



A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO PARA O CAMPO PROFISSIONAL

The constitution of the practice of a beginner teacher in early childhood education: internship experiences for the professional field

Weverlin Ferreira **BRIZOLA**
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS, Brasil
weverlinfb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3937-3141> 

Sandra Novais **SOUSA**
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campo Grande/MS, Brasil
sandra.novais@ufms.br
<https://orcid.org/0000-0002-5965-1954> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMO

O artigo objetiva identificar elementos que evidenciem a constituição da práxis pedagógica de uma professora iniciante, por meio da observação de sua trajetória formativa da graduação até a inserção profissional. Para tanto, como procedimentos metodológicos, foram analisados escritos, aqui considerados como narrativas formativas, produzidos em dois momentos distintos: relatórios de estágio elaborados durante a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia; e diários, que trazem registros da sua atuação como professora regente de uma turma de educação infantil em uma escola pública municipal de Campo Grande, MS. A técnica de análise utilizada foi a interpretativa-compreensiva. Como resultados, aponta-se que a escrita narrativa das experiências possui potencialidade para acionar disposições para a constituição da práxis pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas formativas. Educação Infantil. Práxis pedagógica.

ABSTRACT

The article aims to identify elements that evidence the constitution of the pedagogical praxis of a beginning teacher, through the observation of her formative trajectory from graduation to professional insertion. Therefore, as methodological procedures, writings were analyzed, considered here as formative narratives, produced in two different moments: internship reports elaborated during the initial formation in the degree course in Pedagogy; and class diaries, which bring records of her performance as a teacher in an early childhood education class at a municipal public school in Campo Grande, MS. The analysis technique used was the interpretive-comprehensive one. As a result, it is pointed out that the narrative writing of experiences has the potential to trigger dispositions for the constitution of pedagogical praxis.

KEYWORDS: Formative narratives. Child education. Pedagogical praxis.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva identificar elementos que evidenciem a constituição da práxis pedagógica de uma professora iniciante, por meio da observação de sua trajetória formativa da graduação até a inserção profissional. Para tanto, foram analisados escritos, aqui considerados como narrativas formativas, produzidos pela professora iniciante.

A narrativa formativa “[...] prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar.” (BUENO, 2002, p. 22). E a partir dos pressupostos teóricos do Método Biográfico, entendemos, em consonância com Clandinin e Conelly (2015, p. 48), que “[...] a Educação e os estudos em Educação são formas de experiência” e que “[...] a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”.

Nesse sentido, para compreender a experiência, os referidos autores pontuam que a temporalidade é um termo-chave para os pesquisadores que utilizam a Pesquisa Narrativa como metodologia ancorada no Método Biográfico. Logo, entende-se que a experiência é temporal, composta por um sentido de “[...] um contexto mais amplo e esse sentido muda com o passar do tempo.”

Para contextualização da temporalidade nas experiências que levaram à constituição da práxis pedagógica da professora iniciante, foram analisados registros narrativos produzidos em momentos históricos distintos.

O primeiro destes escritos autobiográficos analisados foi um relatório final de estágio elaborado durante a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O relatório selecionado foi produzido como requisito parcial para aprovação na disciplina “Estágio Obrigatório na Educação Infantil III”, o qual, na matriz curricular vigente à época em que a professora iniciante - coautora do presente artigo - cursava a graduação, era realizado em turmas com crianças de 4 a 6 anos.¹

Foram também analisados diários, que trazem registros da sua atuação como professora regente em uma turma desta mesma faixa etária (pré-escola), em uma escola pública municipal de Campo Grande, MS.

¹ A partir de 2023 entrou em vigência um novo PPC, aprovado pela Resolução Cograd nº 645, de 25 de novembro de 2022, no qual constam quatro disciplinas de estágio, cada uma com carga horária de 100h, sendo duas para a Educação Infantil e duas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse novo PPC não há disciplinas de estágio referente aos núcleos de aprofundamento.

O diário, a partir de Zabalza (2004), é compreendido como um documento em que o profissional docente se expressa por meio do registro próprio, discorre sobre suas impressões em relação aos acontecimentos no cotidiano da escola. Não há um critério e exigências para a sua realização, ficando a cargo do professor realizar os registros diariamente ou semanalmente, desde que se mantenha uma periodicidade para a análise.

A narração contida no diário é feita pelo professor, e o seu conteúdo carrega os elementos destacáveis a partir da opinião de quem escreve, podendo ser amplo ou condicionado por algum elemento de análise ou planejamento prévio de escrita. O ponto principal que define o tipo de diário aqui selecionado para análise é de possuir a demarcação espacial do contexto da atuação na escola.

Assim, para Zabalza (2004), os diários possuem modalidades de narração dos escritos, e para a análise do diário o enfoque esteve em destacar três das oito modalidades entre os tipos de diários, a reflexiva, a introspectiva, e a criativa e poética:

Reflexiva: quando a narração responde a um processo de *thinking aloud* tratando de aclarar as próprias ideias sobre os temas tratados.

Introspectiva: quando o conteúdo do diário se volta sobre nós mesmos (nossos pensamentos, sentimentos, vivências, etc.).

Criativa e poética: a narração responde não apenas aos critérios de refletir a realidade (como no modelo jornalístico) como a possibilidade de imaginar ou recriar as situações que se narram. (ZABALZA, 2004, p. 15, grifo do autor).

As narrativas formativas, aqui materializadas em forma de relatório de estágio e diários, foram analisadas a partir da técnica denominada Análise Compreensiva-Interpretativa. Nessa técnica, o eu pesquisador está em processo de investigação-formação, junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. A análise passa por três tempos: I – Pré-análise/Leitura cruzada (ao realizar o exercício de lembrar o que será narrado); II – Leitura temática/Unidades de análises descritivas (ao realizar o exercício de narrar); III – Leitura compreensiva-interpretativa (ao refletir sobre o que foi narrado). (SOUZA, 2014).

Os resultados desta análise foram organizados em duas seções. Na primeira, evidencia-se as experiências e reflexões possibilitadas pela realização do estágio em uma sala de crianças de 4 a 5 anos, observadas a partir do exercício de se distanciar dos escritos, analisando-os como pesquisadora, a fim de compreender o que eles têm a dizer sobre a sua formação e atuação docente. No segundo momento, aborda-se os diários, tecendo-se novas reflexões sobre a constituição da práxis pedagógica, ao se

experienciar as dúvidas, as incertezas e o cotidiano de se tornar responsável pela ação de cuidar e educar 22 crianças.

"ESTÁGIO COMO PRÁTICA ARTIFICIALIZADA DA REALIDADE": O OLHAR DA ACADÊMICA SOBRE CONTATO COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL

Para contextualização do período de escrita das narrativas formativas em análise, torna-se necessário explicar sucintamente o momento e também a função de cada registro escrito. O primeiro deles é um relatório de estágio, e antes de abordá-lo trataremos algumas considerações gerais sobre a organização da disciplina de estágio obrigatório no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faed) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

À época em que o relatório foi produzido, o referido curso possuía 8 disciplinas de estágio obrigatório, sendo três destinadas à educação infantil, das quais duas eram realizadas na faixa etária creche (0 a 3 anos) e uma na faixa etária pré-escola (4 a 6 anos). Havia ainda três disciplinas de estágio voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental e duas destinadas ao enriquecimento curricular em núcleos de aprofundamento².

Conforme o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), aprovado em 2018 pela Resolução nº 567, de 30 de novembro de 2018, e vigente de 2018 a 2022, as disciplinas de estágio obrigatório eram constituídas por 51 horas. No Quadro 1, que traz o modelo da ficha de frequência utilizada naquele momento, é possível observar como eram distribuídas as 51 horas de estágio:

Quadro 1 - Ficha de frequência, Cumprimento e Avaliação do Estágio Supervisionado

1-Data	2-Horário		3-Carga Horária	4-Atividades realizadas	5-Rubrica do/a Estagiário/a	6-Rubrica da Prof. Orientador de Estágio UFMS
	Início	Término				
01/10/2019	13h30	17h30	3h	Fundamentação teórica e organização (presencial UFMS)		
08/10/2019	13h30	17h30	3h	Fundamentação teórica e organização		

² No referido curso, há cinco núcleos de aprofundamento: Educação Especial, Educação e Trabalho, Educação e Diversidade, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Escolar. O acadêmico, a partir do 6º semestre, deve escolher um desses núcleos e integralizar sua carga horária (204h).

				(presencial UFMS)		
09, 16 e 18/10/2019			12h	Observação EMEI		
26/10/2019	15h00	17h00	2h	Planejamento da Regência		
03/11/2019	15h00	17h00	2h	Planejamento da Regência (presencial UFMS)		
05/11/2019	15h00	17h00	2h	Planejamento da Regência		
06, 08, 13, 20 e 22/11/2019			20h	Regência EMEI		
27/11/2019	13h30	17h30	4h	Elaboração de relatório		
03/12/2019				Entrega do Relatório completo		
03/12/2019	13h30	16h30	3h	Seminário (presencial UFMS)		
			T: 51h			

Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Como é possível observar, das 51 horas da disciplina, 32 horas eram cumpridas na escola, sendo 12 horas de observação do ambiente escolar e familiarização com a turma e 20 horas de regência, ou seja, de prática docente. As horas restantes eram assim distribuídas: 6 horas para fundamentação teórica, com aulas presenciais na universidade; 8 horas destinadas à escrita do planejamento, acompanhado pelo professor orientador da disciplina; 4h para a elaboração do relatório de estágio; e 3h para o seminário final da disciplina, momento que os acadêmicos realizavam a socialização do relatório com a exposição da observação e da regência.

Em relação à escrita do relatório, era solicitado que o documento trouxesse: **introdução**, em que deveriam contextualizar o campo de estágio e a faixa etária em que foi realizado, bem como fundamentar teoricamente a importância do estágio para a formação docente; **desenvolvimento**, com a descrição detalhada e reflexiva dos períodos de observação e regência; **problematização**, em que o acadêmico deveria escolher uma, dentre as situações mais significativas vivenciadas durante o estágio, para aprofundamento teórico e reflexivo, de forma mais ou menos semelhante à escrita de um estudo de caso; **considerações finais**, evidenciando as contribuições daquele período para a formação individual do acadêmico, ainda que, na maioria dos casos, os estágios fossem realizados em dupla. Além dessas seções, o relatório também deveria trazer a lista de referências, apêndices (planejamento completo, fotografias etc.) e

anexos (termos de compromisso, fichas de presença, cartas de apresentação, entre outros documentos comprobatórios da realização do estágio).

Logo, entendemos que a escrita do relatório de estágio no referido curso, com foco nos registros reflexivos sobre a experiência, pode proporcionar aos acadêmicos momentos de reflexão sobre a prática docente, apresentando, assim, um potencial para contribuir com o início de uma futura constituição da práxis pedagógica.

Ao registrar suas ações e percepções durante o estágio, sobretudo na observação e regência, o acadêmico pode visualizar erros e acertos – seus, ou dos professores e outros profissionais que acompanha naquele período de inserção na escola – refletindo, dessa forma, sobre a cultura escolar, os modos com que crianças e profissionais da educação se relacionam naquele espaço, como o tempo é organizado e como isso afeta o trabalho docente, entre outros aspectos que perpassam o cotidiano de uma escola.

O relatório, nesse sentido, apresenta o relato de si (BUENO, 2002), das experiências vividas durante o estágio, sobretudo na problematização e nas considerações finais individuais. O registro escrito exige do acadêmico estudo e uma reflexão mais aprofundada, uma vez que necessita buscar aportes teóricos da disciplina e do curso para embasar suas reflexões.

No relatório de estágio analisado para a produção deste artigo, a professora iniciante – à época acadêmica do 5º semestre do curso de Pedagogia/Faed/UFMS – trouxe em relação a percepções dos relatórios de observação os seguintes apontamentos a respeito da rotina das crianças na educação infantil.

Durante o processo de observação, notamos o grande estímulo para a escrita e reconhecimento dos nomes das crianças e, conseqüentemente, das letras, essencialmente o reconhecimento das vogais. Assim, como determinado pela própria escola, as atividades não seguiam uma temática específica, tendo apenas o intuito de corresponder aos campos de experiências estipulados pela SEMED com o grupo específico. Em respeito à organização da escola, para a estruturação do planejamento a temática foi seguida correspondendo a esses conteúdos predefinidos, em especial as vogais, vinculando estes com a importância do brincar para as crianças e para a ação docente. Assim o estímulo com os conteúdos desenvolvidos pela professora foi mantido e reforçado, porém contando com a exploração da ludicidade, do diálogo e da interação com as crianças. (ARQUIVO PESSOAL, 2019, p. 5).

A análise do excerto do registro narrativo revela o estímulo precoce da alfabetização, em uma perspectiva mecânica, por meio de atividades de reconhecimento das vogais e ênfase na escrita do nome. No entanto, a acadêmica naquele momento não problematizou esse aspecto da prática pedagógica da professora regente, em relação ao trabalho com crianças dessa turma da educação infantil.

Todavia, ao descrever a rotina de acolhida das crianças, houve uma crítica reflexiva em relação à cultura impregnada naquela instituição escolar, de associar aspectos de cunho religioso ao ambiente escolar:

No que diz respeito a rotina da escola, a acolhida ocorre na quadra 1 da instituição, as crianças são organizadas em fila após o sinal, e rezam o Pai Nosso, mesmo sendo uma instituição pública e laica, e turma por turma, são guiadas pelo professor regente até às respectivas salas. (ARQUIVO PESSOAL, 2019, p. 5).

Já na seção de problematização, a acadêmica evidenciou uma problemática relacionada à contribuição do estágio para a constituição da práxis, trazendo uma discussão crítica sobre os modos de estruturação da disciplina de estágio no referido curso, questionando se aquela forma de organização possibilitava aos acadêmicos compreenderem a realidade escolar.

O título da "Problematização" do relatório foi: "O Estágio Obrigatório como prática artificializada no curso de Pedagogia". Naquele momento, a acadêmica em formação registrou suas angústias e reflexões sobre o estágio, como pode ser observado no seguinte recorte:

Nas universidades, o estágio possibilita inserção à realidade das instituições, em especial, as públicas. Entretanto, é uma prática artificializada e que não corresponde à verdadeira realidade, por não ocorrer o envolvimento direto com os problemas e soluções da sala de aula, segundo Souza (2014). Não ocorre a reconstrução da sua teoria e a apropriação do seu fazer, levando a um não comprometimento com a própria prática. Ou seja, que assim como o segundo Tardif (2002), as teorias realizadas durante esse período não são concebidas a partir das realidades cotidianas do futuro professor, não há eficácia e também valor simbólico prático. (ARQUIVO PESSOAL, 2019).

Tais inquietações demonstravam os anseios e angústias em relação ao campo de atuação que atuaria após a conclusão da graduação, ou seja, sobre as diferenças entre a realidade vivenciada naquele curto período de regência (20 horas, que eram cumpridas, geralmente, em 5 dias) e a que seria vivenciada depois, já como profissional. Sentia-se, ainda, que não havia tempo suficiente na disciplina para aprofundar os estudos, as discussões e a socialização entre os estagiários das experiências e desafios que haviam vivenciado, uma vez que, na carga horária da disciplina, apenas três horas eram destinadas a essa atividade, no chamado "seminário final".

Nesta perspectiva, a percepção da acadêmica sobre o estágio realizado na pré-escola pode ser resumida com o seguinte excerto de seu relatório:

[...] o estágio não proporciona o entendimento de uma práxis, não possibilita a compreensão do acadêmico em relação a sua prática, a transformação desta perante a sociedade, é apenas na prática após a formação que possibilitará a

compreensão e também a retomada daquilo que foi apreendido teoricamente e como será utilizado na prática para que atinja seus objetivos e saiba refletir a respeito da sua experiência enquanto docente. Em suma, entende-se que a formação pedagógica apresenta desafios, sobretudo ao apresentar ao acadêmico a teoria em relação a prática pedagógica, que ocorre de maneira reduzida durante o curso, por não levar à uma práxis, à uma transformação de sua própria prática e também do contexto escolar que futuramente fará parte em uma instituição. (ARQUIVO PESSOAL, 2019).

As premissas apontadas no relatório influenciaram o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico enquanto estagiária e também, futuramente, como professora. Ainda que, naquele momento, a acadêmica não identificasse a importância do estágio na constituição da sua práxis, é possível observar, a partir do distanciamento necessário para a análise dos registros, elementos e discussões teóricas que podem ter contribuído para uma futura reflexão sobre a prática docente com crianças de 4 a 6 anos:

Em estágio, foi percebida a importância de um ambiente saudável como produto de uma boa dinâmica para desenvolver as atividades com as crianças. Pois o ambiente criado em sala, tanto na questão física (infraestrutura), quanto na relação entre professor-aluno tem influência direta com a aprendizagem. Segundo Elali (2003), as condições do ambiente, tais como a acústica da sala, a ventilação, temperatura e luminosidade, podem interferir, não somente no desempenho do aluno, mas também na saúde dos mesmos. Ao se considerar que o conforto térmico e o meio ambiente interferem no aproveitamento didático dos alunos em sala de aula, torna-se importante fazer avaliação do ambiente construído, com objetivo de melhorar a qualidade do ambiente ocupado pelos alunos. Com isso, conclui-se que para uma próxima atuação docente, além do repertório teórico e o planejamento de atividades, deve-se também relevar a importância da construção da relação com as crianças, além de saber utilizar o espaço/ambiente da melhor forma possível, tendo em vista que essas questões também fazem parte do cotidiano do professor e o mesmo tem plena influência em sua eficácia para que ocorra um ensino-aprendizagem significativo. (ARQUIVO PESSOAL, 2019).

Dessa forma, nota-se que a acadêmica avançou no âmbito de reflexão sobre a prática, pois, mesmo relatando na problematização do relatório que considerava que o estágio não propiciava a inserção à realidade da escola, e sim a uma realidade artificial e descontextualizada, nesse excerto do relatório trouxe reflexões que apontavam o reconhecimento de que não há uma única realidade a ser enfrentada, e que ela é mutável e flexível.

De fato, um dos desafios da formação inicial, e sobretudo das disciplinas de estágio, é contribuir para o entendimento dos acadêmicos de que não é papel da formação inicial preparar, instrumentalizar ou dar respostas para os futuros professores sobre o que fazer e como agir em toda e qualquer realidade. Antes, a formação tem como função construir disposições que auxiliem o futuro professor a mobilizar as teorias apreendidas, confrontá-las com o seu contexto de trabalho, recriá-las, enfim, criar um arcabouço teórico que o permita problematizar o cotidiano escolar, o trabalho docente, a cultura sedimentada nas escolas, que muitas vezes está impregnada de uma visão

distorcida sobre o ensino, a aprendizagem, a criança e suas formas peculiares de compreender o mundo e as relações sociais.

Em sua profissão, o docente poderá enfrentar adversidades inimagináveis para o contexto escolar, como, por exemplo, a adequação do trabalho pedagógico na educação infantil para o contexto de Ensino Remoto Emergencial (SANTOS; SARAIVA, 2020), como ocorreu durante o período de isolamento social em virtude da proliferação do vírus SARS-CoV-2³.

No referido relatório de estágio, é possível evidenciar que naquele momento de finalização do estágio a acadêmica, hoje pesquisadora e professora iniciante, não compreendia a função do estágio, considerando-o apenas como uma disciplina “prática”, e não como um aporte teórico para a futura inserção ao campo de atuação.

É importante destacar, nesse momento, que após a conclusão do curso de graduação a professora iniciante – coautora deste artigo - ingressou como acadêmica no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, com a proposta justamente de investigar o papel do estágio na constituição da práxis pedagógica. E, como parte da formação no Mestrado em Educação, realizou estágio de docência no ensino superior em uma disciplina de Estágio Obrigatório do mesmo curso de graduação em Pedagogia que havia cursado. Esta experiência possibilitou ampliar o seu olhar sobre o estágio na formação inicial, a partir de múltiplas perspectivas: a de acadêmica, que há pouco estava sendo orientada para realizar observação e regência na educação básica; a de formadora, corresponsável pelo acompanhamento e orientação dos estagiários; e a de professora iniciante, que compreende, na prática, a importância daquela atividade acadêmica para a constituição da práxis dos futuros professores.

Assim, a partir desses múltiplos olhares, é possível analisar o que é apresentado nas considerações finais do relatório, no seguinte trecho:

Como já evidenciado, o primeiro contato com a sala de aula é um momento significativo para o educador, principalmente em posição de estagiária, pois este é carregado de expectativas nas quais podem acabar por serem frustrantes e não correspondentes à realidade da escola. Porém, esse possível choque de realidade educacional nos transporta diretamente para a função do educador, sendo este um profissional com desafios e realidades extremamente diversas em seu âmbito de trabalho, na qual, essencialmente pela volatilidade encontrada em seu ambiente de trabalho, o docente deve estar preparado e disposto a promover um ensino significativo. (ARQUIVO PESSOAL, 2019).

³ Iniciando em 2020, a pandemia em decorrência da Covid-19 transformou todo o cenário social, econômico, político e educacional, escancarou as múltiplas realidades ao longo de todo o Brasil e do Mundo, e a desigualdade social.

O excerto evidencia as aprendizagens da acadêmica durante o estágio na pré-escola, que podem ser analisadas a partir do que aponta Imbernón (2011), quando afirma que as licenciaturas devem formar para a mudança e para a incerteza, para a análise e compreensão das teorias e do modo como serão utilizadas, após a formação, pelos profissionais que atuarão no campo educacional. Segundo o autor, deve-se formar um profissional ativo e crítico, baseado na prática reflexiva, pois o futuro é incerto e a realidade é múltipla, influenciada por diversos fatores sociais.

Assim, em síntese, a análise do relatório de estágio na pré-escola demonstrou as preocupações da acadêmica em formação sobre a realidade do contexto escolar e sobre a eficácia da disciplina em contribuir para a constituição da práxis docente, trazendo reflexões sobre os aspectos que envolvem a inserção ao campo de atuação a partir do estágio. Embora a acadêmica não tenha refletido sobre a própria prática durante a problematização, utilizou aportes teóricos para visualizar outros elementos, buscando respostas para as inquietações advindas dessa experiência. Compreendemos, dessa forma, que é possível inferir que o estágio propiciou um início do processo de constituição de práxis pedagógica, aqui entendida como as percepções, atitudes, valores e vivências que os docentes enunciam sobre sua prática pedagógica (PINA DE VALDERRAMA, 2010).

Dessa forma, na próxima seção são apresentados e analisados os registros narrativos da professora iniciante sobre a constituição de sua práxis pedagógica, estando agora atuando como regente em uma turma de crianças de 4 a 5 anos.

OS DIÁRIOS DE UMA PROFESSORA INICIANTE

A formação inicial da professora iniciante, cujos registros narrativos estão sendo analisados neste artigo, ocorreu no período de 2017 a 2021. Os primeiros três estágios – de um total de oito estágios propostos no PPC do curso vigente naquele período – foram realizados no ano de 2019. O último destes três estágios, justamente o que promove o contato com turmas de crianças da pré-escola (4 a 6 anos), foi também o último estágio feito de forma presencial, pois, a partir de 2020, devido à pandemia de Covid-19, houve modificação na metodologia das disciplinas, que passaram a ser realizadas de forma remota: as aulas e o seminário final foram realizadas em plataformas online, a observação e regência foram realizados de forma distanciada, com enfoque em discussões acerca do contexto vivenciado, reflexões sobre o retorno após o período pandêmico, planejamento de atividades como videoaulas, atividades

escritas que pudessem ser enviadas para as crianças, entre outras propostas que fossem adequadas para o Ensino Remoto Emergencial.

Desta forma, a partir de 2020, a professora iniciante – coautora deste artigo – não vivenciou novas oportunidades de atuação docente, até a conclusão do curso de graduação, ocorrida em agosto de 2021. Com isso, o primeiro contato com uma escola, após a colação de grau, aconteceu após o retorno presencial⁴ das atividades, em 2023, atuando como regente em uma turma composta por 23 crianças, com faixa etária de 4 a 5 anos (denominada Grupo 4), ou seja, a mesma faixa etária em que havia estagiado presencialmente a última vez durante a graduação.

As 23 crianças de sua turma têm muito a dizer, e se expressam com sua peculiar agitação, atenção e curiosidade, demonstrando, a todo momento, seus medos, anseios e necessidades de compreender o mundo social em que estão inseridas.

O início do período letivo ocorreu no dia 08 de fevereiro de 2023, e parte da turma está em processo de adaptação ao contexto escolar no geral, por estarem passando pelo primeiro contato educacional, uma vez que a maioria não havia frequentado em 2022 o Grupo 3 – como é chamado na rede municipal de ensino de Campo Grande as turmas de creche da faixa etária de 3 anos.

Portanto, nesse tópico, busca-se evidenciar a constituição da práxis, retomando os elementos que se apresentavam, de forma embrionária, no relatório de estágio, sobretudo nas reflexões e preocupações da estagiária acerca de sua futura atuação como professora após a formação.

As narrativas se distanciam em um período de 4 anos do período de realização do estágio, e de 2 anos da conclusão da graduação, e trazem os vislumbres iniciais da reflexão da professora iniciante sobre a sua prática, evidenciando o contexto escolar em que atua, fator esse que interfere na análise da realidade em sala de aula.

Os registros dos diários da professora iniciante têm por função refletir sobre a própria prática e evidenciar seus erros e acertos durante a iniciação à docência. A rotina estabelecida é de pontuar os acontecimentos, durante o contraturno no mesmo dia, identificar o que foi realizado conforme planejado e o que precisou ser adaptado, e também o que precisará ser readaptado para o desenvolvimento das atividades futuras que envolvam a mesma dinâmica ou temática.

Na modalidade reflexiva (ZABALZA, 2004), as narrativas encontradas no diário da professora iniciante se relacionavam à articulação entre os conhecimentos teóricos

⁴ Iniciado no segundo semestre de 2021 nas escolas da rede pública de Campo Grande/MS e no primeiro semestre de 2022 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

advindos da formação inicial e a sua prática cotidiana na turma de educação infantil. A narrativa reflexiva contribui para evidenciar o processo de constituição da práxis pedagógica que havia se iniciado na graduação e que, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, continuará em construção ao longo da sua atuação docente.

Em um trecho do diário, a professora registra: “Hoje montei a rotina, coloquei um momento para conversa, pois cada uma das crianças tem muito a dizer e ainda não esperam a vez e tentam sobressair o colega.” (DIÁRIO 4, 2023). O registro demonstra uma análise reflexiva, que influenciou o planejamento das atividades e, aparentemente, rendeu resultados positivos logo em seguida. A professora discorre nos registros posteriores que a cada dia as crianças passaram a trazer elementos do seu dia a dia para as conversas. Assim que chegavam à sala, as crianças realizavam atividades com massa de modelar ou blocos de montar, e nesse momento a professora passava de mesa em mesa, conversava com as crianças e incentivava que conversassem entre si, reforçando a necessidade de respeitarem o turno de fala de seus colegas.

Esse momento proporcionou que a cada novo dia, em período de adaptação, as crianças passassem a confiar mais na professora, e permanecessem mais calmas no momento de despedida dos pais, conforme registrado no diário da professora: “Murilo⁵ entrou em sala sorrindo e em fila com os outros colegas, enquanto conversava com Alexandre, após 6 dias de apego ao pai e choro na entrada da sala de aula.” (DIÁRIO 9, 2023).

É possível observar que a prática de registrar no diário propiciou à professora iniciante um espaço para refletir sobre o que estava dando resultados, aumentando assim sua confiança em si mesma e no seu trabalho. No entanto, nota-se também o uso de termos que no momento de escrita no diário não foram problematizados, como a palavra “fila”, que remete a uma cultura escolar que exige e naturaliza a realização da fila.

Kishimoto (1999) aponta que a fila no âmbito escolar deriva da organização militarizada, e de uma visão de que, como a criança possui autonomia limitada, a marcação do lugar e da forma como devem ficar – uma atrás da outra – contribui para o controle e a disciplina. A escola em que a professora iniciante estava atuando havia

⁵ Para preservar a identidade das crianças, foram escolhidos pseudônimos para cada uma das crianças que foram apresentadas nos registros da professora iniciante em seu diário.

aderido ao Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim)⁶, o que fazia com que a fila fosse ainda mais valorizada. Em consonância, outra prática associada à fila é a exigência de permanecer em silêncio, sobretudo durante os momentos cívico-militares da instituição.

Em contraponto aos destaques positivos apontados pela professora em seu diário, como na situação anterior da criança Murilo, os registros também evidenciam as suas necessidades formativas. Como exemplo, destacamos o registro feito sobre o primeiro dia de aula, em que, segundo narra, não houve uma dinâmica de acolhimento, apenas a seleção e atribuição da turma em que seriam desenvolvidas as atividades pedagógicas:

Logo que cheguei, a instrução foi de utilizar uma estratégia para “domínio” e “controle” da turma. A apresentação foi rápida, as crianças estavam no intervalo e com outra professora. Quando segui para a sala, a coordenadora avisou que eu poderia usar a parte externa e o parque de areia. Não sabia o que pensar naquele momento, estava ansiosa por estar em sala primeira vez, com uma turma minha. Cantei, brincaram com massinha, fomos ao parque de areia e que desespero, pois Melissa chorou e se jogou no chão. O primeiro dia é o pior, e que vontade de chorar eu também senti. (DIÁRIO 1, 2023).

As expectativas e anseios eram altas, pois a pesquisa em desenvolvimento no âmbito da Educação, no curso pós-graduação de Mestrado, envolve a iniciação à docência e a constituição da práxis, dessa forma, a acadêmica que um dia analisou o próprio estágio e que hoje atua como professora na Educação Infantil, também se torna sujeito da própria pesquisa, cumprindo assim as funções autoformativas que as narrativas carregam no método biográfico, em que a pesquisa “[...] nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular.” (SOUZA, 2014, p. 41).

E no primeiro momento, ao ser recepcionada de forma aligeirada e encaminhada para a sala, as inseguranças e anseios, de formas contraditórias, transformaram-se em um misto de sentimentos, que ao longo desse primeiro mês passou a desenvolver escritas frequentes sobre cada dia na escola. A inserção no contexto escolar foi relatada da seguinte maneira:

Conversei com a coordenadora de forma mais calma hoje, e não fiquei na sala dos professores, ela me chamou para ficar na sala da coordenação para poder visualizar melhor meu planejamento. Explicou as informações que foram repassadas na última semana, e que no calor do momento não tinha como tirar dúvidas. Explicou sobre o planejamento anual e quando eu tenho que entregar e

⁶ “O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 e visa implantar o modelo Ministério da Educação (MEC) de Escola Cívico-Militar (Ecm) em escolas públicas de ensino regular que possuem baixo resultado no Ideb e que atendam alunos em situação de vulnerabilidade.”, informação retirada do site: <https://pecim.ibict.br/sobre-o-pecim/>.

a estrutura que achava melhor para visualizar o planejamento. Perguntei tudo, e ela repassou brevemente o conversado na formação que ocorreu antes das aulas iniciarem. [...] Se as aulas começassem agora, acho que eu estaria mais preparada. (DIÁRIO 10, 2023).

A modalidade introspectiva (ZABALZA, 2004) apareceu nos diários da professora desde o primeiro dia, sobretudo nos momentos em que realiza a modalidade reflexiva, pois auxilia a identificar também os erros e acertos. Os sentimentos evidenciados no diário incluem: cansaço, alegria, felicidade, ansiedade, frustrações, tristeza, pressa, alívio, incerteza e medo.

Lidar e compreender que esses sentimentos são normais tem sido um desafio, conforme aponta o trecho “[...] o desespero tomou conta, o diálogo não surtiu efeito e quis desistir (no 3º dia de aula!) [...] talvez eu ainda não esteja preparada, mas quando eu vou estar?” (DIÁRIO 3, 2023). Compreender que ao longo da atuação docente haverá erros e feitos não sucedidos como planejado, por não ter contornado uma situação, situações que não a rotulam como uma professora ruim, mas que estarão presentes em seu cotidiano, e aceitar, lidar e compreender esses sentimentos é um processo de adaptação por estar diante de uma nova realidade, diferente daquela enfrentada no estágio em 2019 e distinta de qualquer outra que virá após.

Nessa perspectiva, Marcelo Garcia (1999, p. 113) pontua que no início profissional docente há o “[...] período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal.”. Logo, todo início possui suas particularidades, e nesse momento há de se recorrer às políticas de indução, formações continuadas e espaços formativos colaborativos, para que seja possível identificar as necessidades formativas vivenciadas no contexto que está inserida.

A iniciação como profissional se dará em um espaço pouco colaborativo, com disputas e pouca autonomia (CONTRERAS, 2002), tanto pela falta de uma política específica para os docentes iniciantes na carreira quanto pela cultura presente nas escolas, em que cada professor se torna responsável por uma turma sem um apoio institucional consistente por parte da direção e coordenação ou mesmo de outros professores.

As políticas de indução, conforme Marcelo Garcia (2017) são consideradas direcionamentos para a inserção ao campo profissional para professores no início da carreira tanto nos centros educativos quanto nas redes de ensino, e são importantes por desenvolver o conhecimento a respeito da escola e do sistema educativo que fará

parte, compreender as situações de ensino, além de oferecer serviço de apoio pedagógico, com espaços de acolhimento.

Por meio do serviço de apoio e dos espaços de acolhimento das políticas de indução, há o levantamento das necessidades formativas, mas para isso devem “[...] utilizarem metodologias para levantamento e análise das necessidades formativas que favoreçam a reflexão do professor iniciante sobre a sua prática, o que poderá facilitar uma progressiva consciencialização, definição e priorização dessas necessidades.” (SOUSA *et al*, 2020, p. 6).

CONSIDERAÇÕES

A dinâmica comparativa entre as narrativas, a partir da análise da autora do relatório, tem a função de salientar “[...] o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo.” (BUENO, 2002).

Com isso, pensar a constituição da práxis a partir do estágio para a iniciação à docência, é pensar também sobre a aprendizagem ao longo da carreira, pois a formação não abrange todos os aprendizados, e esse não é o objetivo da formação inicial, que é de ofertar um arcabouço teórico que deve revisitado, relido e tido por base de análise do cotidiano escolar que o professor atua ou atuará. Logo, a teoria que se aprende na formação inicial precisa estar articulada com a educação básica, com o contexto escolar, e a realidade ali enfrentada.

Entende-se a aprendizagem como um processo que se constitui na relação entre o conhecimento teórico adquirido na graduação e a prática do cotidiano do professor, na busca por formações continuadas para abranger as necessidades formativas. São conhecimentos teóricos postos em prática, ou seja, é o conhecimento-na-prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Logo, a aprendizagem do professor ocorre na mobilização dos conhecimentos teóricos, que são adquiridos ao longo da formação e como esses conhecimentos auxiliam durante o cotidiano da prática docente, ou seja, a constituição da práxis pedagógica mobiliza a aprendizagem. É preciso conhecer a teoria, para que ela possa ser reinventada em seu contexto, pois, toda prática deriva do empírico, da reflexão, análise e teorização a partir do cotidiano, que é mutável e flexível, modificando-se conforme as necessidades do contexto social vivenciado.

O enfoque entre as duas atividades realizadas por uma das autoras, de duas exposições das experiências vivenciadas, uma durante a graduação e outra durante a atuação profissional, proporcionou à professora iniciante a tomada de consciência de sua própria prática a partir da perspectiva biográfica em dois recortes temporais.

Dessa consciência, em reflexão sobre a própria prática, a autora anseia visualizar a constituição de sua práxis pedagógica, que a experiência vivenciada no momento de estágio dentro da formação docente é um exercício decisivo, mesmo que fragmentado, pois ele expõe a importância do planejamento, da fundamentação e da ação docente de forma geral, aspectos esses que auxiliam sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan.-jun. 2002.

COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTLER, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 5, n. 5, p. 1-6, jul. 1999.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A formação de profissionais da educação infantil**: em foco, a relação teoria e prática. GT: Educação da criança de 0 a 6 anos /n.07. Agência Financiadora: FAPERJ. PUC-Rio, Poços de Caldas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação USP**, São Paulo, n. 2, p. 83, jul-dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores** – Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2006.

PINA DE VALDERRAMA, Esperanza. Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. **Investigación y Postgrado**, Caracas, v. 25, n. 2-3, p.87-97, set. 2010. Disponível em:

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200008&lng=es&nrm=iso. Acesso em 20 maio 2023.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. No quintal do Pibid achadouros docentes: casos de ensino, narrativas formativas e desenvolvimento profissional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-25, jan./dez. 2021.

SOUSA, Sandra Novais *et al.* Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, e4175116, p. 1-20, jan./dez. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

A CONSTITUIÇÃO DA PRÁXIS DE UMA PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO PARA O CAMPO PROFISSIONAL

The constitution of the practice of a beginner teacher in early childhood education: internship experiences for the professional field

Weverlin Ferreira Brizola

Graduada em Pedagogia

Bolsista Capes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação

Campo Grande/MS, Brasil

weverlinfb@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3937-3141>

Sandra Novais Sousa

Doutora em Educação

Professora titular

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação

Campo Grande/MS, Brasil

sandra.novais@ufms.br

<https://orcid.org/0000-0002-5965-1954>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Av. dos Crisântemos, 490 (Bloco B9, apartamento 34), Vila Sobrinho, 79110-580, Campo Grande/MS, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: W. F. Brizola, S. N. Sousa

Coleta de dados: W. F. Brizola

Análise de dados: W. F. Brizola, S. N. Sousa

Discussão dos resultados: W. F. Brizola, S. N. Sousa

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 21-05-2023 – Aprovado em: 01-10-2023