

## **NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Pedro Paulo Souza Rios<sup>1</sup>

Suzzana Alice Lima Almeida<sup>2</sup>

Andre Ricardo Lucas Vieira<sup>3</sup>

**RESUMO:** A prática pedagógica produz impactos na formação inicial de professores/as. Dessa maneira, entendemos que o Estágio se configura como um momento de grande relevância na proposta curricular dos cursos de formação dos/as professores/as. Assim, o presente artigo sistematiza experiências vivenciadas com o componente curricular Pesquisa e Estágio em Educação Infantil, com uma turma de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e tem como objetivo investigar as narrativas (auto)biográficas, instituídas como práticas de formação. Foi realizada uma pesquisa (auto)biográfica, com abordagem qualitativa. Os dados apontaram possibilidades no redimensionamento de análises (re)construídas por futuros/as professores/as sobre as suas experiências durante as trajetórias de vida, de escolaridade e de formação.

**Palavras chave:** Estágio Docente; Educação Infantil; Práxis; Narrativas de Formação.

## **NARRATIVE (AUTO) BIOGRAPHIES OF STAGE IN CHILD EDUCATION: TEACHING AND RESEARCH IN TEACHING TRAINING**

**ABSTRACT:** The pedagogical practice has an impact on the initial teacher training. In this way, we understand that the Internship is configured as a moment of great relevance in the curricular proposal of the teacher training courses. Thus, the present article systematizes experiences lived with the curricular component Research and Internship in Early Childhood Education, with a group of Pedagogy at the State University of Bahia (UNEB) and aims to investigate (auto) biographical narratives, instituted as training practices. A (self) biographical research was conducted with a qualitative approach. The data pointed to possibilities in the re - dimensioning of (re) constructed analyzes by future teachers on their experiences during the life, education and training trajectories.

<sup>1</sup>Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão - GENESES-Sertão;  
[peudesouza@yahoo.com.br](mailto:peudesouza@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Doutora em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC - UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Representações sociais, Memória e Educação Contemporânea; Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Psicanálise e Representações Sociais - GEPPE- RS;  
[suzzanaalice@hotmail.com](mailto:suzzanaalice@hotmail.com)

<sup>3</sup>Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Graduado em Matemática; Professor da Universidade do Estado da Bahia – Campus VII – Coordenador do Núcleo em Educação Matemática – NEMAT; [sistlin@uol.com.br](mailto:sistlin@uol.com.br)

**Key words:** Teaching Internship; Child education; Praxis; Training Narratives.

## **ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE**

Na contemporaneidade os cursos de formação docente precisam, necessariamente, estabelecer por objetivo a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, tais profissionais precisam ser desafiados a se tornarem capazes de analisar criticamente este fazer, além de confrontá-lo com os saberes teóricos construídos na academia, produzindo, a partir desse confronto crítico, novos conhecimentos.

Desta forma, este artigo traz discussões elaboradas durante a experiência docente com o componente curricular Pesquisa e Estágio em Educação Infantil, com uma turma de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e objetiva investigar a importância das narrativas autobiográficas – instituídas como práticas de formação no Estágio Curricular Supervisionado – enquanto potencializadoras de autorreflexões vivenciadas pelos sujeitos durante o processo formativo para o exercício da carreira docente. As contribuições com o redimensionamento das práticas cotidianas dos/as estagiários/as, tendo como base as experiências vivenciadas durante as suas trajetórias de vida, de escolaridade e de formação, são norteadoras das nossas categorias analíticas elencadas.

Na tentativa de definir os conceitos que expressem epistemologicamente os significados formativos de tal experiência, optamos por fazer uma (re)leitura atenta das narrativas de estágio solicitadas, apresentadas também como um dos requisitos avaliativos do componente. A segunda leitura se constituiu num momento imprescindível para essa sistematização, considerando que a primeira leitura teve por objetivo fazer a correção e atribuir uma nota.

Alguns elementos comuns à experiência docente das estagiárias já foram desvelados desde a primeira leitura, a saber: o medo e a insegurança frente aos desafios postos a partir do estágio, se configurando no temor típico da mera

formação pautada num olhar técnico, preso às categorias de um processo meramente avaliativo. Acreditamos ainda que esse misto de medo e insegurança seja oriundo do fato de que o estágio em Educação Infantil é primeira atividade curricular desenvolvida individualmente, aja visto que as demais atividades e projetos são facultativos e quase sempre são realizadas em grupos.

Na segunda leitura foi possível desenvolver um olhar mais minucioso acerca dos elementos mais recorrentes, como por exemplo, a presença de categorias vinculadas à subjetividade do/as estagiário/as, ao estabelecerem relações entre a prática docente no estágio em Educação Infantil e as suas vivências escolares na infância, numa espécie de memória reflexiva a partir de uma prática (SOUZA, 2006).

Outro aspecto recorrente nas narrativas diz respeito à concepção da Educação Infantil enquanto o advento de algo que esta prestes a rebentar, ou seja, a Educação Infantil se apresentou enquanto experiência de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e afetivo das crianças e, por isso mesmo, requer maiores investimentos em políticas públicas educacionais, pesquisas e estudos acerca do fazer pedagógico nessa modalidade de ensino, considerando suas especificidades para que haja um desenvolvimento integral das crianças.

Assim, ao longo do texto, aprofundamos estas análises e apresentamos outras que emergiram a partir do nosso debruçar investigativo sobre as narrativas docentes. Além disto, trazemos alguns apontamentos teóricos sobre a pesquisa narrativa e a autobiografia, além das considerações necessárias a partir dos resultados alcançados durante este percurso.

## **1. NARRATIVAS ENQUANTO METODOLOGIA FORMATIVA: RECORTES ANALÍTICOS DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO**

Nas últimas décadas tem sido perceptível o crescimento de pesquisas educacionais que utilizam as abordagens (auto)biográficas enquanto recurso metodológico em pesquisa qualitativa. Para Souza (2008), esse interesse é recorrente principalmente do fato de que “O cotidiano humano é, sobremaneira marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas” (p. 94). As narrativas são tecidas norteadas pelas experiências vivenciadas e com base no questionamento sobre os significados das suas trajetórias de aprendizagem pessoais no cotidiano escolar.

Consideramos apropriada a abordagem qualitativa, adotando o método autobiográfico e as narrativas de estágio transcritas a partir da perspectiva do/as estagiário/as. Vieram à tona histórias de vida, a partir da autobiografia, integrando-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação em diferentes áreas do conhecimento (NÓVOA, 2010).

No período de estágio adotamos o instrumento da (auto)biografia de formação por ser “um gênero discursivo que tem a narrativa como sua tessitura essencial, não podendo olvidar, a importância da memória na construção de tais narrativas” (ROCHA; ANDRÉ, 2009, p.2). As narrativas se construíram a partir de um roteiro aberto, onde foram apresentados os pilares norteadores da escrita apresentadas, sendo eles: trajetória de vida e de formação docente; estágio supervisionado – teoria e prática; dimensão social da docência em educação infantil; ludicidade, motricidade e infância.

Dessa maneira, apresentaremos excertos de narrativas que abordam as expectativas descritas pelas estagiárias em relação a prática docente no estágio, uma vez que se constituem enquanto mecanismos na análise de dados. Realizamos ainda dois ateliês biográficos, por entendermos que esse instrumento,



conforme Delory-Momberger (2006), propicia lançar luzes sobre as texturas da vida que compõem os percursos pessoais, revelando histórias que só se deixam mostrar por meio de narrativas que engendram o pensar sobre si e a tomada de consciência de si.

A turma de estágio era formada por vinte e um estudantes, sendo vinte mulheres e um homem. Ainda que as questões de gênero não seja o foco central desse estudo, não podemos ignorar esta realidade. De acordo com Louro (2007), as mulheres já representam a maioria das turmas nos cursos de licenciatura no Brasil, chegando a ocupar mais de 90% nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Catani (1997) atribui esses dados ao fato de que comumente as licenciaturas, especialmente a pedagogia, são referenciadas como cursos da esfera do cuidado.

Nesse estudo serão analisadas as narrativas de três discentes, considerando os critérios previamente estabelecidos: o primeiro era contemplar experiências de estágio docente em diferentes municípios; o segundo foi participar dos ateliês biográficos realizados após a conclusão do estágio. Entendemos, ainda, que por se tratar da narrativa de mulheres, se constitui também uma escrita na perspectiva de gênero (SCOTT, 2011) e, conseqüentemente, a análise de tais escritas narrativas não pode ignorar tal fenômeno e as intersecções de classe, etnia e geração que emergiram nas narrativas.

### **1.1. PRIMEIRO ATELIÊ: TESSITURAS FORMATIVAS**

O primeiro ateliê aconteceu em 21 de julho de 2018, com duração de três horas. Inicialmente explicamos para as discentes que as reflexões suscitadas nos ateliês teriam como ponto de partida suas próprias narrativas de estágio. Após os esclarecimentos elas optaram por utilizar codinomes, já que isso possibilitaria maior liberdade na escrita. Os nomes foram escolhidos levando em consideração uma flor que representasse a sua localidade.

A primeira atividade desenvolvida foi a escrita da trajetória de vida de cada uma, privilegiando o percurso formativo escolar e acadêmico. De acordo com Souza (2008, p. 44) “Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica”, uma vez que tal escrita está imbuída de subjetividade; neste sentido, “o conceito de ‘si mesmo’ é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade”, acrescenta Souza (2008, p. 44).

Este princípio pode ser evidenciado na escrita de Catingueira, ao sistematizar sua história: “Escrever sobre mim mesma é desconcertante, mas não um desconcertante ruim, é diferente. É como se eu fosse fazendo meu próprio desenho no papel, coisa que eu nunca tinha parado para fazer ou pensar sobre isso [...]”. As rasuras deixadas na folha para registro da atividade de algum modo expressam as dificuldades encontradas por Catingueira ao buscar autodescrever-se. De acordo com Abraão (2014), escrever sobre si mesma se constitui uma tarefa árdua na busca do autoconhecimento enquanto instrumento de formação.

Acerca das suas tessituras formativas, Velame nos conta que “Vivenciar todas essas experiências tem possibilitado enxergar a vida de outra maneira”.

Tenho 43 anos, sou mulher negra, pobre, nordestina, professora há mais de 20 anos, mãe de três filhos, sendo um menino e duas meninas e agora, estudante. É assim que me vejo e não consigo me separar de nenhuma dessas categorias. Dizer tudo isso sobre mim mesma já revela um pouco de quem eu sou [...]. Mas ainda tem muito mais coisas: sou a quinta filha de família simples, pai e mãe agricultores, tudo que a gente conquistou foi com muito sacrifício. Até estudar sempre foi a custa de muito sacrifício. Eu fiz o magistério e logo fui para sala de aula, mas mesmo sendo professora eu sentia que precisava voltar a estudar, fazer uma faculdade e confesso que cada dia em sala de aula são dias de muito aprendizado.

Ao narrar sua história de vida Velame estabelece intersecções de gênero, etnia, geração, classe e território que de alguma maneira se tornaram imprescindíveis no processo de tecer-se e constituir-se enquanto pessoa. De, como lembra Scott (1995), escrever sobre a história das mulheres requer pensar de

maneira relacional, caso contrário, estaríamos privilegiando algumas categorias em detrimento de outras, conforme sinalizou Velame em sua narrativa: “É assim que me vejo e não consigo me separar de nenhuma dessas categorias”.

“Nunca tinha pensado em escrever minha história. acho que é uma história tão comum [...]”. Ao organizar suas trajetórias formativas, Mussambê se coloca num lugar, historicamente, muito comum a muitas mulheres: o da invisibilidade. Para Rios (2017) as narrativas de formação docente têm se configurado num instrumento importante de visibilidade acerca do fazer docente ao tempo em que favorece as mulheres para se perceberem enquanto construtoras das próprias histórias e da história de suas comunidades. Continua ela:

Só agora, estou percebendo que de alguma maneira minha história é diferente. Essas atividades têm me ajudado a enxergar as coisas com outros olhos. [...]. A primeira coisa que posso dizer sobre mim mesma é que sou mulher, tenho 23 anos, sou solteira, filha de lavradores. A roça é o lugar onde passei toda minha vida, mas infelizmente ensinaram a gente, inclusive a escola, que a roça não é um lugar bom para se viver, então eu negava que era da roça, não gostava de ser desse, mas hoje eu vejo o quanto a educação castigou e ainda castiga quem vem da roça [...]. O curso de pedagogia tem me levado a ver a roça de outra forma.

A partir da narrativa de Mussambê é possível compreender que o método autobiográfico se constitui enquanto dispositivo reflexivo na formação docente, pois o/a professor/a, ao narrar suas experiências profissionais, transforma as representações de si e de sua prática pedagógica (PASSEGGI et al, 2006). Dessa maneira, a narrativa autobiográfica pode ser concebida enquanto método catalizador no processo de formação e transformação pela invenção de si próprio, em que o sujeito passa a ser protagonista da sua história, por meio de suas tessituras, forjando o autoconhecimento e, conseqüentemente, a autoformação.

Sobre isso, Velame comenta que: “Essa proposta de escrever a minha trajetória escolar tem sido muito importante para compreender meu processo formativo e tem me ajudado muito a entender o desejo ser professora”. De acordo com Souza (2006) a escrita de si se constitui uma prática de investigação/formação.

Compreendemos, portanto, que ao escrever a própria trajetória há, inevitavelmente, um distanciamento por parte de quem escreve, possibilitando ao/a mesmo/a tecer reflexões acerca de si numa espécie de alinhamento formativo.

## **1.2. SEGUNDO ATELIÊ: ITINERÂNCIAS DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

O segundo ateliê aconteceu dia 28 de julho de 2018 e durou quatro horas e trinta minutos de duração e teve por objetivo rememorar e refletir acerca do itinerário percorrido durante o semestre. O Estágio Supervisionado na Educação Infantil constituiu-se numa etapa de suma importância para a formação acadêmica e profissional dos/as futuros/as docentes, uma vez que essa vivência implica no processo de ser e tornar-se professor/a.

Nos cursos de formação para professores/as da Educação Básica têm sido recorrente a constatação de que há um distanciamento entre a teoria, isto é: o aprofundamento epistêmico e a prática, que se configura nas práticas acerca do fazer docente em sala de aula. Estudiosos/as tem sinalizado para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores e diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2005; LIBÂNEO, 2015).

É pertinente ressaltar que esse distanciamento não diz respeito meramente ao aspecto teórico-prático docente no estágio, mas aos aspectos organizacionais e estruturais do estágio, uma vez que os/as professores/as regentes, as escolas e coordenações pedagógicas que recebem os/as estagiários, não raramente, tem suscitado déficits relacionados ao saber teórico epistêmico e o fazer prático (LIBÂNEO, 2015).



Levando em consideração tais constatações o componente curricular Pesquisa e Estágio em Educação Infantil foi organizado de tal modo que pudéssemos estar em constante avaliação, com o intuito de sanar possíveis lacunas entre teoria e prática. Para isso foram desenvolvidas algumas atividades pedagógicas que serão descritas a seguir.

## **2. TEORIA E PRÁTICA INVESTIGATIVA A PARTIR DAS NARRATIVAS: AULAS DE ESTÁGIO**

A disciplina teve início com a revisão bibliográfica. Nesta etapa refletiu-se sobre as possíveis metodologias pedagógicas a serem utilizadas no processo de ensino/aprendizagem durante o estágio, bem como sobre a necessidade de comprometimento com a formação crítica acerca dos desafios apresentados aos/às profissionais da educação.

No entendimento de Pimenta e Lima (2012), o/a licenciando/a, futuro/a professor/a, apresenta concepções do Estágio como pesquisa, sendo nítida a defesa de sua prática docente pautada no princípio da ação. Assim, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

Sobre isso a aluna Catingueira comenta que: “Um dos meus medos no início do semestre era conseguir dar conta das aulas e do estágio ao mesmo tempo e ficava me perguntando qual a necessidade de ter aulas? Agora eu entendo!”. O que se percebe, muitas vezes, é uma burocratização dos processos que envolvem o estágio supervisionado em que professores/as-formadores/as privilegiam elementos organizacionais e se esquecem de refletir e analisar criticamente a respeito da atuação e do processo de formação. Compreende-se que a formação inicial deve ser pautada pela investigação da realidade, mediante processos de reflexão a partir dessa realidade.

A compreensão do estágio enquanto reprodução de modelos preestabelecidos, sem investigação, não corresponde às exigências do processo formativo docente na contemporaneidade. É fundamental que o estágio seja um momento de tomada de decisões, de confronto entre práticas e teorias, de produção de novos conhecimentos a partir da atuação. Nesse sentido, Mussambê ressalta:

Quando foi apresentado o cronograma semestral da disciplina, confesso que tive uma sensação de angústia e não compreendia o sentido das aulas de estágio se a gente deveria estar no estágio. [...] mas quando entendi que a disciplina não era apenas o estágio pela reprodução de atividades pedagógicas, mas pensar esse momento como um momento de pesquisa. Foi aí que enxerguei o estágio com outros olhos [...]. Sem dúvida alguma que os textos estudados durante as aulas foram de suma importância para pensar minha postura em sala de aula.

Dessa maneira, compreende-se que a formação docente necessita se pautar no princípio investigativo, onde a pesquisa, assumida como pressuposto científico e educativo se apresenta com a finalidade metodológica indispensável para a fissura das práticas pedagógicas meramente reprodutivas, por entender que os cursos de graduação precisam oferecer subsídios teóricos e práticos necessários ao cumprimento das funções profissionais de acordo com cada área de conhecimento. Para Velame,

[...] muitas coisas me chamaram a atenção. Para exemplificar, poderia citar as rodas de conversa a partir de um texto teórico, que era sempre associado à prática docente, onde a turma junto com o professor refletia sobre problemas concretos a partir de uma teoria. [...] outra atividade que me ajudou muito foi nosso encontro com as regentes, as coordenações pedagógicas e as diretoras, pois a gente conseguiu assimilar a teoria estudada nas aulas e prática de quem já tem anos de experiência em sala de aula.

A partir de estudos realizados com professores/as orientadores/as de estágio, Pimenta e Lima (2012), apontam a fundamentação teórica, a organização de materiais de ensino-aprendizagem, as observações das regências de classe dos/as estagiários/as, a troca de experiências com os/as estagiários/as, o diálogo

a partir dos relatos e dos diários dos/as estagiários/as, a participação em eventos da escola, o retorno das atividades de estágio para as escolas através de reuniões, se constituem enquanto tarefas desenvolvidas pelos/as professores/as que têm sob suas responsabilidades o estágio supervisionado como componente curricular dos cursos de formação de professores.

A orientação do estágio é, portanto, um trabalho exigente ao/a professor/a, pois requer um planejamento distinto, requer uma responsabilidade um tanto quanto maior por ultrapassar os limites da universidade, atingindo Secretarias e/ou Coordenadorias de Educação e escolas.

### 2.1. Aproximando distanciamentos: organização do estágio

Considerando que o estágio ocorreria em seis municípios dos Territórios de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru e Sisal e que Senhor do Bonfim, por ser o município sede do Campus Universitário, teria o maior número de estagiários/as, marcamos reuniões com a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil para o mapeamento das escolas/creches. É importante ressaltar que o mapeamento foi feito posteriormente nos demais municípios através de visitas que denominamos de pré-estágio, conforme Tabela 1:

**Tabela 1 – Quadro síntese: Mapeamento das escolas que receberam estagiários/as em Educação Infantil 2018.1.**

Município	Instituição de Ensino	Quantida de de estagiári os/as
Senhor do Bonfim	Escola Municipal de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho	02
	Creche Municipal Professor Fernando Dantas	01
	Kolping Creche e Escola de Educação Infantil	03

	FUNDAME Centro Estudantil de educação Infantil	03
	Escola Municipal de Educação Infantil Antônio José de Souza – Tijuaçu	01
	Escola Municipal de Educação Infantil Herculano Almeida Lima – Igara	01
	Escola Municipal do Capote	01
Itiúba	Escola Municipal Elysio Ferreira Barros	02
	Centro de Educação Infantil Rita Carolina	01
Jaguarari	Centro Municipal de Educação Infantil Yeda Barrados Carneiro	01
Filadélfia	Creche Mãe Dede	01
Andorinha	Creche Escola de Educação Infantil de Andorinha	01
Antônio Gonçalves	Escola Municipal de Santo Antônio – Povoado de Santana	01

**Fonte:** Tabela construída pelo/a autor/a. Dados: Levantamento das escolas nas Secretarias Municipais de Educação dos Territórios de Identidade do Norte do Itapicuru e Sisal 2018.

O mapeamento das escolas nos possibilitou estabelecer contato direto com as regentes, coordenação e direção das escolas, ao tempo em que aproximou a universidade da educação básica, conforme pontua Mussambê: “As visitas antes do estágio facilitaram muito a realização do nosso estágio. Quando eu cheguei à escola a diretora já foi logo dizendo que o professor da Universidade tinha ido à escola”.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), durante o estágio “Um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito nos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Entendemos, portanto, que esse se caracteriza num momento em que o/a graduando/a necessita do acompanhamento mais próximo do/a professor/a de estágio, para que ele/a o/a ajude a ter equilíbrio emocional e apoio teórico e de juntos/as buscarem estratégias na superação das dificuldades evidenciadas durante o processo.



Para Carvalho (2012), todo estágio de regência necessita ser acompanhado de perto, pois só quando o acompanhamento é feito é que poderemos pontuar possíveis equívocos no que se refere à ação didático-pedagógica, quer no tocante ao desenvolvimento do conteúdo específico ou quanto a interação professor-aluno.

## **2.2. A escola como ela é: observação *in lócus* e elaboração do projeto**

O período do estágio muitas vezes se caracteriza como o primeiro contato dos/as estudantes de pedagogia com a realidade da escola. Nesse sentido, o tempo de observação se apresenta enquanto momento singular no sentido de compreender a dinâmica dos processos educativos e pedagógicos. Entendida enquanto instrumento de ligação entre a teoria com a prática, a observação possibilita que o/a futuro/a docente tenha contato com a realidade escolar e a prática docente, fazendo um diagnóstico da mesma como forma de identificar as principais dificuldades e se preparar melhor para exercer a futura profissão.

Conforme Silva e Aragão (2012), o ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem. Sobre isso Velame comenta:

A observação foi um dos momentos mais difíceis pra mim, acredito que por já ser professora e tá diariamente em sala de aula pensava que já sabia de tudo, mas me enganei [...]. A proposta da observação era olhar a realidade da escola como se nunca estivéssemos estado ali, ou seja, com olhar de espanto, de investigação, desaprender a olhar para olhar novamente não foi fácil, mas foi muito gratificante do ponto de vista da pesquisa e elaboração do projeto de estágio.

Nesse sentido, a observação se desenha enquanto ato pedagógico. De acordo com Freire (1992, p. 14) observar uma escola do ponto de vista pedagógico não é vigiá-la, mas sim fazer vigília “[...] isto é, estar e permanecer acordado por ela na cumplicidade pedagógica”. Assim, a observação não se torna um ato vago, algo que não possua finalidade e sentido pedagógico e sim um instrumento de análise crítica sobre determinada realidade.

Para Mussambê, a observação foi “[...] um momento importante para conhecer o dia-dia da escola e, a partir da observação, foi possível fazer várias reflexões sobre a prática pedagógica”. Assim, pode-se dizer que a observação, enquanto prática pedagógica, possibilita percepções mais acentuadas acerca dos enredos existentes na escola e na própria prática docente, favorecendo um espaço rico de reflexão em torno dos temas mais relevantes e norteadores da educação, se constituindo, portanto, num momento indispensável da formação docente, conforme pontuou Catingueira:

Não sei se é exagero o que vou dizer, mas tendo passado o momento do estágio e vendo cada momento separado, como a gente tá fazendo, chego a pensar que a observação é mais importante do que o estágio em si, pois possibilita a gente enxergar de longe, como quem tá investigando mesmo [...], já o estágio a gente fica mais tensa em dar conta das atividades. Considero ainda importante dizer que esse momento é muito importante na elaboração do projeto, depois da observação as teorias estudadas em sala de aula passaram a fazer sentido, coisa que antes não fazia tanto.

A interação entre quem observa e o espaço observado é muito importante, pois proporciona ao/à estagiário/a compreender que a prática pedagógica é histórica e se adapta conforme as suas experiências. Sendo assim, a observação se configura num momento e numa ação de aprendizagem.

Coadunamos com Aragão e Silva (2012) quando afirmam que a observação é ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo, que podem desembocar em outros processos pedagógicos indispensáveis à prática docente, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados. Nesse caso específico, a observação serviu como instrumento importante para coleta de dados que auxiliaram na elaboração do projeto de estágio.

### **2.3. Estágio-docência: narrativas acerca do fazer pedagógico**

A escrita de narrativas permite a seus autores/as conhecerem-se a si mesmos/as e a refletirem sobre como se tornou quem, possibilitando a “tomada de consciência de significados novos e enriquecedores para a compreensão de si próprios ou do ambiente que os rodeia” (JOSSO, 2010, p. 71). Sobre isso Catingueira comenta que “A realização do estágio em si foi um momento muito importante na minha formação. Me fez refletir sobre minha formação escolar e a escola na atualidade”. Nesse sentido, a escrita narrativa possibilita a quem escreve ou narra, refletir a partir de uma experiência vivenciada, ao tempo em que suscita vislumbrar novos horizontes ao confrontar reflexivamente a experiência vivida e o momento presente.

De acordo com Mussambê, o estágio em Educação Infantil foi um momento de aprendizagem, pois constatou que “a ludicidade se faz um elemento pedagógico e está presente o tempo todo. As brincadeiras, os jogos, a fantasia fazem parte do universo da criança e isso não pode ser ignorado”. Segundo Carvalho (2012), quando o/a professor/a se utiliza da ludicidade e do jogo, possibilita a criança pequena desenvolver suas particularidades como a afetividade, criatividade, o prazer, as interações entre as pessoas e a cooperação. Nessa mesma perspectiva Velame argumentou:

Em minhas aulas em Educação Infantil eu sempre trabalhei abordando os aspectos da ludicidade, porém, eu apenas brincava com as crianças, não conseguindo estabelecer uma ligação entre a brincadeira e o conteúdo [...] agora eu já consigo fazer isso e vejo o quanto é importante que o professor tenha essa formação lúdica durante sua formação.

Elementos ligados ao universo lúdico, como jogos e brincadeiras, desde muito cedo fazem parte da vida da criança. Para Kishimoto (1998) o jogo é uma atividade livre, que engloba uma significação, tendo uma relevância social no universo infantil, oferecendo inúmeras possibilidades educativas, estimulando o desenvolvimento corporal, a vida psíquica e a inteligência, adaptando a criança ao grupo e preparando para viver em sociedade.

Dessa forma, foi possível também constatar através das narrativas, que as atividades pedagógicas realizadas durante o estágio tiveram como eixo norteador a ludicidade por meio de jogos e brincadeiras, propiciando a aprendizagem da leitura e escrita, conforme sinaliza Mussambê: “Ao tempo em que a criança brincava ela era estimulada à leitura e escrita, além de aprender a dividir e partilhar”. Sobre isso Velame acrescentou que: “Levando em consideração o lúdico na aprendizagem, percebi que as crianças desenvolvem habilidades cognitivas e motoras, aprendendo a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, de maneira mais significativa”.

As narrativas sinalizaram ainda que durante o estágio docente foram executadas atividades de pintura, leitura e interpretação, escrita do nome, contação de histórias da literatura infantil, modelagem, cantigas de roda, exposição de cartaz com as cantigas, brincadeiras de roda, entre outros. Catingueira acrescentou:

Usei as brincadeiras livres como ferramenta para observação de suas interações e socializações, pois o brincar facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação próxima entre jogo e aprendizagem.

As narrativas evidenciaram que é por meio das brincadeiras que as crianças expressam seus sentimentos, aprendem que existem regras a serem respeitadas, se colocam no lugar do/a outro/a e expõem as relações do seu cotidiano. Ademais, as brincadeiras, enquanto ferramenta mitológica, segundo as narrativas, permitiram às professoras trabalharem com o concreto e o abstrato, possibilitando diversas maneiras das crianças realizarem determinada atividade proposta, prevalecendo um aprendizado significativo e divertido também para elas mesmas.

#### **2.4. Avaliando o estágio**

A avaliação das atividades de estágio ocorreu semanalmente, sempre no primeiro momento das aulas. Considerando que a avaliação se constitui ferramenta



importante de reflexão acerca do fazer pedagógico, optamos por priorizar o momento avaliativo no primeiro momento de cada aula.

As inscrições eram feitas no início das aulas garantindo a fala de pelo menos um/a representante de cada escola. As socializações eram seguidas de reflexões e sugestões pedagógicas “[...] que contribuíram muito para o desenvolvimento do estágio.” pontuou Catingueira. Para Pimenta (2011), a avaliação processual do estágio é ferramenta importante, pois possibilita visualizar os erros durante todo decurso, viabilizando mudanças de estratégias fazendo com que o mesmo tenha mais êxito.

Ainda nesse aspecto, considerando a importância do retorno das atividades de estágio para comunidade escolar que recebeu estagiários/as, organizamos uma roda de conversa com representantes da coordenação pedagógica em Educação Infantil, direção e professoras regentes, todas oriundas de escolas onde ocorreu o estágio a fim de fazer a avaliação das atividades.

Para Velame, a avaliação com representantes do lócus de estágio foi “Um momento para retribuir o acolhimento das escolas e refletir sobre o estágio, pontuando os pontos positivos e pontos a serem melhorados [...]”. Nessa mesma perspectiva Mussambê comentou:

A avaliação aconteceu depois de trinta dias da realização do estágio e esse distanciamento me permitiu ver que se fosse para fazer o mesmo estágio novamente eu faria diferente. [...]. A fala da professora regente chamou muito minha atenção, principalmente quando ela falou sobre nossa postura em sala de aula, chamando a atenção para o fato de que não somos mães das crianças e sim professoras.

Os enxertos de Catingueis, Mussambê e Velame evidenciam a importância da avaliação no decorrer de todo processo de estágio e não apenas no final, quando comumente já não há mais oportunidade de interir para qualificar a experiência de estágio.

No contexto do desenvolvimento do estágio e de uma possível aproximação mais efetiva entre universidade e escola, Pimenta e Lima (2012) apontam que seminários conjuntos com os/as professores/as das escolas e com os/as estudantes estagiários/as supervisionados/as pelos/as professores/as da universidade, pode promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece.

Portanto, reconhecemos o valor formativo dessa parceria entre a universidade e a escola na formação dos/as estagiários/as. Entendemos, ainda que as práticas avaliativas sejam importantes no desenvolvimento do estágio, pois possibilitam uma prática que promova a aprendizagem nas mais variadas situações, dentro e fora da sala de aula.

## **ALINHAMENTOS ACERCA DO ESTÁGIO: CONSIDERAÇÕES**

Escrever sobre si não é uma tarefa fácil, pois “fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador” (PASSEGGI, 2008, p. 36). Assim, a escrita (auto)biográfica de estágio se apresentou como um desafio para os/as estudantes de curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII. Para nossas colaboradoras a atividade foi ainda mais desafiadora, pois exigiu um olhar mais aprofundado a respeito de todas as atividades desenvolvidas no semestre a partir do componente curricular Estágio e Pesquisa em Educação Infantil.

Frente aos novos e complexos paradigmas apresentados pela sociedade e pela educação, entendemos que o estágio configura-se em um momento importante de aproximação entre o futuro profissional docente com a escola, com suas práticas pedagógicas e com seus protagonistas. Porém, não acreditamos que a formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, será capaz de formar um/a

profissional docente pronto/a e acabado/a, detentor/a de todos os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atuar em quaisquer contextos com os quais tenha contato durante a sua atuação profissional.

Estagiar é muito mais do que dar aulas: é se inserir no espaço escolar, conhecer essa realidade, identificar seus problemas, buscar soluções pertinentes, participar da gestão da escola, ensinar, instigar a aprendizagem de todos os alunos, dentre outros. Dessa maneira, as narrativas evidenciaram que as licenciandas, reconhecem as contribuições do Estágio em sua formação para a docência, bem como a necessidade de tais atividades práticas, uma vez que essas narrativas colaboram no sentido de pensar as ações pedagógicas no presente, além de provocar a necessidade de problematização das suas futuras atividades docentes, num processo de reflexão entre as teorias estudadas e as possibilidades de vivenciá-las na prática da profissão.

Por fim, reafirmamos a importância das escritas autobiográficas e das narrativas para os estudos sobre formação docente. Passeggi (2010) diz que “[...] não são os fatos vividos em si mesmos, que importam, mas a simbolização desses fatos pela ação das narrativas, sua circulação entre os membros do grupo, o modo como são contadas para si mesmos e para o outro” (p.119). Por isso, a escrita dos fatos narrados pelas nossas colaboradoras são inscrições que demarcam acontecimentos imprescindíveis também para se pensar a formação nos cursos de Pedagogia, sua organização curricular e os impactos que estão produzindo na trajetória de vida e formação de alunos e alunas.

O desafio que assumimos de ir ao encontro do objeto de estudo nesse campo de investigação, geralmente deslocado pelo próprio processo de reconhecimento/desconhecimento de si característicos da condição humana, aumenta a necessidade da escuta sensível dos saberes e dizeres que orientam práticas e maneiras de ser dos sujeitos, sobretudo para entender os seres humanos “como pessoas plenas de possibilidades ainda não realizadas” (PASSEGGI, 2010,

p. 127). Isso nos faz lembrar tantas outras histórias de vida marcadas pelo amor e pela dor de homens e mulheres que estão nos bancos das universidades presentes nos espaços sertanejos e podem nos ajudar a compreender ainda mais tantos outros processos de formação acadêmica e as implicações teórico-metodológicas na ida dos sujeitos.

Neste sentido, o viés epistemológico desta caminhada de investigação torna-se também uma condição, um princípio marcado pelo compromisso político, admitindo-se que há, nessa perspectiva, “uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade” (SOUZA, 2008, p. 43). Portanto, outros significados e espaços de reflexividade com esse formato estão para serem escritos quando consideramos que há sempre um algo mais a ser dito só depois nas narrativas dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e audiovisuais em pesquisa com histórias de vida e memoriais de formação. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 13-26, jan/abr 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. Coleção Ideias em ação.

CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, Docência, memória e gênero: memória e gênero estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras. 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. **Educação e Pesquisa**, 32(2), 359-371, 2006.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão: Instrumento Metodológico**. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e amp. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira.



LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-58.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C. e SILVA, V. B. da (orgs). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e Docência**. 7ª Ed- São Paulo. Cortez, 2012.

RIOS, Pedro Paulo Souza. Narrativas de vida e formação docente: aromas da trajetória de uma professora no Semiárido Brasileiro. In: RIOS, Pedro Paulo Souza; VIEIRA, André Ricardo Lucas (org.) **Minha aldeia é todo mundo: saberes e práticas educativas contextualizadas**. Curitiba: CRV 2017.

ROCHA, Simone A. da; ANDRÉ, Marli E. A. Os memoriais como narrativas dos entre espaços da formação docente. In: **X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de professores e a Prática Docente:**

Os Dilemas Contemporâneos. São Paulo: Águas de Lindóia, 2009. p. 8594-8605. 1 CD-ROM.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-100, jul/dez.,1995.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**; tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SILVA, Nubélia Moreira da; ARAGÃO, Raimundo Freitas. **A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

SOUSA, Eliseu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr., 2006.

SOUSA, Eliseu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

SOUZA, Eliseo Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. *In*.: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M. (Orgs.) **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008, pp. 119/133.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.



Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº1, jan/jul 2020.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Recebido dezembro de 2018

Aprovado fevereiro de 2020