e gestores escolares, desde a criação das creches, foi ocupado por enfermeiras e donas de casa, pois a profissional dessa área deveria saber sobre cuidados relacionados à criação e saúde, segundo Vieira (1988):

Mas era preciso que uma boa orientação combinasse todas essas qualidades numa só pessoa, a qual deveria ser dona-de-casa modelar, conhecer os problemas de saúde, ter conhecimentos psicológicos e uma noção de problemas educativos, e ser uma trabalhadora social capaz de enfrentar dificuldades e desajustamentos ligados a vida e ao ambiente da criança (p.13).

Sobre este assunto, Vaillant (2016) traz em porcentagem uma pesquisa sobre a quantidade de professoras da América Latina:

Los docentes latinoamericanos, son en su mayoría mujeres, de posición socioeconómica relativamente baja. Cerca del 75 % de los docentes de América Latina son mujeres, en un rango que va desde un 62 % en México hasta un 82 % en Uruguay, Brasil y Chile (p.8).

De acordo com os dados disponíveis na plataforma do Censo Escolar (BRASIL, 2017b; 2021a), em pesquisa desenvolvida pelo INEP, anualmente, nota-se que a mulher ainda ocupa a grande maioria das vagas em escolas de Educação Infantil, como mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Panorama Nacional da Docência na Educação Infantil subdividido por sexo.

Panorama Nacional da Docência na Educação Infantil subdividido por sexo			
Ano	Homens %	Mulheres %	Total de docentes
2017	18.833 (3,4%)	538.708 (96,6%)	557.541
2018	19.886 (3,4%)	570.007 (96,6%)	589.893
2019	20.665 (3,4%)	578.808 (96,6%)	599.473
2020	21.264 (3,6%)	571.823 (96,4%)	593.087
2021	21.889 (3,7%)	573.508 (96,3%)	595.397

Fonte: Censo escolar: <http://inepdata.inep.gov.br>

Em comparação ao ano de 2017, a quantidade de homens na docência em creches e pré-escolas vem crescendo, porém, vagarosamente. Em 2021, os professores do sexo masculino eram apenas 3,7% da quantidade total de docentes da Educação Infantil. Para Pena e Moreno (2020):

Pesquisas revelam que a presença dos professores homens na Educação Infantil provoca estranhamentos por parte da gestão e das famílias e leva uma reflexão sobre as concepções que, historicamente, contribuíram para a construção da identidade do profissional para atuar com as crianças pequenas, associada ao cuidado e ao afeto, características consideradas inerentes ao gênero feminino (p.448).

É importante lembrar que concepções construídas historicamente sobre o papel da professora de Educação Infantil devem ser trabalhadas em discussões e críticas. Atualmente, os docentes de creches e pré-escolas devem basear seu trabalho de acordo com estudos sobre o desenvolvimento infantil, como respeito e cuidado com a criança, processos de linguagem, escuta ativa e brincadeiras. Estes são os saberes que devem acrescentar qualidade ao trabalho docente, em vez de se valer de preconceitos relacionados ao gênero feminino ou masculino.

Ao analisar mais características das participantes, tem-se que elas concluíram o curso de licenciatura em Pedagogia a partir de 2018, sendo cinco professoras formadas em 2018, quatro formadas em 2019, quatro formadas em 2020, uma formada em 2021 e uma formada em 2022, sendo que 46,7% estudaram em

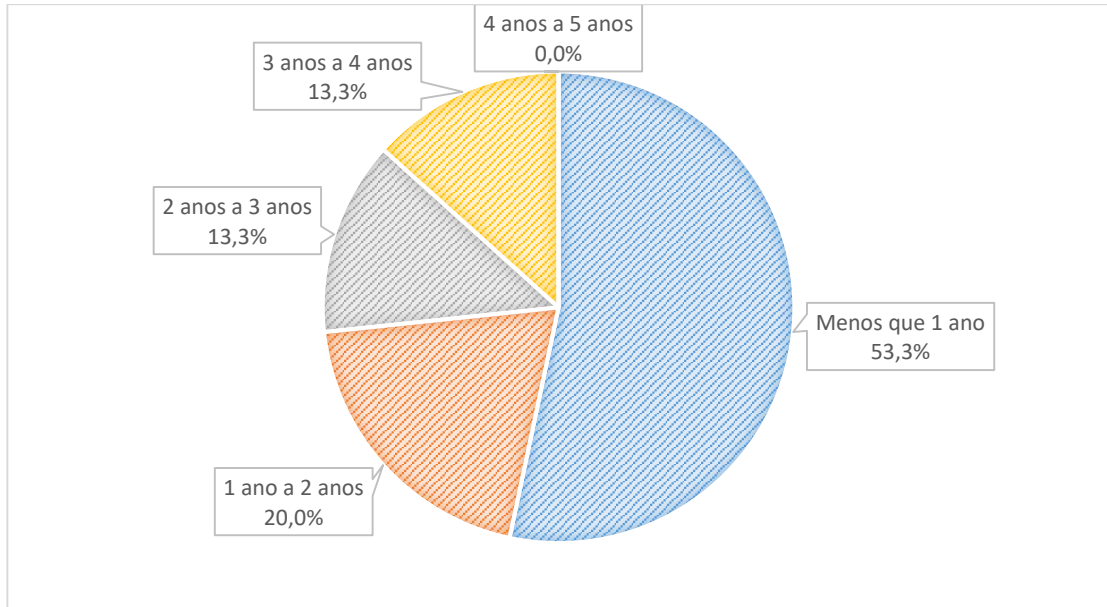
instituições de ensino públicas e as demais estudaram em instituições privadas de Ensino Superior.

Apesar da pouca participação de professoras formadas em 2021 e 2022, pesquisas do Inep (BRASIL, 2017c; 2021b) mostram que a quantidade de alunos matriculados em licenciatura em Pedagogia vem crescendo nesses anos. De acordo com o Censo da Educação Superior (2017c; 2021b), entre os cursos de licenciatura, Pedagogia é o maior e continua crescendo, já que em 2017 contava com 710.855 matrículas e em 2021 apresentou 789.197 ingressos, entre cursos presenciais e à distância.

Os cursos à distância (modalidade EaD) vêm crescendo entre os alunos de licenciatura em geral. De acordo com o Censo da Educação Superior (2021), desde 2014, a entrada em programas de graduação presenciais está em declínio. Desse período até 2020, as matrículas em cursos EaD cresceram muito, em 2021, 77% dos licenciandos estavam matriculados na modalidade de curso à distância. No entanto, vale destacar que, em 2021, as matrículas em licenciaturas, tanto nos cursos presenciais quanto à distância, estiveram em queda, exceto o curso de Pedagogia.

As professoras que responderam aos questionários são iniciantes e possuem entre menos de um ano de experiência até quatro anos de trabalho como professora de creche, não havendo nenhuma professora com experiência de quatro a cinco anos ou mais. Entre estes dados, constatamos que a maioria das professoras possuem menos de um ano de experiência, o que pode ser melhor visualizado na Figura 2:

Figura 2 – Anos em experiência na profissão.



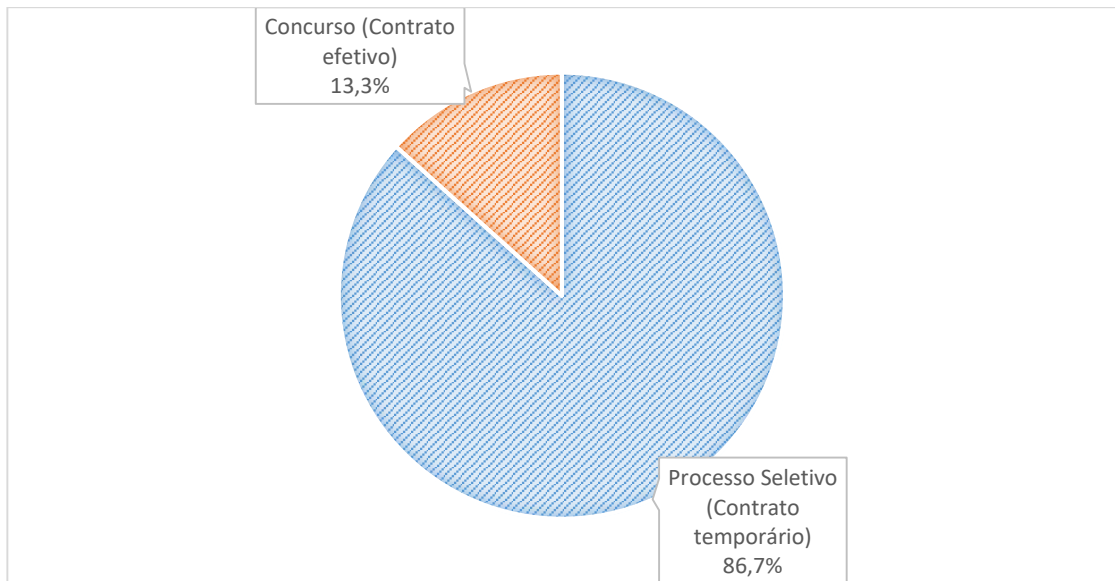
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Foram analisados também os agrupamentos em que as professoras estavam inseridas. No município em questão, os agrupamentos das creches são organizados da seguinte forma: Berçário I (a partir de quatro meses completos até 31 de março), Berçário II (a partir de um ano completo até 31 de março), Maternal I (a partir de dois anos completos até 31 de março) e Maternal II (a partir de três anos completos até 31 de março).

No período da coleta de dados, as professoras se encontravam em agrupamentos variados, sendo a maioria em Berçário II e Maternal II, ambos com 40% das profissionais iniciantes, apenas 6,7% das participantes trabalham com agrupamento de Berçário I e 13,3% com agrupamento de Maternal I.

Uma questão que se destaca na pesquisa é a forma de ingresso na profissão, sendo que 86,7% das professoras de creche, em questão, são oriundas de processo seletivo e se encontram em contrato temporário. O restante das profissionais participantes ingressaram na profissão por meio de concurso público e possuem contratos efetivos na rede de ensino, como mostrado na Figura 3:

Figura 3 – Forma de ingresso na profissão



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

De acordo com o gabinete da Secretaria de Educação do município da pesquisa, no ano de 2023, o quadro de professores apresentou, no total, 2.312 docentes, e conta com 1.815 professores efetivos e 497 professores em contratos temporários encarregados de realizar substituições dos professores efetivos, ou seja, 21,5% dos professores são contratados, dessa forma, aproximadamente $\frac{1}{5}$ dos professores do município estão em baixa estabilidade.

A inserção do professor iniciante é instável quando se refere à contratação, a qual, em sua maioria, é de baixa estabilidade, com contratos temporários ou substituição diária, muitas vezes, até, com um salário inferior aos outros professores com experiência. Essa realidade é confirmada pelos autores Romanowski e Martins (2013):

O ingresso na carreira da Educação Básica ocorre de diversos modos, a saber: eventual, precário/provisório/temporário e por nomeação. Os contratos de modo precário incluem estudantes de cursos de licenciaturas, que durante o curso de formação são contratados para o exercício da docência, temporariamente. Ao final de cada ano letivo o contrato é encerrado e no ano seguinte novo contrato é realizado. Muitos estudantes assumem esta atividade para se aproximar da profissão e obter uma fonte de renda a qual, no caso do aluno estar em cursos nas instituições privadas favorece o financiamento dos estudos. [...] Além disso, na carreira profissional os iniciantes são os profissionais com menor valor de remuneração. [...] Os contratos de professores eventuais envolvem estudantes e professores recém formados, com condições de trabalho precárias e não fazem parte do quadro de carreira docente permanente. Esses professores atuam como substitutos nas ausências e licenças de professores efetivos. Como não

pertencem ao quadro de professores efetivos não podem participar dos programas de formação continuada. E, geralmente, não contam com algum tipo de apoio para exercerem a docência. Neste tipo de contrato de trabalho iniciam sua prática docente em condições precárias, sem apoio e possibilidade de sistematização de práticas, pois são situações de atividades emergentes, improvisadas e desvalorizadas (p. 6-7).

Pode-se notar, a partir dos questionários, que a profissão ainda é pouco atrativa quando se trata da contratação. Além da baixa estabilidade contratual, Vailant (2016) afirma que, na prática, o professor iniciante contratado irá trabalhar com contextos educacionais mais difíceis e de forma solitária:

En la práctica, es común que la inserción de los nuevos docentes se realice muchas veces en los contextos educativos y grados más difíciles, con escasa estabilidad en el puesto de trabajo y alta rotación. Igualmente, resulta habitual que los docentes principiantes deban trabajar de manera solitaria y aislada, no contando siempre con apoyos sistemáticos (p.14).

No Quadro 2, estão sistematizados os dados referentes à caracterização das participantes da pesquisa:

Quadro 2 – Caracterização das participantes da pesquisa.

Caracterização das participantes da pesquisa						
Participantes	Idade	Ano de conclusão da Pedagogia	Categoria da instituição de Ensino Superior	Tempo de atuação na creche	Agrupamento de crianças	Forma de ingresso na creche
P1	25	2022	Pública	Menos de um ano	Maternal 2	Processo Seletivo
P2	24	2019	Pública	Dois a três anos	Maternal 2	Processo Seletivo
P3	26	2019	Privada	Um a dois anos	Berçário 2	Processo Seletivo
P4	25	2020	Pública	Menos de um ano	Maternal 2	Processo Seletivo
P5	23	2021	Privada	Menos de um ano	Maternal 2	Processo Seletivo
P6	27	2019	Pública	Menos de um ano	Maternal 2	Processo Seletivo
P7	35	2020	Privada	Menos de um ano	Berçário 2	Processo Seletivo
P8	27	2018	Privada	Dois a três anos	Berçário 1	Processo Seletivo
P9	28	2020	Pública	Menos de um ano	Berçário 2	Processo Seletivo
P10	27	2019	Pública	Menos de um ano	Maternal 2	Concurso

P11	28	2018	Pública	Três a quatro anos	Maternal 1	Concurso
P12	23	2020	Privada	Menos de um ano	Berçário 2	Processo Seletivo
P13	27	2018	Privada	Três a quatro anos	Maternal 2	Processo Seletivo
P14	27	2018	Privada	Um a dois anos	Berçário 2	Processo Seletivo
P15	24	2018	Privada	Um a dois anos	Berçário 2	Processo Seletivo

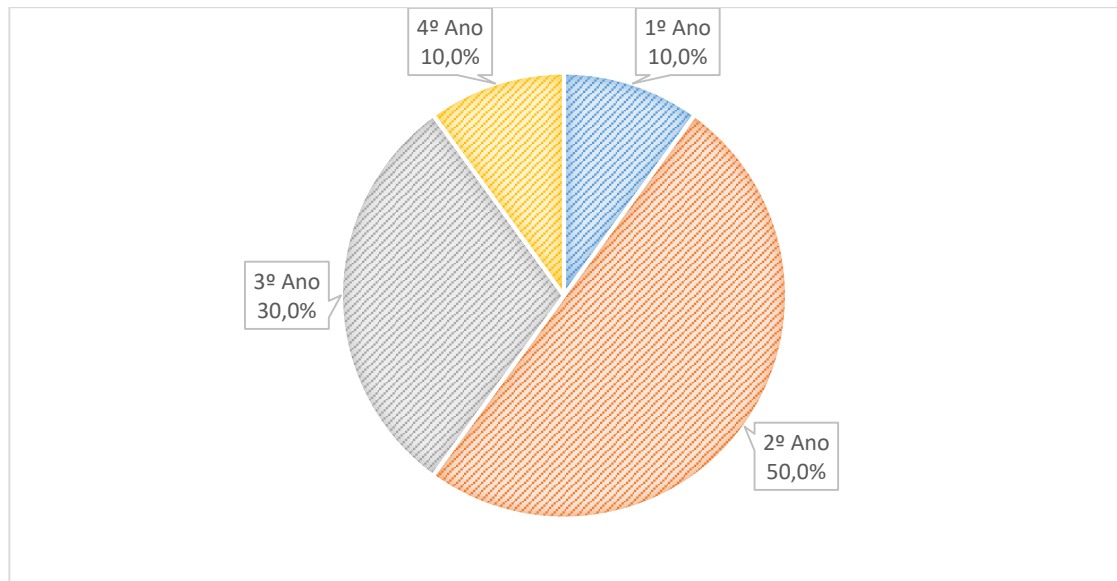
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.2. REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Todas as professoras participantes realizaram o ECS na Educação Infantil com características bem diferentes, a relacionar a carga horária cumprida em escolas, a qual variou bastante e não apresentou um padrão, obtendo as seguintes respostas: uma profissional declarou ter cursado 60 horas de estágio, uma relatou 70 horas, quatro informaram 75 horas, uma alegou 100 horas, uma relatou 135 horas, uma indicou 150 horas, duas declararam 175 horas, uma descreveu 180 horas, duas informaram 190 horas e uma professora preencheu o campo de resposta com o número 17520 que acreditamos ter sido um erro de digitação e, por isso, a resposta não foi contabilizada.

O estágio aconteceu, para a maioria das professoras, no segundo ano da licenciatura em Pedagogia, como mostrado na Figura 4:

Figura 4 – Período do curso em que realizou o ECS na Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nota-se que as instituições de ensino em questão estão de acordo com a legislação, visto que cumprem uma devida carga horária para Estágio Supervisionado em Educação Infantil. A legislação (BRASIL, 2006) prevê uma carga horária para estágio que deve, em geral, ser cumprida prioritariamente em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não prevê uma quantidade de horas para cada segmento e nem em qual ano do curso de licenciatura deve ser cumprido:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

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

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Porém, percebe-se uma generalização na legislação que rege o curso de licenciatura em Pedagogia, pois essa não especifica a quantidade de horas para cada nível educacional, permitindo, assim, que alguns grupos de alunos tenham uma

imersão mais rápida de poucas horas e outros grupos permaneçam mais tempo em estágio na Educação Infantil.

Sobre as orientações recebidas para o bom desempenho do estágio, 14 professoras relataram ter recebido orientações e explicações sobre como agir, o que perguntar, sobre o cuidado físico com o lugar e as crianças e, também, a observarem. Apenas uma professora relatou não ter recebido orientação alguma sobre como realizar o estágio na escola de Educação Infantil, afirmando: “Não recebi orientação sobre como me portar, apenas foi indicado que procura-se a escola para realizar observação” (P15).

Dentre as orientações mais recebidas e, às vezes, até a única, está a indicação de permanecer apenas em observação e não atuar em sala como apoio ao professor: “Recebi orientações de que deveria apenas observar o andamento e a rotina escolar, pois muitas vezes as professoras veem o estagiário de observação como alguém que está lá para ajudar [...]” (P01), “[...] também fui orientada a observar a rotina das crianças e a não julgar a professora e sim apenas observar” (P03), “O estágio supervisionado deve ter como foco a observação” (P05), “Observar as ações pedagógicas dos docentes” (P06), “Observar e não interferir no trabalho do outro professor” (P09), “Observar sem interferir quando não for convidada” (P10). Em contrapartida, uma das professoras recebeu orientação para prestar um bom trabalho em sala, como relata P11, que teve a seguinte indicação: “Para cumprirmos um bom serviço pois levava o nome da universidade”.

Ao terem suas observações guiadas, as profissionais relataram que tiveram orientações para observar a parte da rotina diária, como brincadeiras, atuação do professor da turma e os direitos da infância: “Recebi também orientações de observar se os direitos da criança são cumpridos, se a infância é respeitada, se o brincar está presente” (P01), “Prestar atenção nas interações entre as crianças e no trabalho da professora diante de diferentes situações” (P02), “Fui orientada a olhar a rotina com os bebês, as atividades pedagógicas e o cuidado” (P08), “Observar a rotina e o trabalho da professora em sala de aula” (P13).

Sobre a observação, Pimenta e Lima (2006) discorrem sobre os efeitos que ela tem sobre a formação do estagiário como futuro professor. A observação pode acarretar a imitação de modelos predefinidos por outros professores e que necessita de discernimento entre as boas e más práticas. Segundo as autoras:

E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (p.7).

Além disso, chamam atenção as orientações recebidas sobre o cuidado físico que as estagiárias deveriam ter com a escola e as crianças e o engajamento com perguntas norteadoras realizadas com a orientação da instituição de ensino: “Fui orientada a ir com roupas sem apetrechos, sem brincos e unha curta, para não oferecer risco na creche” (P03), “Lembro de ter recebido um documento com questões norteadoras das observações e indicações de como construir meu relatório” (P04).

As autoras Ostetto e Maia (2019) ainda citam que é necessário que seja explicitado ao estagiário a importância da observação e o porquê dessa atividade: “Sugerir pautas para a observação contribui para evitar que um olhar sem foco e sem propósito seja direcionado apenas para o avesso do dia a dia da instituição, para as faltas, os limites, os equívocos” (p. 4). Além disso, uma das técnicas que pode afinar o olhar do estagiário para discernir as boas e más práticas é guiar seus primeiros olhares com orientação, traçar objetivos ou, como relatou uma das professoras participantes, organizar questões norteadoras anteriormente.

Flores (2015) relata em sua pesquisa que o apoio e orientação do professor orientador de estágio irão demonstrar um aspecto de qualidade da formação recebida, segundo a autora, também existem professores que não dão espaço e atenção aos alunos/estagiários, tornando isso algo negativo:

Em relação ao papel dos formadores de professores, os participantes no estudo destacam a sua qualidade, a orientação e o apoio que lhes proporcionaram, o seu comprometimento com o processo de formação, a sua disponibilidade e o modo como interagem com os estudantes. Todavia, também reconhecem que alguns formadores não demonstram qualidade, destacando a sua falta de empenho, a falta de apoio e de articulação entre eles e referem-se ainda ao modo como implementam a avaliação nas suas disciplinas ou módulos (p.143).

Este espaço de fala e troca de ideias no ambiente formativo é de suma importância para os estagiários, pois o licenciando está enfrentando uma realidade

antes não conhecida e está em contato com experiências que provocam reflexões e estranhamentos. Para consolidar as aprendizagens e definir um pensamento crítico, é necessária uma abertura ao diálogo. Abordamos este aspecto em nossa pesquisa ao questionar em quais momentos as situações vividas no Estágio nas escolas de Educação Infantil eram discutidas.

Sobre a articulação entre estágio e disciplinas do curso, notou-se envolvimento entre o estágio e as aulas ministradas pelas instituições de ensino. De 15 professoras, 14 declararam ter tido espaço de fala e troca de experiências em disciplinas que carregam o nome de Estágio em Educação Infantil ou outro nome relacionado à prática na Educação Infantil: “Tivemos abertura para discutir as vivências do estágio com a professora que ministrava a disciplina de estágio, nesse momento ela dava conselhos e acompanhava como estava sendo esse momento de inserção por meio de nossas falas” (P03), “Durante as aulas do professor supervisor do estágio e em rodas de conversas com os colegas de sala para troca de experiências e vivências” (P10). Uma professora ainda acrescenta a interdisciplinaridade do estágio quando encontrou relações entre todas as disciplinas do curso: “Em todas as disciplinas encontrávamos brechas para destacar as vivências, assim conseguíamos relacionar a teoria com a prática” (P05). Apenas uma professora relatou não ter tido a oportunidade de discussão: “Não houve discussão, passaram apenas o contato de um professor da faculdade para tirar dúvidas” (P15).

Como observado nos relatos, a maioria das instituições de ensino ofereceram espaços de troca e diálogos entre as licenciandas. Este é um momento fundamental para ligação entre teoria e prática, o qual é alvo de críticas em muitas instituições de ensino. É neste momento que alunas do curso podem refletir sobre os acontecimentos das escolas e repensar sobre aspectos que achavam já ter consolidado sobre a docência na Educação Infantil. Além disso, pode se tornar um momento de pesquisa sobre situações novas de aprendizagens, de relacionamento professor/aluno ou até organização escolar. Sobre este momento Ostetto e Maia (2019) contam sobre a importância da reflexão:

Quando os estudantes-docentes em formação adentram a escola, carregam visões impregnadas pela memória de experiências escolares de seu tempo de aluno/criança, mescladas com os conceitos e os princípios erguidos ao longo do curso de formação. Se no curso eles são convidados a conhecer a história, as políticas, as teorias, as práticas, as possibilidades que permeiam a Educação Infantil, o cotidiano educativo-pedagógico expõe uma realidade

que não corresponde, tal e qual, àquelas apresentadas e estudadas. Por isso, o estágio converte-se em um tempo-espaco fecundo para provocar novas análises e sínteses integradoras, a partir do que conheceram em teoria e do que guardam em seus corpos da experiência educativo-escolar. Por outro lado, a realidade não se apresenta em módulos, em temas estanques que aguardam aprofundamento. Ela se apresenta inteira, e teima em ser dinâmica em sua complexidade. Eis que, se o olhar não estiver apurado ou propenso a estar se apurando, a realidade bate e ele devolve em críticas rasas, por vezes preconceituosas, parciais, e não em análises fundamentadas dialeticamente (p.4).

Sobre a supervisão no estágio, os autores Francisco e Pereira (2004), em sua pesquisa sobre supervisão em estágio, destacam a importância desse gerenciamento aos estudantes do curso, relacionando como fator que agrega qualidade no estágio, nesse momento, “surge o processo supervisivo como um processo essencial e de grande importância em que o supervisor desempenha um importante papel na ultrapassagem de dificuldades” (p.5).

Nenhuma das professoras relatou sobre a supervisão física, por parte do professor orientador de estágio, nas escolas em que realizaram os estágios. Os relatos mostram que o acompanhamento e supervisão deles eram feitos a partir de conversas entre o professor orientador e a aluna de estágio: “Tínhamos aulas semanais sobre práticas pedagógicas para discutir e compartilhar as vivências do estágio” (P11), “Uma vez por semana na aula voltada para orientação de estágio, onde podíamos discutir, compartilhar e tirar dúvidas a respeito de nossas experiências” (P12).

De fato, segundo os autores Francisco e Pereira (2004), os estagiários sentem falta de uma supervisão física, pois veem nela a segurança para correções em suas tentativas de aprendizagem. Esses autores destacam que:

Um outro dado que estes resultados nos proporcionam relaciona-se com o sentimento de alguma insatisfação como acompanhamento/apoio/orientação prestado pelos supervisores da Escola Superior de Educação, sendo visíveis as críticas, responsabilizando-os mesmo pela discrepância dos resultados obtidos no estágio pedagógico. Esta crítica relacionar-se-á mais com a falta de acompanhamento concreto e específico, ao longo do estágio, não promovendo desta forma respostas concretas, no momento, aos problemas/necessidades de apoio sentidas pelos estagiários (p.5)

Porém, atualmente, não há uma legislação que determine essa supervisão concreta nas escolas por parte da instituição de ensino. Mesmo na Lei 11.788 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre o estágio de estudantes, é prevista a supervisão, mas não se delimita ou impõe uma supervisão física. Como vemos a seguir:

Art. 3º, § 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos: [...]

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário (BRASIL, 2008).

De acordo com os autores Francisco e Pereira (2004), a supervisão pode acontecer de forma livre e diversa em sua metodologia:

Apesar da abrangência das definições podemos definir supervisão pedagógica como: a. Uma estratégia de formação que implica uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisionado, em que o primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo segundo na sua área de intervenção, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades. Revela-se assim como uma relação de ajuda e cooperação. b. Um contacto permanente entre os intervenientes, uma relação sistemática que se deve desenvolver num clima relacional positivo. c. Um processo aberto em termos metodológicos na medida em que recorre a diversas técnicas de formação (p.2).

Cyrino (2016), em sua tese sobre acolhimento e acompanhamento de estágios, deixa claro que a supervisão não é uma forma de regular atividades ou corrigir o estagiário no local, mas, sim, um acompanhamento de pensamentos a fim de fundamentar a prática formativa e propor reflexões e análises para articular boas experiências.

Desta forma, reconhecemos que a supervisão física e o acolhimento na escola para todas as professoras participantes foram realizados, mas com a professora de Educação Infantil da escola em que o estágio foi realizado. Este é o modo mais comum de supervisão física nos estágios, visto que a razão de licenciandos e Professor orientador de estágio é alta, desta forma, muitas vezes, se torna inviável o acompanhamento do professor orientador até a escola de estágio de todos os seus licenciandos.

A razão aluno/professor do ensino superior fica melhor evidenciada no quadro abaixo, realizado a partir dos dados do Censo Superior realizado pelo INEP (BRASIL, 2021a). Vale ressaltar que neste levantamento é feita a razão do número de alunos matriculados e do número de docentes vinculados ao curso, e não o número de alunos

por turma, visto que, se considerarmos o número de alunos por turma, a estimativa seria maior, como mostra o Quadro 3:

Quadro 3 – Razão aluno professor no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 2021.

Razão aluno professor no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 2021		
Administração	Modalidade presencial	Modalidade à distância (EaD)
Pública Federal	9	28
Pública Estadual	10	79
Pública Municipal	7	17
Privada	10	136

Fonte: <https://www.gov.br/inep>.

Sobre o local de estágio, apenas quatro integrantes relataram ter vivenciado mais de uma escola e justificaram suas respostas informando que eram estágios diferentes, contabilizando estágio remunerado ou estágio de gestão escolar. Apenas uma dessas professoras não especificou o tipo de estágio: “Realizei em várias escolas; acompanhando crianças da Educação Infantil. Optei pelas idades das crianças” (P10). Seguem algumas das respostas anteriores: “Duas escolas de Educação Infantil, sendo uma para observação da prática e outra para observação da gestão” (P3).

Realizei estágio remunerado em uma creche durante 1 ano e meio e 6 meses em uma pré-escola. Desde 4 meses a 5 anos, passei por todas as salas da Educação Infantil durante todo esse período. Segui a orientação do diretor da escola (P5).

Ao longo da minha formação realizei tanto o estágio remunerado quanto o obrigatório, por este motivo passei por várias escolas sendo estas parcerias terceirizadas, privadas e públicas, passando desde as classes de berçário I até o quinto ano do Ensino Fundamental, algumas por orientação da gestão outras por escolha minha (P12).

Já a maioria das participantes, nesta questão, afirmaram ter estagiado em apenas uma escola, como apontam P6 e P7, respectivamente: “Realizei os estágios em uma única escola, onde acompanhei a atuação de uma professora responsável pelo agrupamento de crianças da Etapa II”, “O estágio foi realizado em uma escola, cada semana em uma sala diferente”. Além disso, elas contam sobre a idade das crianças acompanhadas e como se deu a escolha dessa turma.

Ao se tratar das idades, a maioria declarou ter acompanhado agrupamentos de crianças maiores. Sete professoras declaram ter acompanhado crianças da faixa etária entre quatro e seis anos (Maternais e Etapas), cinco professoras contam de sua experiência acompanhando todas as idades (Berçários, Maternais e Etapas), apenas uma professora relatou ter acompanhado crianças de dois a três anos de idade (Berçário) e outras duas professoras não identificaram a idade da turma acompanhada. Como apontam as professoras, “Acompanhei crianças com idade de 3 a 4 anos” (P1), “Acompanhei Etapa II” (P4), “[...] passei por todas as salas da Educação Infantil durante todo esse período” (P5), “[...] acompanhei a atuação de uma professora responsável pelo agrupamento de crianças da Etapa II” (P6), “[...] acompanhei crianças de todas as idades” (P8).

Percebe-se, aqui, a lacuna gerada pela legislação que deixa em aberto a escolha sobre o tipo de instituição (creche ou pré-escola) em que será realizado o acompanhamento no estágio, pois a maioria das professoras participantes, que hoje trabalham em creche, não realizaram o ECS nessa etapa, afinal, a preferência em momento anterior foi dada à pré-escola que, apesar de estar inserida na Educação Infantil, possui aspectos e habilidades que se diferenciam da creche.

Quanto à escolha dessas turmas, a grande maioria foi decidida pela direção da unidade concedente do estagiário, nove professoras relatam que foram orientadas pela diretora ou coordenadora da escola a acompanhar um agrupamento específico. Apenas quatro professoras relatam que tiveram a oportunidade de escolher o agrupamento de crianças, uma dessas participantes realizou dois tipos de estágio com orientação da direção e sem orientação e três professoras não declararam como foi a forma de escolha.

Em suma, a maioria dos resultados aponta que as estagiárias optam por apenas uma escola para realização do estágio, recebendo, ali, orientação para qual agrupamento devem se alocar e essa escolha prioriza agrupamentos de idade entre quatro a seis anos, ou seja, as experiências de estágio das participantes da pesquisa aconteceram com maior frequência na pré-escola e com menos frequência na creche. As respostas a seguir ilustram esses dados:

Em apenas uma escola. Crianças de 4 anos. A direção da escola orientou a escolha da turma (P2).

Realizei os estágios em uma única escola, onde acompanhei a atuação de uma professora responsável pelo agrupamento de crianças da Etapa II. Ao solicitar estágio na unidade escolar, fui orientada pelo gestor da escola a observar a rotina deste agrupamento (P6).

Uma escola, crianças de 4 anos, fui orientada pela diretora da escolas a ir nessa sala (P14).

1 escola na turma de maternal, fui colocada nessa turma por escolha de direção (P15).

Nota-se uma necessidade de melhor organização do estágio e da divisão de acompanhamento dos dois tipos de instituição de Educação Infantil, creche e pré-escola. Campos, Patto e Mucci (1981) trazem ligeiramente algumas diferenças entre creche e pré-escola:

Em primeiro lugar é preciso explicar por que a discussão sobre a creche e a pré-escola deve ser feita de forma conjunta. Principalmente, do ponto de vista conceitual, essa diferença é bastante clara: supõe-se que a creche seja algo que atenda a criança logo nos primeiros anos de vida e a pré-escola o que vem imediatamente antes da escola. Existe também uma diferença burocrática, ou seja, diferentes órgãos burocráticos se ocupam da creche e da pré-escola (p.35).

Enquanto a creche atende crianças de zero a três anos, a pré-escola atende crianças de quatro e cinco anos de idade. Levando em consideração a idade e as particularidades das crianças bem pequenas, há, então, mudanças na estrutura escolar, nos planejamentos de atividades, cuidados físicos, quantidade de adultos por criança em sala de aula e até o mobiliário da escola pode ser diferente em cada etapa, desta forma, podemos dizer que o trabalho na Educação Infantil, mesmo que possua uma base curricular, vai ser diferente em cada faixa etária.

Diante disso, o ideal seria o acompanhamento nos dois tipos de atendimento, a fim de poder observar e se inserir nos dois contextos educativos, aumentando o repertório de experiências das estagiárias e, conseqüentemente, suprimindo lacunas ao realizar um estágio mais completo e aprofundado na Educação Infantil como um todo.

As professoras participantes também contaram sobre sua experiência envolvendo o acolhimento, a observação das atividades pedagógicas e as expectativas que tinham para o momento prático de observação.

Em primeiro momento, houve muitos relatos sobre os sentimentos de medo, ansiedade e angústia sobre estar entrando em uma sala. A busca por aprovação e falta de experiência trouxeram para elas o sentimento de insegurança, como apontado

nas seguintes respostas: “Encantador e assustador ao mesmo tempo” (P1), “Sim, estava ansiosa pois nunca havia trabalhado com Educação Infantil antes” (P2), “Me lembro sim, estava muito ansiosa e com vergonha ao mesmo tempo” (P3), “[...] lembro que estava nervosa e esperava ser bem acolhida pelas professoras das turminhas” (P8), “[...] cheguei com medo pois não tinha nenhuma experiência anterior” (P12), “Lembro, estava com medo de entrar no mundo das crianças se elas iam gostar de mim” (P13), “Foi desesperador, me senti despreparada” (P15).

Além disso, ao longo do relato, as professoras contaram suas experiências de apreciação da turma, das atividades lúdicas e do acolhimento dos professores e crianças:

Lembro! Foi muito bacana. A professora me acolheu muito bem, os alunos também. Eu nunca tinha tido experiências de observação, o que mais me envolveu foi a beleza do cotidiano vivenciado com as crianças. Participei das rodas de conversa, das atividades, dos momentos em espaços externos... foi uma experiência prática mesmo [...] (P4).

Iniciei no berçário 1, foi bem tranquilo a professora me explicou a rotina, mostrou o diário reflexivo da sala. Logo após auxiliiei em uma atividade com tintas comestíveis foi muito interessante. O estágio supriu as minhas expectativas, só me assustei com a quantidade de crianças para poucos profissionais (P7).

Meu primeiro dia de estágio foi em uma turma de berçário I, cheguei com medo pois não tinha nenhuma experiência anterior, porém as professoras que estavam comigo em classe me orientaram passo a passo. Pude aprender desde o cuidado básico com os bebês até os planejamentos de aula pois pude participar das reuniões pedagógicas, tais aprendizados que me auxiliaram tanto em minha formação quanto hoje em minha atuação em sala. (P12).

Como podemos observar nas falas, o acolhimento se deu por parte das professoras da unidade concedente.

De acordo com Araújo (2014, apud Cyrino, 2016, p.57), geralmente essas são as pessoas que irão realizar interferência no processo:

Ao acolher os estagiários, os professores-parceiros oportunizam “uma situação diferenciada para a observação e regência”. Portanto, “o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho” (p.58).

As autoras Sarti e Araújo (2016) retratam a diferença entre receber e acolher o estagiário, sendo este último, o acolhimento formativo, que visa estar mais atento e fundamentado às necessidades de aprendizagem, realizando uma intervenção mais efetiva junto ao licenciando, como no trecho:

A recepção é considerada aqui como o nível mais inicial e elementar de atuação dos professores colaboradores nos estágios. Trata-se da autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores, ou, conforme indicação da instituição de formação inicial, realize regências preparadas sem a participação do professor da classe. Tal modalidade de atuação no estágio reduz-se a permitir ao estagiário o cumprimento da carga horária e das atividades exigidas pela universidade. Já o acolhimento é considerado neste trabalho como uma ação específica que pode ser assumida pelo professor da classe no período do estágio, pressupondo um nível de envolvimento mais elevado que o da mera recepção do estagiário. Trata-se então de oportunizar uma situação diferenciada para observação e regência. Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho. Ele se vê na posição de realizar intervenções formativas junto com o estagiário, interferindo no processo e atuando na formação de um futuro docente (p.178).

Desta maneira, a relação de acolhimento demanda um investimento de tempo e estudo que pode apresentar desconforto ao professor recebedor. Receber um estagiário é tornar-se um formador, mesmo que de forma temporária, e isso afeta a rotina do professor titular, além disso, neste período, ele deve estar aberto a perguntas e até sugestões para o trabalho que pode ser realizado em conjunto.

De acordo com Sarti e Araújo (2016), em sua pesquisa que contou com entrevista às professoras recebedoras, em relação ao acolhimento do estagiário, este não deve ser visto como mais um aluno na sala, mas como um parceiro que irá desenvolver o olhar docente nesse trabalho:

Durante as aulas observadas, a aproximação do estagiário com o lugar docente revelou-se, de fato, como uma preocupação para Agnes. Logo no primeiro dia de estágio, colocou uma mesa grande ao lado da sua para que a estagiária pudesse se acomodar. E, ao ser questionada sobre essa prática, explicou: “Não vou colocar o estagiário lá atrás. Ele não está na condição de meu aluno. Ele está de parceiro comigo. Então, o lugar dele é ali na frente, junto comigo, pra ver, participar, trocar ideia”. Essa estratégia de acolhimento está fundamentada em uma ideia que possibilita ao estagiário olhar para a situação de sala de aula a partir da perspectiva docente. Com esse tipo de atitude, Agnes mostrava-se interessada na socialização profissional da estagiária e em sua iniciação no trabalho e na cultura docente (p.180).

Ademais, as professoras entrevistadas pelas autoras afirmam que é necessário tempo para dialogar e refletir com as estagiárias recebidas em suas turmas. Neste caso, elas dispuseram de seus HTPCs, telefones e *e-mails* para contato e troca de ideias, realizando, assim, um trabalho formativo que ultrapassou os muros da escola

e até mesmo a carga horária de trabalho. Sarti e Araújo (2016) trazem, como exemplo desse trecho, a professora Agnes:

Agnes reservou um tempo de sua jornada para dialogar com a estagiária durante o horário de trabalho pedagógico individual (HTPI). Como canal de comunicação, a professora disponibilizou também o próprio e-mail e o telefone pessoal. Por essas vias, as duas discutiam o projeto de trabalho e as atividades propostas pela estagiária, e conversavam sobre os níveis de aprendizagem dos alunos e sobre outras questões relativas aos processos de ensino e à vida da escola. “Eu preciso sentar com esse estagiário, independentemente de estar em sala de aula ou não. Tem que sentar uma hora com ele. HTPI é um horário bom que tem que conversar. Tem que trocar ideia com ele. Ver o que ele está precisando saber. O que ele está fazendo, pra onde ele quer ir” (Prof^a Agnes, 1^a entrevista, dezembro, 2012). “[...] eu tenho de agregar alguma coisa na vida dele, além do que ele vai observar. Tem que formalizar alguma coisa na cabeça dele. Pelo menos pra ele ter alguma coisa pra pensar sobre estágio [...]” (Agnes, junho, 2013), (p.181).

Pode-se observar que a professora em questão se empenhou para realizar um bom trabalho, a fim de que resultasse em formação de qualidade, “Não se tratava, para ela, de oferecer modelos de atuação docente, e sim de estimular o processo de socialização profissional da estagiária, integrando-a às atividades e modos de fazer docentes” (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 181).

Entretanto, este trabalho de acolhimento pode acontecer de diversas formas, inclusive, sem orientação aos próprios professores recebedores que, segundo as autoras, “costumam ser deixados a sua própria sorte diante dos estagiários e pouco se sabe sobre o modo como efetivamente elaboram o trabalho que então desempenham” (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 176).

Desta forma, concordando com Sarti e Araújo (2016), essas ações acontecem nas deficientes condições de trabalho quando se desenvolve o acolhimento das estagiárias. Muitas vezes, essa mentoria irá representar uma sobrecarga de trabalho não reconhecida em forma de remuneração ou ascensão na carreira.

Outros relatos apontaram para a descontinuidade dos temas tratados na instituição de ensino ao chegar na escola de Educação Infantil quando viam atitudes que não se relacionavam com o que aprendiam na graduação: “Foi desesperador, me senti despreparada porque havia muitas demandas durante o dia e sentia que não tinha aprendido o suficiente ainda na faculdade” (P15), “No meu primeiro dia confesso que fiquei impressionada com a forma que a sala era conduzida (método tradicional), crianças de Maternal 1 sentadas em carteiras enfileiradas realizando atividades dirigidas em papel” (P10).

Me deparei com várias situações em que percebi que haviam atitudes das professoras e diretora que não respeitavam a criança em seu estágio de desenvolvimento, porém é impossível não se encantar pela criança que está conhecendo o mundo (P1).

Me lembro que fui apresentada à professora pelo gestor da unidade escolar A professora era uma mulher mais velha que já havia atuado como vice-diretora da unidade. Ela tinha um perfil rígido e demonstrava pouca ou nenhuma satisfação em exercer seu trabalho na Educação Infantil. A sala era organizada em fileiras de carteiras. Esperava observar práticas humanizadas e acolhedoras, que favorecessem o desenvolvimento das crianças, mas na realidade entrei em contato com um trabalho mecânico e muito papel, a maioria das atividades dirigidas eram desenvolvidas pelas crianças em folhas de papel. Senti falta do lúdico, das interações e brincadeiras que devem nortear o trabalho na Educação Infantil (P6).

Algumas professoras ainda fizeram um adendo ao notar dificuldade com a quantidade de crianças por turma na Educação Infantil, como P5 que afirmou: “Lembro-me que no primeiro dia de estágio fiquei bem perdida por diversas questões (quantidade de alunos, rotina, organização...) que varia muito de instituição para intuição. Posso dizer que o primeiro contato é desafiador”.

Observa-se que essas professoras, enquanto alunas de estágio, mantiveram os olhares aguçados, observando tanto as boas e as más práticas, sendo o estágio o local de início para pensamentos e observações a fim de formar professores reflexivos. Duanny, Lima e Pimenta (2019) comentam sobre esse processo:

É fazendo do estágio esse espaço de reflexão sobre a docência que este poderá contribuir na formação do professor intelectual crítico reflexivo, competente e ciente de sua função social. Nesse sentido, o estágio torna-se um espaço de produção de conhecimento sobre a profissão docente, o que envolve teoria, prática, reflexão, produção de conhecimento sobre o professor e sua profissão. Trata-se do conceito de estágio como campo de conhecimento, no dizer de Pimenta e Lima (2010), e que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em seus contextos sociais, históricos e culturais (p. 3).

Com os relatos das professoras, pudemos observar o que elas esperavam aprender no ECS em Educação Infantil. Neste momento, as respostas do grupo se dividiram entre aquelas professoras que esperavam aprender a relacionar a teoria dos pensadores com o dia a dia, usando até o termo “aprender a dar aula” como uma preocupação com os conteúdos curriculares, e aquelas que desejavam aprender mais sobre a rotina de crianças pequenas, resolução de conflitos e organização no geral.

Sobre o primeiro grupo, temos as seguintes falas: “Esperava ver na prática como as teorias eram aplicadas, como se davam a rotina das crianças” (P1), “Eu esperava aprender a ligar as teorias dos pensadores famosos como Piaget com o que via ali, porém isso não aconteceu, aprendi outras coisas” (P3), “[...] esperava aprender sobre conteúdos a ensinar e aprendi sobre relacionamentos, exemplos, encontros, mediação de conflitos, curiosidades... questões centrais na Educação Infantil” (P4), “Eu esperava aprender a dar aulas, a lidar com as crianças” (P8), “Esperava ser bem acolhida e aprender a dar aulas para bebês, pois ainda não conhecia a Educação Infantil, pois não tive acesso a creche quando criança” (P13).

Sobre o segundo grupo, apresentamos os seguintes relatos: “Esperava observar práticas humanizadas e acolhedoras, que favorecessem o desenvolvimento das crianças [...]” (P6), “Esperava aprender mais sobre como cuidar da rotina das crianças, o que devia ser ensinado nessa etapa” (P14), “Esperava o que realmente aprendi - lidar com toda essa questão mencionada acima, como olhar pro aluno e seguir a rotina, manter a organização, fazer um bom planejamento, elencar as vivências de forma prazerosa, lúdica e sensível” (P5).

As expectativas ditas acima conversam com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), sendo ela a normativa mais atual que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Nesta resolução, o Art. 13, § 2º define algumas expectativas para a aprendizagem dos licenciados durante o curso:

§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

I - as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas;

II - as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola;

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular:

a) o Eu, o Outro e o Nós;

b) corpo, gestos e movimentos;

c) escuta, fala, pensamento e imaginação;

- d) traços, sons, cores e formas; e
- e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- IV - a revisão das áreas e componentes previstos pela BNCC-Educação Básica como um todo, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e
- V - as competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes da Educação Básica (p.8)

Além disso, no Art. 15, fica clara a necessidade da realização prática e ligação entre os estudos, o que foi esperado pelas estagiárias:

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II (p.9)

4.3. SITUAÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA OS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA

Ao relatar as situações vivenciadas ou observadas no ECS do curso de Pedagogia em escolas de Educação Infantil, que ajudam nos dias de trabalho atuais, muitas professoras relataram a importância de acompanhar a rotina das crianças pequenas.

Além disso, apenas duas vivenciaram situações de regência quando se colocam frente à turma com uma proposta de atividade, obtendo participação e podendo, também, observar situações de conflitos e cuidados pessoais, musicalidades, planejamento, reuniões, contato com os pais das crianças, comportamento do professor e até situações negativas.

Poucas professoras realizaram a regência como situação de planejamento e aplicação de aula no estágio, porém, a resolução de nº 01/2006 (BRASIL, 2006) que regia as diretrizes para o curso de Pedagogia das professoras participantes e não citava a necessidade desta atividade, apenas na nova resolução de nº 20/2019 (BRASIL, 2019) que a regência é citada como algo que deve ser realizado no ECS, como a seguir:

Art. 7 [...] VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a **regência** e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Art. 15 [...]§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, **na aplicação de aulas**, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor. (Grifo nosso, p. 4 e 9).

É na regência que o estagiário poderá ter a oportunidade de exercer previamente a profissão, mudando sua perspectiva de olhar. Esta atividade enriquece sua prática docente, além disso, contribui para uma autoavaliação. Visto isso, pode-se observar que a legislação evoluiu trazendo um olhar mais aprofundado para o estágio.

As regências foram citadas por duas professoras, uma delas destaca a importância deste processo para seu crescimento profissional: “[...] houveram situações em que me foi dada a oportunidade de planejar e lecionar com a supervisão e orientação do professor” (P12). P4 escreve:

Acho que o perceber minhas posturas diante dos alunos também foi significativo pra minha construção como professora. Ali eu já era vista como alguém que compunha o ambiente, que participava, se entregava. A regência foi um destaque. Poder pensar em uma intervenção e realizá-la pela primeira vez com os alunos me fez crescer bastante, me sentir capaz e confiante para atuar.

Cinco professoras deixaram claro que a observação da rotina das crianças se tornou um grande aprendizado que hoje reflete em sua organização pedagógica. Como nas respostas: “A forma como a professora organizava a rotina das crianças é o que uso como orientação, algumas atividades que vi no estágio também aplico hoje [...]” (P1), “Lidar com situações conflituosas entre as crianças e a importância da rotina para o desenvolvimento das atividades durante o dia” (P2), “No estágio percebi a importância da rotina na vida das crianças, e o acolhimento com os pais e crianças também. Hoje uso isso na minha prática” (P3), “Vivenciei a rotina de alimentação e atividades pedagógicas que hoje me ajudam a organizar a rotina de minha turma” (P13), “Aprendi a observar a rotina [...]” (P14).

Também foi abordado o tema das atividades pedagógicas, como dicas de músicas e trabalhos com as crianças, nas seguintes respostas: “Observei os momentos de atividades pedagógicas, com tintas e massinhas, hoje tenho algumas ideias de atividades para exercer com meus alunos, desenvolvendo o lado sensorial” (P8), “As musiquinhas que cantavam, me ajudaram a ter um repertório maior agora em sala de aula” (P9).

Além disso, outro assunto de extrema importância nas creches é como a resolução de conflitos e o cuidado podem ser observados pelas alunas no estágio, como apontam as afirmações: “Lidar com situações conflituosas entre as crianças e a importância da rotina para o desenvolvimento das atividades durante o dia” (P2), “O cuidar e o ensinar que andam juntos e os conceitos a serem trabalhados que vem das descobertas das crianças. Também minhas concepções de ensino/aprendizagem, sujeito, conhecimento, mundo... que me norteiam” (P4).

Pra mim foi de extrema importância todas as experiências vividas como estagiária, tive a oportunidade de apurar meu olhar como docente, perceber como agir durante os conflitos, como mediar a convivência, o brincar, o educar... Enfim, hoje posso dizer que superei vários temores que tinha em relação ao fazer docente que foram vistas durante o estágio, o processo de observação, de participação é fundamental (P5).

A observação do comportamento do professor também foi uma atividade valiosa para as estagiárias. Inspiração de resiliência e modos de agir e estar no ambiente são aspectos que, com certeza, influenciam a vivência com as crianças: “A resiliência das professoras e comprometimento. Essa frase "A Educação Infantil é a base da formação humana", me marcou muito. Ter essa convicção me impulsiona a cada dia mesmo com os desafios diários” (P7), “Aprendi a lidar com a frustração de aulas que devem ser replanejadas, que muitas vezes não interessam os alunos” (P15).

Aprendi a observar a rotina, recebi dicas de cuidado com as vestimentas de uma professora, como roupas confortáveis para se inserir na rotina das crianças, poder sentar no chão com elas, ter sempre as unhas aparadas e não usar brincos de argolas e colares que elas possam pegar a colocar na boca. Estar sempre atenta aos machucados que vem de casa para prevenir a criança de maus tratos familiares. Uso todos esses conselhos no meu dia a dia (P14).

Participar de reuniões pedagógicas foi algo citado apenas por uma integrante: “Em meus estágios, pude presenciar reuniões pedagógicas, momentos de planejamento de professores, estive também em classes onde havia necessidade de inclusão social para crianças com deficiência física ou de aprendizagem” (P12).

Podemos ver a riqueza da observação da realidade escolar e como ela reflete na vida dos estudantes de Pedagogia, ensinando com a prática como agir e não agir em diferentes situações que não podem ser previstas. A profissão do professor é complexa, possui diferentes realidades e dificuldades, por isso, a melhor forma de aprender sobre essa diversidade é estar dentro dela. O estágio contribui de inúmeras

formas, assim como um professor polivalente. Ostetto e Maia (2019) apontam que são muitas as possibilidades de aprendizado no ECS:

Dentre as possibilidades, encontra-se a liberdade de apreender o contexto como um todo – organização administrativa e funcional, estrutura física e organizacional, proposta político-pedagógica, composição dos grupos de crianças, formação dos profissionais, rotinas, relação com a comunidade, etc (p.2).

Além de tudo, houve situações em que quatro professoras relataram incoerência e descontentamento com a experiência vivida no ECS. “Uso também os maus exemplos e as coisas negativas como um lembrete para não repeti-los” (P1), “No estágio que fiz, por exemplo, a escola adotava apostilas, perspectiva que discordo até hoje e que me chocou bastante na época” (P4), “Não acho que o estágio serviu para me oportunizar observar como poderia ser o cotidiano da creche, mas a prática é outra realidade e desafios” (P11).

Acredito que o estágio supervisionado na Educação Infantil foi muito útil para a minha formação, pois, me possibilitou observar práticas que estão na contramão do que aprendemos durante a formação inicial, práticas estas que eu pretendo não reproduzir enquanto professora de Educação Infantil (P6).

Segundo Pimenta e Lima (2006), o estágio não é um aparte da formação inicial, mas, sim, algo intrínseco à ela, podendo ser interdisciplinar e passar por todas as disciplinas. É necessário que, no estágio, haja atividades a serem desenvolvidas a fim de estimular o pensamento crítico e a atitude pesquisadora, é importante, também, passar por situações de aprender, ensinar, executar e avaliar. Segundo as autoras:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (p. 20).

4.4. LIMITAÇÕES APONTADAS PELAS PARTICIPANTES

Neste processo de busca das professoras da Educação Infantil, também pedimos para elas identificarem limitações do ECS assim como aprendizagens que

gostariam de ter vivenciado nele e que acreditam que teriam auxiliado nos primeiros anos de docência na creche.

O tema mais relatado como uma lacuna de aprendizagem no estágio foi a parte burocrática da profissão, como relatórios, preenchimentos de cadernetas e notas, acompanhamento de reuniões de formação, como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), planejamentos e outros trabalhos realizados fora da sala de atividades ou separados das crianças, o que foi confirmado por essas seis professoras: “Em relação à prática docente contemplou muito, mas a parte burocrática não. Acredito que o acesso alguns documentos e elaboração dos mesmos iria contribuir na minha formação” (P7), “As relações com as famílias dos alunos e a parte burocrática do trabalho” (P2), “Gostaria de ter podido participar das reuniões de HTPC” (P12), “Tenho muita dificuldade com a parte da burocracia, caderneta e relatórios de desenvolvimento, são demandas que ultrapassam nossa carga horária e que gostaria de aprendido a fazer no estágio mas não tive acesso” (P14).

Não vivenciei o acompanhamento teórico ou prático de preenchimento de cadernetas, escrita de relatórios individuais das crianças, a parte burocrática não foi abordada nem nas disciplinas de estágio e nem na prática pude observar, visto que esses relatórios e preenchimentos de fichas eram feitas fora da sala de aula. Há muito do trabalho do professor em casa, em reuniões extras que não conseguimos acompanhar (P3).

A parte de formação e gestão. O período é muito curto e pouco discutido. Quando chegamos na posição de professor temos uma deficiência muito grande quanto a forma de registro e entre outras partes burocráticas que necessitam ser realizadas (P5).

A partir destes relatos, observa-se uma lacuna nos estágios: a falta do acesso ao registro, seja ele em forma de relatórios sobre as atividades, sobre as crianças, diários de classe, planejamentos, estudo de caso ou narrativas, visto que o registro na Educação Básica e na Educação Infantil, em especial, é uma das principais formas de avaliação e reflexão sobre a turma, a criança e o próprio professor em seu trabalho.

É a partir dos registros que o professor reflete sobre sua função, seu desenvolvimento, seus acertos e suas falhas. Os portfólios, por exemplo, permitem que o profissional acompanhe o desenvolvimento anual da criança e como ela tem respondido as suas abordagens e, nesse momento de reflexão, também ocorre a formação profissional, se constrói a identidade docente. Os registros dessa forma são, segundo Oliveira (2011), um processo de reflexão, de reavaliação e de autoformação.

As professoras participantes demonstram a importância que a documentação leva em seu dia a dia e demonstram carência desse assunto durante o ECS, reconhecendo que seria importante ter acesso anteriormente como uma forma de preparação para a realidade escolar. De acordo com a nova Resolução que rege os cursos de licenciatura (BRASIL, 2019), temas como estes são levantados como deveres a serem abordados na formação inicial:

Art. 13. [...]§ 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar:

III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC [...]

Art. 15. No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II. [...]

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

Compreende-se que o estágio faz parte da formação inicial e que deve ser considerado em todas as etapas e não apenas como cumprimento da parte prática. Desta forma, acredita-se que temas como avaliações e documentações básicas, por exemplo, planejamento, devem ser abordados durante o ECS.

Em seguida, tivemos respostas sobre o interesse em ter tido acesso ao aprendizado sobre os cuidados físicos das crianças realizados em creches, como o cuidado e intervenção em mordidas, ou momento de banho e uso de pomadas. Esta dificuldade foi relacionada até com a inexperiência materna, desta forma, apontaram o local do estágio como uma oportunidade de aprender sobre o cuidado físico da criança. Quatro professoras sinalizaram essa dificuldade: “Não vivenciei muitos casos de mordidas e tenho bastante na minha sala de aula” (P9), “Momentos de cuidado, como banho por exemplo” (P10), “Gostaria de ter tido mais acesso a banhos e cuidados íntimos das crianças pois hoje eu tenho dificuldade em realizar” (P15).

Gostaria de poder ter observado a parte do cuidado íntimo como banho e troca de fraldas, pois hoje eu tenho que realizar sempre, mas quando cheguei aqui como professora eu não sabia fazer isso pois ainda não era mãe, dar banho, trocar fralda e passar pomadas é um trabalho sensível, precisei recorrer à outras professoras (p.8).

Nos estágios realizados por essas quatro professoras, o momento da higiene e do cuidado físico, como as mordidas, não foi tratado com importância. Infelizmente, para muitos profissionais, esses momentos não são considerados pedagógicos, de cunho educador e nem é separado um tempo para essa necessidade básica das crianças na rotina do dia, ou, quando é feito, se torna mecânico de forma rápida a fim de se ter mais tempo para outras atividades. Coutinho e Rodrigues (2021) ainda relatam sobre este desafio ainda na formação dos professores:

Nesse sentido, identificamos que um dos principais desafios à formação de professoras/es de bebês é romper com a lógica do tempo cronometrado das instituições de Educação Infantil, em especial quando se trata dos momentos mais voltados para os cuidados com o corpo, como a higiene, a alimentação e o sono. A tendência a abreviar essas situações para que seja possível viver outras situações classificadas como pedagógicas é bastante comum (p.53).

Estes são momentos especiais no cotidiano, dedicados ao contato pessoal e às interações individuais, que se tornam preciosos para a construção da relação pedagógica. Portanto, é essencial que o educador dê a devida importância a esses momentos em sua prática pedagógica (DIAS, 2012).

Para a autora Dias (2012), o cuidado não versa só sobre o físico, mas, também, o emocional e acolhedor, “Isto inclui interessar-se pelo que a criança sente, pensa, pelo que sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento, que aos poucos a tornarão mais independente e autônoma” (p.24).

Conforme as DCNEI (BRASIL, 2010), o educar e o cuidar devem andar juntos na Educação Infantil, a fim de um desenvolvimento integral da criança. Em suma, o cuidado atravessa o reconhecimento das crianças e o respeito por elas.

Outro assunto tratado pelas professoras foi a falta de observação sobre o tratamento das professoras com as famílias das crianças. Ainda relatam de forma que entendem a privacidade deste momento, mas que se tornou um aspecto limitador de experiência. Como apontam P2, P11 e P13 quando questionadas sobre as limitações do ECS, “As relações com as famílias dos alunos e a parte burocrática do trabalho” (P2), “O convívio com as famílias e ter a compreensão das cobranças que as mesmas nos impõe” (P11).

Gostaria de ter vivenciado a questão de atendimento a pais, quando a professora saía da sala para atender as famílias, eu não podia observar por

se tratar de um momento de privacidade. Hoje tenho bastante dificuldade em falar com os familiares (P13).

Duas professoras ainda ressaltam que gostariam de ter vivenciado atividades pedagógicas mais autônomas e lúdicas: “Gostaria de ter visto as crianças podendo ter mais autonomia, podendo brincar mais livremente, ocupar todos os espaços possíveis da escola” (P1).

Esperava observar práticas humanizadas e acolhedoras, que favorecessem o desenvolvimento das crianças, mas na realidade entrei em contato com um trabalho mecânico e muito papel, a maioria das atividades dirigidas eram desenvolvidas pelas crianças em folhas de papel. Senti falta do lúdico, das interações e brincadeiras que devem nortear o trabalho na Educação Infantil (P6).

Diante dessas falas, nota-se a importância da orientação da instituição de ensino e dos mentores em guiar o estagiário para que ele possa reconhecer as práticas que não condizem com as normativas e estudos sobre a Educação Infantil. Estas duas professoras relatam ter observado atitudes que não consideravam certas para a idade dos alunos, e isso não deixou de ser uma aprendizagem.

No estágio, os estagiários vão se deparar com diferentes situações, por exemplo, desconfianças sobre a assertividade de algumas atividades, como inclusão, musicalidade, brincadeiras, autonomia ou dependência, afetividade das crianças, momentos de violência, brigas e birras e tudo isso vai servir para formação da identidade docente deles. Podendo surgir até o interesse de pesquisa e aprofundamento destes temas. Discordar faz parte do processo de formação, mas sempre deve-se ter o respeito ao outro profissional em prioridade. Pois, segundo Ostetto e Maia (2019):

No movimento de ir e vir, aproximar-se e tomar distância, buscar e recolher achados, singularizar e generalizar saberes e fazeres, o cuidado e o respeito são, sempre, ingredientes imprescindíveis, considerando que estar no campo de estágio é, de certa forma, entrar na casa do outro (p.7).

Apenas uma professora relatou que a limitação encontrada no período do estágio se deu na instituição de ensino e que a falta de espaço nela para discussões e troca de ideias acerca da realidade escolar encontrada no momento prático:

Na escola, nada. Eu acho que gostaria de ter mais espaço de discussão na universidade. Acho que o estágio serve mais pra gente sentir antes o impacto que vem da docência depois, não pra aprender a ser professor, de fato. O estágio dá uma segurança a mais pra atuar, e se eu pudesse ter tido um espaço maior de articulação da prática com a teoria eu teria gostado. Em uma disciplina própria mesmo pra isso. A [nome instituição] é muito teórica, as vezes falta demais a articulação com a prática, apesar de termos tido uma disciplina só de prática (mas mesmo assim foi na teoria, lendo experiências dos outros! e não falamos tanto das nossas!!!!), (P4).

Ainda neste questionário, indagamos as professoras quanto aos conselhos que elas deixam para outras futuras estagiárias de ECS em Educação Infantil. Neste aspecto, a maioria das falas referiu-se à importância de orientar sobre o acolhimento das crianças por meio de diálogo, resolução de conflitos e observação de suas reações durante o dia a dia. Seis professoras apontam essa importância nas seguintes respostas: “Diria para observar as crianças e suas reações às experiências do dia a dia, a rotina [...]” (P3), “O diálogo com as crianças é fundamental e os termos usados também” (P10), “Quando recebo estagiárias peço para elas observarem a rotina escolar e a escuta ativa das crianças” (P13), “Pediria para se sentir à vontade a participar do dia a dia da criança, sentar-se no chão e sentir o mundo delas é muito importante” (P14). Outras professoras responderam:

Observarem como meio conflito das crianças, como respeito a pouca maturidade para lidar com seus sentimentos, como trabalho a autonomia e como os ensino a lidarem com as emoções, como os acolho e respeito as suas dores (P1).

Diria aos estagiários que voltassem seu olhar a observação das interações e brincadeiras, que apesar de na maioria das vezes não serem dirigidas pelo professor, são dotadas intencionalidade. Também pediria para que observassem a forma como os conflitos são mediados e a maneira como as crianças são acolhidas e entendidas em suas particularidades e desenvolvimento (P6).

As respostas demonstram uma importância crescente com a escuta ativa da criança mesmo que ela ainda não fale. A Educação Infantil precisa de professores que adentrem a vida das crianças, participem ativamente de suas brincadeiras e estejam atentos as suas formas de se comunicar, que são muitas, como aponta Friedmann (2016):

Atitudes e comportamentos se revelam por meio de gestos, sorrisos, agressividades, introspecção, solidão, ansiedade, agitação. Tanto dizem e revelam essas vozes infantis! São repletas de valores, vivências, sonhos,

medos, desejos, conflitos, cotidianos, preferências, potências e dificuldades, ansiedades, incertezas, inseguranças, temperamentos (p.20).

Para a autora, neste momento de observação e escuta de qualidade sobre a criança, é possível enxergar a história dela, sua cultura e seu conhecimento de mundo. É preciso atenção, reflexão e estar preparado para não realizar julgamentos, apenas acompanhar a realidade, sabendo que nunca se saberá tudo sobre uma criança em crescimento. Como diz Friedmann (2016, p. 23), “[...] considerar que não há verdades acabadas quando do ser humano se trata, sobretudo no que se refere às crianças, que estão em permanente transformação”.

Outras três professoras referiram-se ao acolhimento, mas, desta vez, da estagiária, a fim de tirar suas dúvidas. Como nas respostas: “Ao receber estagiárias em minha sala procuro sempre sanar suas dúvidas e orientar onde for preciso” (P12), “Acolheria as suas dúvidas” (P15). E na resposta de P4:

Eu acolheria as angústias delas como um dia fui acolhida. Tentaria fazer com que ela experimentasse o cotidiano que mostra as necessidades. Diria que a partir do cotidiano que a gente vai construindo as nossas intervenções. Cada turma é uma turma. Diria pra ela estar por inteiro na escola, aberta à se relacionar com as crianças. E que ela não precisa ter respostas prontas, só disponibilidade e abertura. Também engajamento nos estudos e política, pra lutarem por mudanças nas situações (principalmente burocráticas) que oprimem o trabalho da escola que é formar o ser humano integral (e não ser simples aparelho do estado que, de forma micro, reflete as desigualdades estruturais do sistema) (P4).

Relacionado ao acolhimento do estagiário, é muito importante notar que este assunto foi considerado pelas professoras, visto que a desvalorização da profissão é tão mencionada na formação inicial que chega a ter pouco acolhimento dos estagiários, como aponta o autor Nóvoa em um de seus trabalhos (2017):

Quantas vezes estes alunos (licenciandos) têm pior acolhimento do que os outros alunos? Piores horários? Piores condições de estudo e de trabalho? Quantas vezes ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas? (p.1112).

O acolhimento do aluno da licenciatura é extremamente importante para evitar desistência do curso e, para isso, é necessário haver um entrelaçamento da instituição de ensino com a realidade do local de trabalho, de forma que a valorização do profissional da educação aconteça ainda na sua formação inicial.

Outro assunto evidenciado por professoras, quando questionadas sobre os conselhos a outras estagiárias, foi a necessidade de orientar sobre a importância de observar a postura do professor e as atividades desenvolvidas por ele. Como nas seguintes respostas: “Observar as práticas pedagógicas, na organização do ambiente e execução das propostas” (P7), “O mesmo que propus a observar - a atuação do professor frente aos desafios da Educação Infantil” (P5), “As atividades que eu dou, e a forma com que lido com as ocorrências em sala de aula (P9).

O acompanhamento de reuniões e planejamentos e o preenchimento de cadernetas e relatórios, reconhecido por elas como parte burocrática, citado na questão anterior como uma limitação do estágio, foi pouco citada como orientação para novas estagiárias. Apenas duas professoras trouxeram essa intenção como sugestão em suas falas: “[...] também mostraria minhas anotações e registros a fim de explicar a importância deles na educação infantil” (P3), “Eu já recebi, e compartilho com os estagiários todas as adversidades e a realidade do dia a dia desde a elaboração do planejamento até a execução” (P11).

Outro aspecto pouco citado pelas professoras como importante orientação aos estagiários em sua sala foi o atendimento às famílias e o momento de participação no planejamento de aula (regência), citados apenas por P11, o cuidado físico como alimentação e banho foi citado apenas por P8: “Compartilho sobre os atendimentos com as famílias, discussões pedagógicas e oportunizo momentos para sugestões de atividades pedagógicas com o estagiários” (P11), “Receberia muito bem essa estagiária, e pediria para observar todos os momentos do dia, parte pedagógica e também o cuidado do alimentar e dos banhos” (P8).

É preocupante que, nas narrativas, pouco seja citada a importância da regência, momento em que o estagiário sai da observação e passa à ação, podendo se envolver intrinsecamente com um plano de aula em todo o processo, desde o planejamento até a execução. É a oportunidade de experiência com as crianças, sendo ele o adulto da turma, mesmo que por alguns minutos. O estagiário poderá, também, presenciar os erros e acertos de um planejamento que atende ou não às expectativas e os interesses das crianças, reavaliando sua didática. É uma atividade rica que merece maior atenção.

Nóvoa (2017) traz uma reflexão em comparação com as antigas escolas normais que ofereciam aos licenciandos salas de aula com alunos para a prática

durante a formação inicial. Atualmente, o curso de Pedagogia é rico nas teorias pedagógicas, psicogenéticas, filosóficas e didáticas, porém, perdeu esse entrelaçamento com a prática. Segundo Nóvoa (2017, p. 1112):

Hoje, reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais.

Apenas uma professora destacou a importância da estagiária observar a escola como um todo, além da rotina da sala de atividades, e buscar por informações com outros funcionários da escola, inclusive gestores. “Diria para aproveitarem ao máximo a experiência e irem além da observação, conversando com a professora, gestora e funcionárias da escola, pois poderá ajudá-la posteriormente em seu trabalho” (P2).

Com base nas respostas apresentadas, o estágio se mostrou um espaço de aprendizado em que é possível envolver a teoria e a prática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e pesquisas que fundamentaram esta dissertação, nota-se que a história da Educação Infantil no nosso país é marcada por lutas sociais de mulheres e mães que pediam por lugares que acolhessem seus filhos a partir do momento em que se tornaram funcionárias, no período da Revolução Industrial, no Brasil, no século XIX. Neste período, a criação das creches foi um ponto de controle de mortalidade infantil, agindo com intuito assistencial. Com a continuidade da luta das mães e famílias, a legislação brasileira evoluiu, passando a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Conseqüentemente, essas ações trouxeram grandes avanços para a institucionalização de creches e pré-escolas. Com o passar do tempo, educadores e estudos mudaram o conceito de criança, antes vista como um adulto em miniatura, sem considerar suas necessidades educacionais e, muitas vezes, usadas como ajuda no trabalho familiar. Hoje, uma criança é reconhecida como um ser ativo, com direitos e necessidades próprias, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Desde então, com a propagação das creches e seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, cresce no Brasil a preocupação com a formação de professores para atuarem na Educação Infantil. Segundo Saviani (2005), apenas em 1835 que se inicia a criação das primeiras escolas normais com recursos financeiros das províncias, mas sem preocupação com as teorias pedagógicas. Estas escolas foram abolidas e substituídas por uma variação de Escola Normal, a qual contava com a Escola Modelo anexa, enfatizando a prática, ainda sem fundamento teórico, onde os estudantes do 3º ano lecionavam para crianças.

Durante a gestão de Anísio Teixeira, Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, em 1930, foram elaborados programas de cursos específicos para suprir a falta de base teórica na formação de professores. Tais cursos abrangiam fundamentos específicos, como Psicologia, História da Educação e princípios educacionais, o que levou ao fim das escolas modelos. Posteriormente (1968), o Ensino Médio foi reformulado, passando a ter três anos e incluindo a possibilidade de Habilitação Específica do Magistério. No entanto, essa mudança na formação dos professores gerou dúvidas sobre a qualidade do ensino oferecido e, como meio de resolução, foi

criado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) para fornecer formação inicial e continuada aos professores.

Em 1996, a LDB (BRASIL, 1996) determinou que a formação em nível superior seria obrigatória para atuar na Educação Básica, levando ao declínio da influência do CEFAM na formação de professores (SAVIANI, 2005), porém, atualmente, para exercício da profissão, a referida Lei permite tanto a formação de licenciatura plena em Pedagogia quanto os Cursos Normais ou Magistério em nível médio.

Os cursos de Pedagogia seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), contudo, apesar dos avanços, ainda há uma lacuna entre teoria e prática na formação de professores, segundo autores como Gatti et al. (2019) e Nóvoa (2017).

Acreditamos que essa falha apontada sobre a descontinuidade entre a teoria e a prática pode ser solucionada pelo acesso a um ECS de qualidade. Reconhecemos que o estágio não se trata apenas da parte prática da licenciatura, mas de uma atividade que aproxima o aluno da realidade da escola, onde é fundamental uma sólida base teórica e muita reflexão. Deste modo, teoria e prática se unem para proporcionar uma experiência enriquecedora ao licenciando, etapa no qual deve estar presente no curso de licenciatura em Pedagogia, prevista em legislação (BRASIL, 2006; BRASIL, 2019).

Na fase de ECS no curso de licenciatura em Pedagogia, o aluno vivencia a prática escolar por meio de atividades, como observação, regência e pesquisa, podendo sentir-se desconfortável na rotina de outro profissional, porém, ter um olhar investigativo e fundamentado para não realizar críticas sem embasamento é muito importante. O professor orientador de estágio precisa orientar sobre o que deve ser observado e registrado, além de conduzir reflexões sobre a preparação de intervenções para que o aluno de estágio entenda o papel da observação, a importância da presença em aulas e reuniões e a finalidade do momento.

Com os estudos, notamos, também, a dificuldade de inserção na carreira docente dos professores iniciantes tanto de Educação Infantil quanto os de Ensino Fundamental, os quais geralmente ingressam na docência em contratos temporários com baixa estabilidade, o que traz desafios, como lidar com turmas cujas dificuldades são maiores, a falta de reconhecimento e valorização perante os colegas de trabalho, além de ter que se adaptar a rotinas preestabelecidas. Programas de inserção e

formação continuada são necessários para apoiar e aconselhar esses iniciantes, oferecendo tempo para estudo e desenvolvimento. Além disso, a formação continuada mostrou-se um caminho eficaz para o desenvolvimento do docente se bem realizada e oportunizada aos iniciantes.

Considerando o estudo de campo conduzido com as 15 professoras iniciantes de Educação Infantil como também as pesquisas realizadas pelo INEP, é possível observar, em primeiro lugar, que as creches ainda contam majoritariamente com a presença de mulheres como as principais professoras. Tal tema demanda discussões em diversos âmbitos, sendo necessário que não mais se aceite a concepção de que a creche se limita a cuidados prestados para permitir assistência aos responsáveis que trabalhem, tampouco, que a figura da professora deva ser associada a um papel materno ou doméstico, como ocorria em tempos passados. A Educação Infantil abrange o ensino e o desenvolvimento de qualidade desde os primeiros anos de vida e deve ser reconhecida como tal.

Outro aspecto que merece atenção na caracterização das professoras iniciantes, conforme apontado pela literatura e confirmado pelas participantes da pesquisa, diz respeito às dificuldades enfrentadas na inserção da carreira e na contratação de qualidade para os iniciantes. No município em questão, cerca de $\frac{1}{5}$ das professoras estão contratadas temporariamente para substituições e, entre as participantes de nossa pesquisa, constatamos que 86,7% estão nesta situação, revelando que muitos professores ainda atuam em contextos de instabilidade e são menos valorizados em comparação aos colegas de trabalho efetivos. Neste sentido, surgem algumas questões a serem exploradas em futuras pesquisas: os demais professores contratados na rede são predominantemente iniciantes? Esses docentes recebem o mesmo apoio e formação continuada que os professores efetivos? Os professores temporários recebem a mesma valorização financeira que seus colegas concursados?

Ao relatar os estágios realizados, foi observado que as professoras atuantes em creches haviam realizado apenas o ECS em pré-escola, sem terem tido acesso a práticas de educação e cuidados com crianças muito pequenas, como os bebês. Em decorrência dessa situação, as experiências e aprendizados obtidos durante o ECS na pré-escola foram restritos a uma rotina que difere daquela encontrada no dia a dia de um ambiente de creche. Esta falta de organização e segmentação no estágio pode

gerar lacunas na formação das professoras, o que ressalta a necessidade da legislação e dos currículos de graduação direcionarem sua atenção para o atendimento dos dois níveis de Educação Infantil. Desta maneira, o estágio poderá ser realizado de forma mais completa e aprofundada.

Com esta pesquisa, a partir das respostas de professoras e estudos baseados em autores e legislações atuais (BRASIL, 2019; PIMENTA; LIMA, 2012), foi possível comprovar a importância da prática da regência como uma das contribuições para o início da carreira docente, constatando que tal atividade apresentou resultados positivos ao permitir a imersão do estagiário na realidade escolar de forma ativa por meio da realização de uma atividade, a qual colocou o licenciando na posição de professor, permitindo-o planejar e desenvolver atividades com as crianças.

Entretanto, dentre as 15 professoras participantes, somente duas mencionaram ter exercido a prática da regência. Tal fato levanta uma preocupação quanto à diversidade das experiências vivenciadas no ECS, uma vez que as outras 13 professoras relataram boas questões relacionadas à observação, sendo necessário um novo estudo para averiguar: quais atividades além da regência e observação estão sendo colocadas à disposição das estagiárias? Quais experiências podem ser propostas na prática do estágio visando enriquecer ainda mais este período?

Uma lacuna destacada pelas professoras iniciantes em relação aos seus Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) foi a ausência de fundamentação e suporte em relação aos cuidados com a higiene e o bem-estar físico das crianças, como, também, a falta de acesso a documentações pedagógicas, por exemplo, relatórios, planejamentos e até mesmo cadernetas.

Como observado, tais habilidades estão fundamentadas pela recente Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Além disso, as demandas relacionadas aos cuidados e à documentação pedagógica são inerentes à rotina da Educação Infantil, sendo indiscutível sua importância. A avaliação, por exemplo, representa um ponto-chave para o professor, funcionando como um *feedback* de suas práticas e abordagens. Na Educação Infantil, embora não estejam relacionadas a notas e exames, as avaliações devem ser realizadas, as quais ocorrem, comumente, por meio de relatórios, portfólios e acompanhamento diário. Portanto, é legítimo o interesse dos licenciandos em incluir tais conhecimentos em sua

prática e, desta forma, acredita-se que estes aspectos possam ser contemplados durante o estágio.

Foram notórias, também, algumas assertividades que contribuíram para a realização dos ECS das professoras participantes, como, por exemplo, a maioria relatar ter recebido orientações antes de ir para o estágio, levando documentos norteadores para observação. Além disso, declararam haver espaço para troca de experiências e discussões na instituição de ensino como uma forma de acompanhamento dos orientadores universitários.

É imprescindível ressaltar a importância de um ambiente acolhedor para as estagiárias, tanto por parte da unidade concedente quanto da instituição de formação inicial. É fundamental que os licenciandos tenham espaço para se expressarem e serem ouvidos em suas dúvidas, também questionados, orientados e que tenham espaço para argumentar e construir sua identidade docente.

O estágio não deve ser encarado como uma simples obrigação para cumprir horas, sem fundamento ou interesse. É necessário que haja interesse de formação de qualidade por parte da instituição de ensino, desejo de aprender por parte do estagiário e disposição em ajudar e ensinar por parte da unidade concedente e professor-parceiro.

Portanto, é necessário que haja uma conexão entre a instituição de ensino e a escola de Educação Básica, e que os professores-parceiros sejam capacitados para receber os alunos de estágio, visto que a escola não é somente um local de formação dos alunos, mas, também, um espaço de formação dos professores e da comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644339005>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/50/65>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANJOS, Dayana Pereira dos. **Professores em início de carreira na educação infantil na cidade do Rio Grande – RS**. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9743686. Acesso em: 10 jul. 2023.

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. A formação dos professores para a educação infantil: novos olhares. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, ano 14, n. 27, p. 55-65, 2005. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/651>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BONFIM, Patrícia Vieira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Das laranjeiras da pandemia às reflexões sobre o início da profissão: lições sobre a docência na creche. *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida (org.) **Infâncias e**

docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 23-42. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214200>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, [s. n.], 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, [s. n.], 18 fev. 2002b. [s. p.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006 de 15 maio 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, [s.n.], 15 mai. 2006. Seção 1, p.11. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, [s. n.], 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017:** divulgação dos resultados. Brasília, 2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017: resumo técnico**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file> . Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021: resumo técnico**. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021: resumo técnico**. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, [s. n.], 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 981 de 25 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, [s. n.], 25 ago. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=47621-portaria-981-02set-pdf&category_slug=agosto-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em:

1961. [s. p.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, [s. n.], 13 jul. 1990. [s. p.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, [s. n.], 25 set. 2008. [s. p.]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, [s. n.], 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/520>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 891-916, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7e07/8e01f4afd6e78af45d024d68bcf97f28938a.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 39, p. 36-42, nov. 1981. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n39/n39a05.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212/2947>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; SANTOS, Cássia Soares dos. Uma leitura sociológica do início da docência na Educação Infantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1–15, 2019. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.22.0013. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14200>. Acesso em: 13 jul. 2023.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Estudo nº 1: **O Impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. Núcleo Ciência Pela Infância. 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf Acesso em: 10 jan. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin; RODRIGUES, Ana Júlia Lucht. Tornar-se professora de bebês: desafios na formação inicial e na prática pedagógica. *In*: SANTIAGO, Flavio; MOURA, Tais Aparecida (org.) **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 43-70. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214200>. Acesso em: 13 jul. 2023.

CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137997/cyrino_m_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 13 jul. 2023.

DAUANNY, Erika Barroso; LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor: uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, p. 1-18, nov. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4274>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DIAS, Daniela. **O educuidar na creche e jardim-de-infância**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, Setúbal, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4316>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DOS SANTOS, Marlene Oliveira; FRANCO, Nanci Helena Rebouças; VARANDAS, Daniela Nascimento. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27620> Acesso em: 12 jan. 2023.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio. **Do estágio à docência: bem-estar e mal-estar docente na travessia de uma professora iniciante**. 2020. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9307059. Acesso em: 13 jul. 2023.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973#:~:text=O%20texto%20termina%20com%20uma,sobre%20o%20pr%C3%B3prio%20processo%20de>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FRANCISCO, Carlos Manuel; PEREIRA, Anabela de Sousa. Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio. **Lecturas: educación física y deportes**, Buenos Aires, ano 10, n. 69, feb. 2004. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd69/aluno.htm>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. *In*: FRIEDMAN, Adriana; ROMEU, Gabriela. **Quem está na escuta?**: diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, , 2016. p. 17-22. Disponível em: <https://territoriobrincar.com.br/biblioteca-cat/textos-inspiradores/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas/#:~:text=est%C3%A1%20na%20escuta%3F-Di%C3%A1logos%2C%20reflex%C3%B5es%20e%20trocas%20de%20especialistas%20que,vez%20e%20voz%20%C3%A0s%20crian%C3%A7as&text=Escrito%20por%20pesquisadores%20de%20diversas,as%20crian%C3%A7as%20tem%20a%20dizer%3F> Acesso em: 21 mai. 2023.

FULLY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Gerogea Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/588/552>. Acesso em: 14 jul. 2023.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Índice de necessidade de creche 2018-2020 e estimativas de frequência**: insumos para a focalização de políticas públicas. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/publicacao-indice-necessidade-creche-2022/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf . Acesso em: 14 jul. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. Disponível em:

https://www.academia.edu/9026635/Huberman_m_o_ciclo_de_vida_profissional_dos_professores. Acesso em: 14 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: PNAD contínua. Rio de Janeiro, 2017.

Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em:

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. Disponível em:

<https://edufscar.com.br/index.php?route=product/search&search=Escola%20e%20aprendizagem%20da%20doc%C3%Aancia>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843/pdf_1. Acesso em: 14 jul. 2023.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação.

Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, p. 289 - 305, 2011. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307/275>. Acesso em: 14 jul. 2023.

OLIVEIRA, Zilma Ramos *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935#top>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes e seu processo de desenvolvimento profissional. *In*: SANTIAGO, Flavio; MOURA, Tais Aparecida de.(org.) **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 161- 188. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/214200>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PENA, Alexandra Coelho; MORENO, Rodrigo Ruan Merat. Um diálogo entre o macro e o micro o que os números revelam sobre a docência masculina na educação infantil e o contexto carioca. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p.437-452, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8121774>. Acesso em: 14 jul. 2023.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Niterói, v. 3, n. 3/ 4, p.5-24, 2005/2006.

REBOLO, Flavines *et al.* Mal-estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. **EccoS**: revista científica, São Paulo, n. 30, p. 183-198. jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/3738/2441>. Acesso em: 17 jul. 2023.

REEKS, David; MEIRELLES, Renata. Tessitura de vínculos em campo. *In*: FRIEDMANN, A. *et al.* **Quem está na escuta?**: diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Editora Blucher, 2016. (Mapa da Infância Brasileira). Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/openaccess/9788580393514/0.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RIBEIRO, Alessandra Gondim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. Estágio curricular em educação infantil: (des)encontros entre estudantes e docentes de bebês e crianças bem pequenas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 55, p. 277-286, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3512>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RODRIGUES, Paulo Jorge *et al.* O trabalho feminino durante a revolução industrial. *In*: SEMANA DA MULHER: mulheres, gênero, violência e educação, 12., 2015, Marília. [**Anais...**] Marília: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” 2015. s. p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiisemanadamulher11189/o-trabalho-feminino_paulo-jorge-rodrigues.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2023.

SARTI, Flavia Medeiros; ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, p. 175-184, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84847029006>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**: revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 30, n. p 11-26, jul./dez. 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117120356002_ Acesso em: 17 jul. 2023.

SILVA, Altina Abadia da; PAULA, Heloísa Vitória Castro de; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. O estágio como um elemento constitutivo do profissional da educação infantil. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO, 6., 2015, Goiânia. [Anais...] Goiânia: Universidade Estadual de Goiás, 2015. [s.p] Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/resumos.htm>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SIQUEIRA, Fernanda Jardim. **A significação do estágio supervisionado para licenciandos e docentes iniciantes**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9926492. Acesso em: 17 jul. 2023.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://anpof.org.br/periodicos/educacao-e-filosofia/leitura/1319/32094>. Acesso em: 17 jul. 2023.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A pesquisa em educação: aproximações iniciais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1839-1853, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.9644>. Acesso em: 17 jul. 2023.

VAILLANT, Denise. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 5, p. 5 – 21, 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656/7036.ndex.php/jospoe/article/view/6656>. Acesso em: 17 jul. 2023.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Washington, v. 54, n. 2. p. 143-178, 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1170301.pdf?refreqid=excelsior%3A525a0a85a0691>

0e8d2669487ddc9aec9&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1. Acesso em: 17 jul. 2023.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208839>. Acesso em: 17 jul. 2023.

VINHAA, Larissa Lima. **Trajetórias de professores iniciantes de Educação Infantil**. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report – 51**. Genebra, 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10. Acesso em: 17 jul. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o Estágio Curricular Supervisionado.

Apresentação do questionário

Olá, prezada professora e prezado professor.

Meu nome é Larissa Lima Vinhaa. Venho convidar você a participar da pesquisa intitulada “Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o Estágio Curricular Supervisionado” que estou desenvolvendo em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Com esta pesquisa, pretendo identificar contribuições que o Estágio Curricular Supervisionado realizado no curso de Pedagogia em escolas de Educação Infantil, pode oferecer para professores e professoras de creche nos primeiros anos de docência, como também as limitações dele. Nesta pesquisa, não irei focalizar Estágios Profissionais, apenas os estágios que fazem parte do curso de Pedagogia e que precisam ser realizados por todos os alunos. Agradeço sua colaboração com a pesquisa e permaneço à disposição caso você tenha alguma dúvida sobre as questões. Meu e-mail é larissa.vinhaa@unesp.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Incluso no Questionário)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o Estágio Curricular Supervisionado” sob responsabilidade da pesquisadora Larissa Lima Vinhaa. O estudo será realizado por meio de questionário. Haverá um risco para sua saúde emocional, pois pode ocorrer um certo desconforto durante a elaboração das respostas para o questionário. Havendo esse desconforto, entre em contato com a pesquisadora responsável. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e

revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que poderão subsidiar programas de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, por favor, selecione a opção: "Estou de acordo", se não concorda em participar, selecione a opção "Não estou de acordo".

Nome Pesquisadora: Larissa Lima Vinhaa

Cargo/Função: Professora Peb1

Instituição: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto

Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265, Jardim Nazareth, São José do Rio Preto, SP

Telefone: (17) 3221-2200 (ramal 2316)

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP

Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth.

São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545

Concorda em participar?

Estou de acordo

Não estou de acordo

Características dos participantes

1. Idade: _____

2. Sexo biológico

Feminino

Masculino

3. Ano de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia: _____

4. Estudou em que tipo de faculdade:

Pública

Privada

- Outra
5. Há quantos anos você trabalha como professora de creche?
- Menos que 1 ano
- 1 ano a 2 anos
- 2 anos a 3 anos
- 3 anos a 4 anos
- 4 anos a 5 anos
6. No momento, com qual agrupamento de crianças você trabalha?
- Berçário 1
- Berçário 2
- Maternal 1
- Maternal 2
7. Qual a forma de ingresso na função de professora de creche?
- Processo Seletivo (Contrato temporário)
- Concurso (Contrato efetivo)

Estágio Curricular Supervisionado em escolas de Educação Infantil

8. Durante o curso de Pedagogia, você realizou Estágio Curricular Supervisionado em escolas de Educação Infantil?
- Sim (O formulário pula automaticamente para a seção “Sim, realizou o estágio na Educação Infantil”)
- Não (O formulário pula automaticamente para a seção “Não realizou o estágio na Educação Infantil”)

Seção: Sim, realizou o estágio na Educação Infantil

Para analisar suas percepções sobre o Estágio que você realizou durante o curso de Pedagogia em creches e pré-escolas, preciso saber como esse Estágio aconteceu. Então, peço que você responda, por favor:

1. Quantas horas de Estágio você realizou em escolas de Educação Infantil?
- _____
2. Em qual(is) ano(s) do curso de Pedagogia esse Estágio na Educação Infantil foi realizado?
- 1º Ano

() 2º Ano

() 3º Ano

() 4º Ano

3. Quais orientações você se lembra de ter recebido durante o curso de Pedagogia para a realização do Estágio na Educação Infantil?

4. Durante o curso de Pedagogia, em quais momentos as situações vividas no Estágio nas escolas de Educação Infantil eram discutidas?

5. Você realizou o Estágio em uma única escola de Educação Infantil ou em várias? Acompanhou, no Estágio, professoras de crianças de quais idades? Você optou pelas idades das crianças ou seguiu orientação do professor do curso de Pedagogia e/ou da direção da escola de Educação Infantil?

6. Você se lembra de seu primeiro dia de Estágio em Educação Infantil? Como foi esse dia? O que você esperava aprender durante esse Estágio?

7. Escreva aqui situações que você vivenciou ou observou no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia em escolas de Educação Infantil e que você acredita que estão te ajudando a exercer sua profissão nos primeiros anos na creche.

8. Agora, escreva situações que você gostaria de ter vivenciado no Estágio em creches e pré-escolas, mas não vivenciou, e que você acredita que poderiam te auxiliar na docência na creche nesses seus primeiros anos de profissão.

9. Agora que está trabalhando como professora de creche, você pode receber estagiárias de cursos de Pedagogia em sua sala. O que você diria para essas estagiárias observarem no seu trabalho que você acredita que irá ajudá-las quando também forem professoras de bebês e de crianças bem pequenas?

Seção: Não realizou o estágio na Educação Infantil

Responda sobre o estágio que você realizou em outro nível de educação.

Para analisar suas percepções sobre o Estágio que você realizou durante o curso de Pedagogia, preciso saber como esse Estágio aconteceu. Então, peço que você responda, por favor:

1. Quantas horas de Estágio você realizou durante o curso de Pedagogia?

2. Em qual(is) ano(s) do curso de Pedagogia o Estágio foi realizado?

1º Ano

2º Ano

3º Ano

4º Ano

3. Quais orientações você se lembra de ter recebido para a realização do Estágio no curso de Pedagogia?

4. Durante o curso de Pedagogia, em quais momentos as situações vividas no Estágio eram discutidas?

5. Você realizou o Estágio em turmas de crianças de quais idades? Você optou pelas idades das crianças ou seguiu orientação do professor do curso de Pedagogia e/ou da direção das escolas?

6. Você se lembra de seu primeiro dia de Estágio? Como foi esse dia? O que você esperava aprender durante esse Estágio?

7. Escreva aqui situações que você vivenciou ou observou no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia e que você acredita que estão te ajudando a exercer sua profissão nos primeiros anos na creche.

8. Agora, escreva situações que você gostaria de ter vivenciado no Estágio, mas não vivenciou, e que você acredita que poderiam te auxiliar na docência na creche nesses seus primeiros anos de profissão.

9. Agora que está trabalhando como professora de creche, você pode receber estagiárias de cursos de Pedagogia em sua sala. O que você diria para essas estagiárias observarem no seu trabalho que você acredita que irá ajudá-las quando também forem professoras de bebês e de crianças bem pequenas?
