

Estágio na educação infantil: formação de professores em contexto de ensino remoto emergencial

Fabiane Lopes de Oliveira¹
Marilza Vanessa Rosa Suanno²

Resumo

O presente artigo visa a apresentar reflexões sobre o Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia desenvolvido na educação infantil em contexto de ensino remoto emergencial. Compreende-se que o estágio, enquanto componente curricular, cumpre papel importante na articulação entre teoria e prática na formação de professores por ser um ato educativo organizador de interfaces formativas e por produzir diálogos com o exercício profissional e o campo de atuação.

Palavras-chave: Estágio, Educação Infantil, Formação de Professores, Pedagogia.

Internship in early childhood education: teacher training in the context of emergency remote teaching

Abstract

This article aims to present reflections on the Compulsory Curricular Internship of the Pedagogy Course developed in early childhood education in the context of emergency remote teaching. It is understood that the internship, as a curricular component, plays an important role in the articulation between theory and practice in teacher education, as it is an educational act that organizes formative interfaces and because it produces dialogues with professional practice and the field of action.

Keywords: Internship, Child education, Teacher training, Pedagogy.

Introdução

Ao estabelecer elos entre teorias e práticas, verificam-se, no estágio, oportunidades para produzir práxis-inventiva e inédito-viável. O estudo de concepções e de perspectivas educativas articuladas à prática social e, em específico, à realidade escolar brasileira possibilita religação de saberes, reflexões pertinentes, compromisso com a profissão e com a escola, além de autonomia para a construção de projetos e metodologias de ensino. Sob essa perspectiva, o estágio contribui para mobilizar nos/as estagiários/as o desejo por aprender e ensinar.

¹ Doutora em Educação na linha de teoria e Prática (PUCPR). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/UFG. E-mail: fabiane_oliveira@ufg.br.

² Pós-doutorado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília UCB; Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás UFG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE/UFG. E-mail: marilzasuanno@uol.com.br.

Para aprender, o estudante precisa ter motivos, interesses, motivações e curiosidade epistemológica a fim de querer conhecer aquilo de que necessita no e do campo de atuação profissional. Por isso, o conhecimento se constrói na relação entre a prática e teoria, sendo essa díade que diferenciará o profissional entre o imitador, o construtor de conhecimentos e a práxis pedagógica.

A formação crítica para a docência demanda concepções e estratégias metodológicas que envolvam os estudantes na busca pelo conhecimento, na problematização da realidade e dos temas em estudo. Nesse sentido, Giaretta e Pereira (2013, p. 132) apresentam que concepção crítica fundamenta a formação docente e, por conseguinte, a prática pedagógica, “[...] à medida que considera a participação dos sujeitos como princípio educativo, conferindo centralidade às suas vozes e, conseqüentemente, reconhecendo sua capacidade epistemológica e política de produzir cultura e significar a produção cultural”.

Pedagogos e pedagogas atuam na base educacional da criança, para qual se exige formação com conhecimentos teórico-práticos e competências em dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas (RIOS, 2010). Pensar docência e sua formação reclama saber-se o quê, para quê, para quem e como ensinar. Para Sacristán (1999), a formação para a prática docente e profissional demanda ampliação de saberes e de condições para agir, experimentar, ousar e se colocar na prática docente. Essa visão ancora-se no olhar de que a teoria e a prática são elementos indivisíveis. Busca-se, assim, fazer do ensino uma constante reflexão sobre o seu saber, o fazer e a relação que tais elementos indicam e implicam.

O estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás busca oportunizar a apreensão da realidade educacional brasileira, a problematização sobre questões que despontam no campo educacional e na relação com o campo de estágio, construindo coletivamente projetos de ensino com pesquisa.

No tocante à docência no referido estágio, valoriza-se a compartilhada (CALDERANO, 2013, p. 61), ou seja, um processo no qual “[...] tanto a formação quanto o trabalho docente são desenvolvidos simultaneamente pelos professores da universidade e da escola e que, ao estagiário, cabe participar ativamente deste processo, entendendo que seu processo de formação se dá nos dois campos, que por sua vez estão ligados dialeticamente”. Na *docência compartilhada* oportuniza-se uma dinâmica de *iniciação à docência*, ou melhor, processo mediado de modo colaborativo e dialógico entre estagiários, professores da escola e da

universidade. A construção de saberes para tal prática é construída e experimentada nas relações diretas com as crianças, uma formação que ousa e experimenta o sabor de vivenciar e de refletir em interação e na concretude com os estudantes.

Portanto, o trabalho docente e, por conseguinte, a sua formação não são neutras. Nessa perspectiva, o estágio na educação infantil é um momento de aprendizagem baseado em situações experienciais, na relação teoria, prática e sujeitos, na construção e na avaliação de práxis educativa.

Tais questões contribuem para que o estagiário possa desenvolver-se como profissional e, dessa forma, compreender a importância e o papel social da educação, nesse caso, da educação infantil haja vista ter suas especificidades.

Na formação de professores, há a inter-relação entre conhecimentos científicos, conhecimentos escolares (ZABALA, 2002), culturas, saberes-fazer pedagógicos e sujeitos, o que complexifica as reflexões no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia.

Para Alarcão (2001), a escola deve se tornar um espaço de reflexão e ela mesma ser reflexiva. Dessa maneira, a escola, como ambiente que proporciona momentos de relação teórico-prática, é local de formação. A mesma autora destaca que uma escola reflexiva é inovadora, pois pensa a partir de si e transforma-se. Sendo importante, nesse processo, a participação das pessoas envolvidas; a elaboração de um projeto pedagógico próprio com identidade e, por isso, mesmo diferenciado; uma ação refletida que proporciona uma mudança significativa de papéis, posturas e práticas adotadas no espaço educativo.

O estágio como momento de formação

O estágio na educação infantil, na formação de pedagogos, almeja construir uma articulação teórico-prática viva e em sinergia com as disciplinas trabalhadas ao longo do curso, aprofundando-se na compreensão e na problematização das especificidades da educação infantil.

Tenciona-se formar professores que consigam ver e apreender a realidade a sua volta para que, em relação a ela, tenham condições de inferir, refletir, criticar e buscar melhores formas e metodologias de trabalho, contribuindo para a ampliação e o desenvolvimento em

diferentes aspectos, quer seja o humano, o social, o cognitivo, o emocional e outros que sejam necessários.

Tal configuração da formação, do ser professor e do fazer pedagógico para o exercício da profissão e da docência demandam formação acadêmica, que, para Flores (*Apud* MORAES; PACHECO; EVANGELISTA, 2004) “[...] implica falar da forma como se encara o ensino e refletir sobre o que significa *ser professor* num determinado contexto” (p. 127). Assim, formar professores não pode se restringir à transmissão de modelos prontos e pré-definidos, uma vez diferentes ambientes, sujeitos e situações incidem de maneira diferente na vida dos alunos e dos formandos, assim como nas aprendizagens.

Os desafios na formação de professores são imensos e a aproximação, nos diálogos formativos, entre cultura escolar, realidade educacional e sociedade brasileira pode contribuir para a compreensão e a transformação da escola em sua complexidade, assim como contribuir na formação dos estagiários.

O estágio pode assumir caráter comunitário ao aproximar o estudante da realidade educativa na qual a reflexão sobre as questões escolares poderá lhe proporcionar a verificação dos desafios que a profissão docente imprime. Tal questão também é observada por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), os quais mencionam que “[...] vale ressaltar que o curso de formação de professores para atuar nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, é preciso ter como foco de aprendizagem e pesquisa este mesmo nível de ação e prática social” (2015, p. 47). O estágio vivenciado e reflexivo agrega à formação algo que está além da mera observação e prostração frente ao desafio docente. Aos estagiários espera-se a construção de vivência teórico-prática.

Por essa perspectiva, o estágio se torna transformador da formação e traz, como indicam Ghedin, Oliveira e Almeida, uma forma de “[...] assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode [ndo] criar as condições necessárias para um curso de caráter interdisciplinar em sua forma de estruturar o currículo e transdisciplinar no processo investigativo” (2015, p. 47). De tal modo, “forma-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a identidade que ele construirá está vinculada a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão” (GOMES, 2009, p. 41).

Estágio com pesquisa

O estágio, como uma construção teórico-prática da formação de professores, é um momento privilegiado de aprendizagem para o futuro profissional da educação. Nesse sentido, a proposta de estágio precisa estar alicerçada em um constructo que possibilite aos docentes estabelecer associações, religações e relações entre teoria e prática. Também, pode ser entendido, segundo a visão de Pimenta e Lima (2013, p. 17), como “[...] um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe em estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Em vista disso, o estágio não é somente uma observação e interação da prática educativa haja vista revelar um contexto que extrapola a visão de uma disciplina puramente prática a fim de se engajar na teoria a qual fundamenta a realidade escolar em desenvolvimento a fim de o estudante acompanhar, participar e interagir.

Sob o prisma do *estágio com pesquisa*, almeja-se que os estudantes assumam o papel e a postura de investigadores da sua própria prática pedagógica, destinando, dessa forma, um espaço muito maior e mais abrangente para a problematização, reflexão crítica e escrita acadêmica ao longo do estágio obrigatório.

O ato de aprender a ser pedagogo e pedagoga, enquanto um “profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza” (PIMENTA, 2019), norteia o estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE/UFG) desenvolvido no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG) nestes aspectos: 1) na perspectiva do *estágio com pesquisa* (GHEDIN, 2019), compreende a pesquisa como princípio educativo e objetiva contribuir para a formação crítica e o desenvolvimento da autonomia intelectual, política e científica de professores e professoras; 2) na *iniciação à docência* via docência compartilhada (CALDERANO, 2013; ALVES; ROCHA; SUANNO, 2021), promove processo coletivo no qual o professor(a) orientador(a) da FE/UFG acompanha e orienta o(a) estagiário(a) nas atividades no e com o campo de estágio e 3) no desenvolvimento da *escrita acadêmica colaborativa* (QUEIROZ; VARELA; SUANNO, 2021), propõe uma estratégia formativa desenvolvida no estágio a fim de oportunizar a parceria entre estagiárias, orientadora e supervisores(as) num esforço coletivo em prol da construção de

práxis e do fortalecimento da identidade docente, culminando na educação científica e na produção de um artigo científico.

Professores supervisores assumem papel importante no processo formativo ao apresentarem a proposta pedagógica do campo de estágio, supervisionarem as atividades realizadas conjuntamente, acompanharem e mediarão as reflexões teórico-práticas, dentre outros. Assim, com o caráter de pesquisa da prática docente, da realidade educacional brasileira, da práxis-pedagógica, ocorre, no processo de apreensão da realidade escolar, elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino e de aprendizagem com pesquisa e a construção do relatório de estágio. Conforme previsto no Art. 10 do Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia FE/UFG (2017), indica-se que o estágio obrigatório seja supervisionado *in loco* pelo professor orientador da disciplina de estágio e pelo professor supervisor da instituição campo, prevendo as seguintes etapas:

I. apreensão e estudo da realidade da instituição-campo - compreensão, descrição e análise do cotidiano institucional/escolar;

II. elaboração do projeto de ensino e aprendizagem - problematização de situações apreendidas da realidade e definição do tema do projeto de ensino e aprendizagem. A elaboração do projeto implica preparação teórico-prática e metodológica, considerando os conhecimentos pedagógicos e transdisciplinares relativos ao processo de ensino e aprendizagem;

III. Desenvolvimento do projeto de ensino e aprendizagem – realização do projeto no campo de estágio, constituindo a experiência com a regência (ou similar) relativa ao trabalho docente;

IV. Relatório final – apresentação do resultado da ação docente que evidencie a compreensão da realidade e as contribuições do processo para a construção pessoal e coletiva da formação e do trabalho docente.

O debate sobre a formação de professores no Brasil na década de 1990 e no início dos anos 2000 sofreu fortes influências do debate internacional em torno do conceito de professor reflexivo e de professor pesquisador contando com reflexões de autores como Stenhouse (1985), Schön (1992), Zeichner (1998), Nóvoa (1992), Contreras (1997, 2002), Sacristan (1999), Tardif (2002), Charlot (2002), dentre outros. O estágio do curso de Pedagogia FE/UFG, nesse contexto histórico, também incorporou tal debate.

Um precursor dessa ideia de professor pesquisador de sua prática educativa foi Stenhouse (1985, p. 162):

El conocimiento que enseñamos en las universidades se gana a través de la investigación; y he llegado a creer que semejante conocimiento no puede ser enseñado corrientemente, excepto a través de alguna forma de enseñanza basada en la investigación. Los fundamentos de esta creencia son epistemológicos. El conocimiento del tipo que tenemos que ofrecer se falsifica a menudo cuando se le presenta como resultado de una investigación, al margen de un entendimiento del proceso de la investigación que es garantía de tales resultados.

Essa maneira de olhar para a formação alicerçada por Stenhouse, também, foi vista por Giroux (1987). Este defende a ideia de que é preciso haver a noção do todo do ambiente educativo, assim como das práticas sociais vigentes, que, juntamente com a união de planejar e de conceituar a educação está presente a execução. Dessa forma, se uma parte não consegue estar em diálogo e relação com a outra, não há como caracterizar a visão da pesquisa em sala de aula. Essa tem o intuito de transcender a visão meramente prática para a ampliação de um olhar intelectual crítico, por meio do olhar teórico e da vivência da prática educativa (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Outros autores vieram a desenvolver uma noção de pesquisa mais próxima da reflexão, cuja crítica estava colocada no sentido de que a prática e a teoria precisam ir além da visão tradicional de ensino juntamente com a racionalidade, que buscava extrapolar e superar a visão tecnicista da educação. Schön (2000) e Zeichner (2013) propõem, a partir da visão reflexiva, a possibilidade de aprofundar questões relativas ao saber docente, aos processos pedagógicos, ao ensino e sobre o currículo. Assim, poderá ampliar-se a visão e a participação dos profissionais da educação na sua prática docente.

Segundo Almeida e Pimenta (2014, p. 73):

Durante o curso de graduação começam a ser constituídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício de sua profissão.

Sobre esta questão, observa-se que, desse desafio, decorre um movimento de reflexão contínuo sobre a prática docente, que contribui para a formação e auxiliará o futuro profissional da educação no exercício profissional.

Tem-se a consciência de que o processo de formação docente demanda relações teórico-práticas e experiências compartilhadas em nível universitário, ambiente propício para uma

formação sólida, problematizadora e reflexiva produzida em diálogo com as práticas sociais e a realidade brasileira.

A intenção de realizar o estágio obrigatório sobre o olhar reflexivo e investigativo tem a intencionalidade de ampliar a compreensão, a atuação e o olhar sobre tal questão, propiciando, aos futuros profissionais da educação, uma formação ampla e aprofundada, contribuindo assim para a identidade docente do pedagogo e para a prática docente.

A visão de uma formação mais aprofundada, investigativa e reflexiva contempla o olhar da constituição do ser profissional de que a sociedade necessita.

A docência, que por sua natureza deve fazer parte da formação de professores, sempre teve relevância no estágio. E na relação com a pesquisa, tem se nutrido para problematizar, contextualizar e buscar compreender e transformar a realidade social contemporânea.

Para Schön (2000, p. 36) “[...] o contexto de uma prática profissional é significativamente diferente de outros contextos, e os papéis de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação, no talento artístico profissional, correspondentemente diferentes” (p. 36).

Nessa mesma linha de raciocínio, Zeichner (2008, p. 70) declara que “os professores em formação precisam examinar os propósitos e as consequências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação”. Para esse autor, é necessário que os estudantes possam desfrutar de cursos voltados ao desenvolvimento de uma formação a qual abranja mais do que o conhecimento técnico. Dessa forma, mostra-se imperativo desenvolver propostas que consigam analisar as dimensões sociais e políticas para que sua prática realmente seja reflexiva, e que a busca por uma aprendizagem significativa ocorra no decorrer da sua formação.

Dessa forma, Elliott (2000) cunha um termo a que se refere a Praxiologia, que consiste em apontar que profissionais em formação precisam ir além do olhar obtido na prática, isto é, necessitam, a partir da prática, inserir ideias a partir das quais seja possível comprovar sua modificabilidade e que possam gerar mais aprendizagem, para ambos, crianças – estudantes e profissionais em formação.

A seguir, apresenta-se relato de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia FE/UFG realizado e supervisionado pela equipe do DEI/CEPAE/UFG, espaço educativo que oportunizou aprendizados, experiências intensas e aprofundamento nas parcerias estabelecidas.

Estágio no DEI/CEPAE no período de pandemia

A pandemia acabou por modificar muitas realidades educativas e, nesse contexto, o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia FE/UFG também teve alguns aspectos de seu projeto afetado, porém manteve-se como espaço crítico de relação entre teoria e prática. O referido componente curricular articula aprendizagens realizadas ao longo da formação ao realizar aproximação com a realidade escolar e institucional brasileira.

No curso de Pedagogia FE/UFG, o estágio na educação infantil é realizado em dois semestres no último ano da formação inicial. Espera-se que, nessa etapa formativa, os estagiários estejam com olhar mais refinado para as especificidades da educação brasileira e, em especial, à educação infantil e ao trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos.

Neste capítulo, registram-se alguns aspectos do estágio no Departamento de Educação Infantil – DEI/CEPAE/UFG. O CEPAE foi criado como uma escola de aplicação pelo Decreto-lei n.º 9.053, de 12 de março de 1.966, “[...] e suas atividades tiveram início em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação/UFG” (CEPAE, 2017, p. 1). Sua criação segue a:

[...] proposta da Reforma Universitária ocorrida em 1968, o Colégio de Aplicação foi agregado à Faculdade de Educação constituindo-se em órgão suplementar. À época de sua criação, a escola tinha como objetivos: constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, visando ao aprimoramento da metodologia de ensino; constituir-se em escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente e servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia (CEPAE, 2017, p. 1).

Portanto, passa a ser um espaço de articulação teórico-prática e co-formador. Por sua vez, a Creche da Universidade Federal de Goiás (hoje DEI/CEPAE/UFG) somente foi construída em 1989 e iniciou suas atividades em 1991 (CEPAE, 2017). Contudo foi a partir de 2013 que passou a denominar-se Unidade de Educação Infantil da UFG e posteriormente como DEI – Departamento de Educação Infantil (CEPAE, 2017).

O Departamento de Educação Infantil (DEI) integrou-se ao CEPAE/UFG em 2013, caracterizando-se desde então, como responsável por desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados à primeira etapa da Educação Básica, promovendo o atendimento de crianças de 01 a 05 anos e 11 meses de idade, em jornada parcial e integral. Para isto, o DEI/CEPAE apropria-se da filosofia materialista histórico-dialética, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica para sistematizar intencionalmente o trabalho pedagógico, objetivando materializar o par

dialético “cuidar e educar” específico da Educação Infantil (AGUIAR; SOUZA, 2020, p. 11).

O DEI/CEPAE atrai muitos estagiários interessados em compreender a organização do trabalho pedagógico na educação infantil, os projetos e as experiências formativas realizadas no estágio, o que oportuniza interação entre os profissionais, estudantes, crianças e famílias.

De acordo com o documento intitulado Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Educação Infantil DEI/CEAPE/UFG, de 2019, o referido departamento proporciona:

[...] ampla discussão [...] se colocando como campo efetivo de estágio curricular obrigatório desde o ano de 2006 e assumindo compromisso com a formação de professores e de outros profissionais por meio do estágio curricular não obrigatório, desenvolvido na instituição desde o ano de 2001. Se colocando, naquele momento histórico, como campo de estágio (obrigatório e não obrigatório) a UFG passou a contribuir com a formação de professores e de outros profissionais dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Letras, Letras Libras, Educação Musical, Artes Cênicas e Artes Visuais, Nutrição, Comunicação Social e Psicologia. Desde então a UFG atua como campo de pesquisa possibilitando a produção de conhecimentos sobre infância e Educação Infantil e, no campo da extensão, desenvolve projetos junto à comunidade externa, constituindo-se como centro de referência na área da Educação Infantil e da formação de professores para o trabalho nesta etapa da educação. Desta forma, consolidou sua identidade como espaço de formação de diversos profissionais e reafirmou sua função acadêmica dentro da UFG, pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (OTP DEI/CEAPE/UFG, 2019, p. 15).

Portanto, se consolida a parceria dos espaços de formação conjuntos, em que a universidade e o departamento se conectam de forma a ampliar a formação de professores e, dessa maneira, contribuir social e academicamente.

Essa parceria fortuita se estabelece desde então, disponibilizando-se momentos nos quais as inserções dos estudantes da UFG, sobretudo do curso de Pedagogia, tornam a formação em um momento de intensas aprendizagens e parcerias estabelecidas. Assim, muitas das profissionais que ali estão passaram por momentos do estágio supervisionado, tendo a oportunidade de desenvolverem-se como profissionais da educação no próprio DEI.

No entanto, as relações de parcerias em formato presencial precisaram ser suspensas e reestabelecidas em outro formato no ano de 2020 devido à Pandemia que atingiu a todos. Por meio da Instrução Normativa CEAPE n. 1, de 28 de agosto de 2020, estabeleceu-se que o ensino passaria a ser em formato remoto, modificando as interações do CEPAE tanto com docentes quanto com discentes e estagiários/as, ou seja, o projeto de estágio precisou ser revisto

e adaptado para um formato muito diferente do que era desenvolvido pelo CEPAE, pelo DEI, pela FE e pela UFG nos últimos anos.

A experiência foi difícil para todos os envolvidos, pois havia a expectativa da presencialidade, ou melhor, os/as estagiários/as estavam ansiosos/as para estarem no prédio do DEI/CEPAE, aprendendo e contribuindo nesse espaço tão significativo para a sua formação.

Isso posto, fez-se necessário um tempo para construir e produzir a reinvenção da supervisão, dos atendimentos aos estagiários e da interação com as professoras da equipe pedagógica. Num primeiro momento, houve questões adaptativas, e os/as estudantes demonstraram insegurança quanto à sua formação pelo fato de não poderem vivenciar a experiência presencial. Mas, aos poucos, foram se estabelecendo formatos possíveis para a realização do estágio, além do contato com os professores do DEI e os seus respectivos agrupamentos, ou seja, as turmas organizadas por idades, conforme se observa a seguir:

[...] o DEI/CEPAE atende 93 (noventa e três) crianças, sendo que 30 (trinta) delas estão matriculadas no turno matutino, 28 (vinte e oito) no turno vespertino e 35 (trinta e cinco) em vagas de período integral. Estas crianças estão organizadas em 05 (cinco) grupos, sendo: **Grupo I – “Arara”**: Constituído por crianças de um ano a um ano e onze meses. Este agrupamento conta com 03 (três) crianças que frequentam o departamento em jornada integral, 03 (três) crianças que permanecem apenas no turno matutino e (03) três crianças que pertencem ao turno vespertino. [...] **Grupo II – “Lobo Guará”**: Constituído por crianças de dois anos a dois anos e onze meses. Este agrupamento conta com 06 (seis) crianças que frequentam o departamento em jornada integral, 06 (seis) crianças que permanecem apenas no turno matutino e 06 (seis) crianças que pertencem ao turno vespertino. [...] **Grupo III – “Tabu Bola”**: Constituído por crianças de três anos a três anos e onze meses. Este agrupamento conta com 07 (sete) crianças que frequentam o departamento em jornada integral, 09 (nove) crianças que permanecem apenas no turno matutino e (08) oito crianças que pertencem ao turno vespertino. [...] **Grupo IV – “Jacaré”**: Constituído por crianças de quatro anos a quatro anos e onze meses. Este agrupamento conta com 07 (sete) crianças que frequentam o departamento em jornada integral, 08 (oito) crianças que permanecem apenas no turno matutino e (07) sete crianças que pertencem ao turno vespertino. [...] **Grupo V – “Dinossauro”**: Constituído por crianças de cinco anos a cinco anos e onze meses. Este agrupamento conta com 9 (nove) crianças que frequentam o departamento em jornada integral, 06 (seis) crianças que permanecem apenas no turno matutino e 06 (seis) crianças que pertencem ao turno vespertino (AGUIAR, 2020, p. 15-16).

A organização, aos poucos, estabeleceu-se em cada agrupamento, sendo disponibilizada para os/as estagiárias, que acabaram percebendo como o DEI desenvolve suas atividades em momento pandêmico.

Dentro das possibilidades, nas especificidades postas pela realidade pandêmica, mostrou-se viável desenvolver um belo trabalho, sobretudo na segunda parte do estágio, em que os/as estudantes tiveram contato direto com as professoras dos agrupamentos e, em algumas ocasiões, com as crianças e as famílias. Essa experiência acabou por gerar um sentimento de pertencimento, e os estagiários puderam participar das atividades pedagógicas desenvolvidas por meio de planejamentos, confecção de atividades, lives com as crianças.

Dessa forma, o estágio acabou por ser uma possibilidade de atuação na adversidade imposta pela pandemia. Esse momento histórico será um marco na vida das crianças, dos professores (supervisores e orientadores) e, sobretudo, na dos estagiários dada as especificidades da experiência vivida nesse momento de formação.

No intuito de produzir relações teórico-práticas sobre os processos vividos ao longo do estágio, em meio à excepcionalidade pandêmica, os estagiários redigiram, em duplas, um artigo científico. Sendo essa mais uma via para efetivar a docência compartilhada (CALDERANO, 2013), uma ação colaborativa na orientação e na construção coletiva do artigo que discute aspectos da iniciação à docência e da iniciação à escrita acadêmica estabelecida em uma parceria entre estagiários, professores da escola e da universidade.

Considerações Finais

A formação de professores requer um olhar atento, com projeto formativo consistente, intencionalidades claras e componentes curriculares articulados. Nesse sentido, o Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia FE/UFG (2017) compreende o estágio curricular como sendo um componente teórico-prático da formação acadêmica e esse não se constitui como trabalho profissional, mas como procedimento pedagógico-didático realizado mediante parceria estabelecida por meio de instrumento jurídico (Termo de Consentimento) entre as instituições formadoras e em conformidade com a legislação vigente.

De tal modo, o referido Regulamento apresenta como objetivo principal do estágio que esse venha a proporcionar, aos estudantes, a aproximação com o mundo do trabalho, visando ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento de sua formação política, técnica, cultural, científica e pedagógica. Compreende-se o estágio curricular obrigatório como sendo espaço do trabalho intelectual na relação com o campo de estágio, com o exercício profissional, com agir

pedagógico, enfim na relação entre teoria e prática na qual se compreende a prática pedagógica como prática social historicamente situada. Por isso, a pesquisa no estágio cumpre finalidade didática e formativa no processo de investigação, interpretação, explicação da realidade educacional do DEI/CEPAE em contexto de pandemia e ensino emergencial remoto.

Podem-se levantar alguns aspectos quanto ao estágio realizado de modo remoto durante a pandemia: a) a realidade apresentada e as expectativas iniciais foram de insegurança, medo e ansiedade para todos os envolvidos no estágio; b) as interações com o campo de estágio, professoras e agrupamentos promoveram articulação teórico-prática e reflexões em torno de questões da profissão, da realidade educacional, das decisões governamentais e institucionais em tempos pandêmicos, das discussões na sociedade brasileira sobre ciência, saúde, educação entremeados com *fake news*, discursos de movimentos conservadores e retrocessos em políticas públicas, afetando a democracia, os princípios republicanos, as áreas da educação, saúde dentre outros diversos campos; c) elaboração, desenvolvimento e avaliação das atividades da educação infantil DEI/CEPAE; d) construção coletiva do artigo científico; e) acompanhamento e avaliação do estágio.

Enfrentaram-se os desafios e as dificuldades de realizar o estágio em contexto de pandemia, pois manteve-se o comprometimento com a formação sólida do pedagogo enquanto profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa. O estágio na educação infantil possibilitou reflexões sobre as lutas do campo e suas especificidades. A parceria entre estagiários, professores orientadores e professores supervisores possibilitou a realização do referido estágio com seus limites e possibilidades.

Referências

ALVES, Anderson Smilley Freitas; ROCHA, Matheus Alexandre Rodrigues; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Docência Compartilhada no Estágio: vias construídas na relação entre FE/UFG e DEI/CEPAE/UFG por meio de atividades não-presenciais em cenário de excepcionalidade pandêmica*. Ciclo de Estudos DEI/CEPAE/UFG.

AGUIAR, Ana Rogéria; SOUZA, Bárbara Isabela Soares de. (Orgs). *Organização do Estágio Curricular Obrigatório e Não-Obrigatório*: Departamento de Educação Infantil (DEI). [E-book]. Goiânia: CEPAE/UFG, 2020.

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Maria Isabel. PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CALDERANO, Maria da Assunção. Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular. *Relatório Pós-Doutoral*. Supervisão Bernardete Angelina Gatti. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Fundação Carlos Chagas. Universidade Federal de Juiz de Fora. São Paulo: FCC/CNPQ, 2013.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CONTRERAS, JOSÉ DOMINGO. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción em educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia. PACHECO, José Augusto. EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004.

GHEDIN, Evandro. *Estágio com pesquisa: a ontogênese de um processo*. In: SUANNO, Marilza; SILVA, C. C.; SOUSA, L. F.; SUANNO, J. H. (Org.). *Imagens da Formação Docente: O estágio e a Prática educativa*. Anápolis - Go: Ed. UEG, 2019. p. 279-303.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela S. de. ALMÉDIA, Whashington A. de. (orgs.). *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

GIARETA, Paulo Fioravante; PEREIRA, Soeli Terezinha. A formação continuada de professores da educação infantil: por um itinerário com enfoque nos direitos da criança. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

UFMG. Instrução Normativa CEAPE n. 1 de 28 de agosto de 2020. Disponível em <https://www.cepae.ufmg.br/n/132719-instrucao-normativa-do-cepae-para-o-ensino-remoto-emergencial-ere>. Acesso em: 25/06/2021.

GOMES, Marineide de Oliveira (org.). Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José Augusto. Percursos na formação inicial de professores: a corrida do caracolo. In. MORAES, Maria Célia. PACHECO, José Augusto. EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004.

PICONEZ, Stela C. B. (coord.) A prática de ensino e o estágio supervisionado. 24ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PIMENTA, S.G. Prefácio. In: SUANNO, Marilza; SILVA, C. C.; SOUSA, L. F.; SUANNO, J. H. (Org.). *Imagens da Formação Docente: O estágio e a Prática educativa*. Anápolis - Go: Ed. UEG, 2019, p. 11-15.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Diferentes concepções do estágio obrigatório. In. GURIDI, Veronica Marcela. PLOKER-HARA, Fabiana Curtopassi (orgs.). *Experiências de ensino nos estágios obrigatórios*. Campinas: Alínea, 2013.

QUEIROZ, Claudia Souza de; VARELA, Mariana Oliveira Udre; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Escrita acadêmica como estratégia formativa no estágio curricular obrigatório: relações entre teoria, orientação, supervisão e práxis. Ciclo de Estudos CEPAE/UFMG, 2021.

SACRISTÁN, Gimeno. Poderes instáveis em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 77-92.

SILVA, Danielly Cardoso da. Caracterização do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/PROGRAD/UFMG. Texto elaborado e revisto por Danielly Cardoso da Silva Técnica em Assuntos Educacionais Setor de Desenvolvimento de Ações pedagógicas última atualização em: 30/05/2017. Disponível em

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf.
Acesso em: 25/06/2021.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, 1985.

SUANNO, Marilza; SILVA, C. C.; SOUSA, L. F.; SUANNO, J. H. (Org.). *Imagens da Formação Docente: O estágio e a Prática educativa*. Anápolis - Go: Ed. UEG, 2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth M. Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em: 02 mar. 2022

Aceito em: 20 ago. 2022