

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DE UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

*Supervised internship in early childhood education: reflections on an autobiographical narrative*

*Prácticas supervisadas en educación infantil: reflexiones en torno a una narrativa autobiográfica*

David Lucas Oliveira da Silva  i

Simone Ferreira de Souza Wanderley  ii

Alexandre Leite dos Santos Silva  iii

### RESUMO

O presente texto buscou construir por meio da narrativa autobiográfica uma projeção teórico-prática para a execução do componente curricular de estágio em Educação Infantil vinculado ao curso de Pedagogia. A pesquisa ancora-se no método qualitativo e nas narrativas autobiográficas. O processo de construção da identidade docente tem seu alvorecer durante o estágio, nesse contexto a autobiografia possibilita o/a educador/a em formação reflita sobre seu trabalho didático. O estágio em Educação Infantil insere o/a pedagogo/a diante da Infância que vive constantemente em metamorfose. Portanto, as memórias do estágio em Educação Infantil apresentam-se como a primeira materialização das teorias pedagógicas na escola.

**Palavras-chave:** Estágio; Educação Infantil; Narrativa; Infância.

### ABSTRACT

This text aimed to construct, through autobiographical narrative, a theoretical-practical projection for the execution of the curricular component of the internship in Early Childhood Education linked to the Pedagogy course. The research is grounded in the qualitative method and autobiographical narratives. The process of building teacher identity begins during

the internship. In this context, autobiographies allow the educator-in-training to reflect on their teaching practice. The internship in Early Childhood Education places the pedagogue in front of Childhood, which has been in constant metamorphosis. Therefore, memories of the internship in Early Childhood Education present themselves as the first materialization of pedagogical theories in the school.

**Keywords:** Internship; Early Childhood Education; Narrative; Childhood.

### RESUMEN

El presente texto buscó construir, a través de la narrativa autobiográfica, una proyección teórico-práctica para la ejecución del componente curricular de la práctica en Educación Infantil vinculado al curso de Pedagogía. La investigación se apoya en el método cualitativo y en las narrativas autobiográficas. El proceso de construcción de la identidad docente tiene su inicio durante la práctica, en este contexto, la autobiografía permite que el/la educador/a en formación reflexione sobre su trabajo didáctico. La práctica en Educación Infantil inserta al/a pedagogo/a frente a la Infancia que vive constantemente en metamorfosis. Por lo tanto, los recuerdos de la práctica en Educación Infantil se presentan como la primera materialización de las teorías pedagógicas en la escuela.

**Palabras clave:** Práctica; Educación Infantil; Narrativa; Infancia.

---

## Primeiras palavras

O processo de construção da identidade docente perpassa pelo período de estágio supervisionado (Pimenta, 2012). No contexto da formação de pedagogos e pedagogas para a atuação na Educação Infantil, durante o componente curricular de estágio, o/a aprendiz imerge em situações experimentais que possibilitam a edificação de saberes misteres para o exercício das atividades de ensino-aprendizagem nas escolas (Pimenta, 2012). São, portanto, situações oportunas, do ponto de vista freiriano, em que os/as estagiários/as não apenas são expectadores, mas podem intervir na realidade educacional, experimentando e dialogando com os diversos atores do espaço escolar (Freire, 2022).

Com isso, emerge-se o questionamento: o que as experiências provenientes do estágio em Educação Infantil revelam sobre essa etapa para a formação docente do/a pedagogo/a? Para isso, o presente texto busca construir

por meio da narrativa autobiográfica uma projeção teórico-prática para a execução do componente curricular de estágio em Educação Infantil vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação (DEDC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – *Campus VII*). O processo de estágio supervisionado ocorreu na turma de pré-escola II de uma escola do campo presente em uma comunidade indígena *kiriri*<sup>1</sup> situada no Semiárido baiano. Nesse prisma, o presente texto foi desenvolvido a partir do paradigma qualitativo e das narrativas autobiográficas.

A construção deste artigo parte da necessidade de sistematização das experiências vivenciadas ao longo do processo de estágio em Educação Infantil. Ao transformar as memórias em textos acadêmicos, possibilita uma reflexão ativa da organização do seu trabalho pedagógico. Outrossim, a atividade de autoanálise das práticas educacionais permite ao aprendiz de docente um salto qualitativo na relação ensino-aprendizagem dos/as seus/uas discentes.

Após buscas realizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, utilizando os termos estágio e Educação Infantil, destacamos quatro trabalhos relativamente recentes que dialogam com nossa temática e metodologia (Bampi; Araújo, 2020; Lira *et al.*, 2020; Rios; Almeida; Vieira, 2020; Moraes; Lima, 2021).

Bampi e Araújo (2020) analisaram experiências a partir de narrativas do cotidiano de estágio supervisionado em uma instituição de Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro. As produções descritas dos diários de campo, as rodas de conversa e os portfólios contribuíram para reflexões sobre o processo de formação dos/das aprendizes de docentes. As autoras também constataram o potencial da narrativa escrita para a pesquisa e formação na Educação Infantil, na medida em que forneceu “uma base para a reflexão crítica sobre a experiência pedagógica e enquanto promotora de conhecimentos nesta e noutras investigações” (Bampi; Araújo, 2020, p. 1433).

---

<sup>1</sup> Em tradução da língua originária para o português significa: “povo calado”. Assim é intitulada a nação indígena que habita a região Centro-Norte do estado da Bahia, especificamente na comunidade de Missão do Sahy, Senhor do Bonfim, Bahia.

Nesse sentido, Lira *et al.* (2020) trouxeram reflexões sobre as vivências de estagiários do curso de Pedagogia na Educação Infantil a partir da análise documental de relatórios e documentos do Curso. Buscaram identificar a contribuição desta disciplina no curso de Pedagogia para a formação dos futuros profissionais e concluíram:

Os dados evidenciaram um distanciamento entre o contexto estudado na universidade e o cotidiano nas instituições de Educação Infantil, condição que torna menos qualificada a experiência do estágio supervisionado, mas não reduz sua importância como momento de reflexão e aproximação com o campo de trabalho. Embora exista uma relação entre o plano de ensino da disciplina e os relatórios analisados, ainda persiste uma grande distância entre a formação oferecida no âmbito acadêmico e a prática das instituições. Isso, ao contrário de oferecer um descrédito à formação, demonstra uma necessidade de melhor preparo e espaço para as discussões acerca da Educação Infantil, nos cursos de formação de docentes (Lira *et al.*, 2020, p. 2).

Também, Rios, Almeida e Vieira (2020) sistematizaram experiências vivenciadas com o componente curricular Pesquisa e Estágio em Educação Infantil, com uma turma de Pedagogia de uma universidade baiana. Para isso, investigaram as narrativas dos estagiários. A análise trouxe à lume a insegurança dos estagiários, reflexões sobre a Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças, as políticas públicas para essa etapa e o papel das narrativas autobiográficas na pesquisa acadêmica.

Por fim, Morais e Lima (2021) analisaram e refletiram sobre os registros de narrativas de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia com o Estágio Supervisionado na Educação Infantil de uma universidade no Piauí. Por meio de observações, narrativas escritas e diário de pesquisa, elucidaram que “a aprendizagem narrativa na formação inicial docente representa uma reflexividade (auto)formadora como dimensão emancipatória na pesquisa, no ensino e na formação inicial docente” (Morais; Lima, 2021, p. 331).

Este trabalho acrescenta tessituras aos precedentes, com as peculiaridades interculturais das vivências autonarradas em uma instituição de Educação Infantil do campo e indígena. Dessa forma, busca contribuir para o

debate sobre a formação inicial para o trabalho pedagógico e a pesquisa no cenário da Educação Infantil.

## **Caminho metodológico**

Fazemos uso da narrativa autobiográfica como método de investigação. Ela pode ser compreendida como “dispositivo reflexivo na formação docente, pois o professor, ao narrar suas experiências profissionais, transforma as representações de si e de sua prática pedagógica” (Fernandes; Medeiros, 2016, p. 327). O ato de narrar nos leva a memórias (Bragança, 2018).

Ao compormos nossas narrativas, nos movemos no espaço tridimensional [dimensões sociais-pessoais, tempo e espaço-lugar], lembrando histórias passadas que influenciaram nossas perspectivas presentes através de um movimento flexível que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto (Clandinin; Connelly, 2011, p. 107).

Como instrumento de pesquisa para a produção de dados, analisamos o diário de bordo de um dos autores/estagiário, por meio do qual foram feitos registros de experiências, falas e reflexões vivenciadas e testemunhadas no estágio supervisionado. O diário é um documento em que o pesquisador anota acontecimentos marcantes e suas impressões sobre o que aconteceu na escola. A produção escrita do diário concorda com a explanação:

O pesquisador escreve em seu notebook, usa um gravador, digita em uma tela uma enxurrada de observações descritivamente orientadas para o campo. Estas são uma mistura de “você e eu”, do participante e do pesquisador, são notas sobre o que você fez, sobre o que eu fiz com você, sobre o que estava ao nosso redor, sobre o lugar onde estávamos, sobre os sentimentos, sobre eventos correntes e sobre lembranças de fatos passados (Clandinin; Connelly, 2011, p. 122).

Nesse sentido, o celular do estagiário se transformou em diário de bordo em um intenso diálogo consigo mesmo na rede social *WhatsApp*. As angústias do cotidiano escolar eram sistematizadas após a cada dia de regência nesse instrumento de coleta de dados, tornando-se um uma rica ferramenta de reflexão. Logo, o diário de bordo assume função no processo de formação

docente do estagiário, pois este consegue sistematizar suas vivências autobiográficas em um documento.

Por isso, os diários podem ser identificados como “narrações construídas por professores efetivos ou em formação” (Fernandes; Medeiros, 2016, p. 327). Assim, são descritas reflexivamente experiências no estágio na Educação Infantil, no primeiro semestre de 2023. Além do diário, foi também analisado o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC – *Campus VII*) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2011) vigente durante a graduação do estagiário, para a compreensão das atribuições do estagiário apresentado pelo documento institucional.

A análise dos dados ocorreu a partir da perspectiva qualitativa, enfatizando a preocupação com a interpretação do significado dos fenômenos, considerando motivações, crenças, valores e a descrição detalhada a partir da imersão no ambiente natural em que os processos sociais ocorrem (Lüdke; André, 2013; Pádua, 2016). Portanto, o presente artigo tece entre registros, memórias, reflexões e interações vivenciadas por um dos autores, como estagiário, no cenário escolar e natural, enriquecido pela atuação de diversos atores, como a professora supervisora, a orientadora, a merendeira, as crianças, dentre outros/as. Como narrativa autobiográfica, não está distante das outras vivências, leituras, impressões dos pesquisadores, já que não é possível separar o sujeito de sua história, sua personalidade, suas idiossincrasias (Bragança, 2018).

Cabe ressaltar a utilização de autores da Literatura Brasileira ao longo do texto que expressam em sua época as representações de infância constituído em seu contexto sócio-histórico, ademais o narrador desse trabalho científico foi atravessado por essas obras durante as atividades de pesquisa e estágio em Educação Infantil para nutrir sua esperança na docência. Diante dos pressupostos apresentados, o *lócus* desse processo de pesquisa e estágio em Educação Infantil é uma escola pública presente no aldeamento *kiriri* de Missão do Sahy, pertencente ao território do município de Senhor do Bonfim, situado no Semiárido baiano.

Sendo assim os/as colaboradores/a da pesquisa são discentes da turma de pré-escola II, possuindo, assim, cinco anos de idade. No presente texto são

mencionados/as uma educanda que é mencionada como Mandrake e um educando que é chamado ao longo do artigo como Vaqueiro. Nesse sentido, um dos autores do texto que atuou enquanto estagiário de março a junho de 2022 na turma como um dos requisitos de obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, desta forma ao então aprendiz de docente é dado o codinome atribuído pelas crianças da Educação Infantil: Mestre Rato, fazendo menção a um dos personagens da animação *As tartarugas ninja*, pois na época o estagiário com 20 anos utilizava um bigode e uma camisa com a imagem dos artistas renascentistas Michelangelo, Donatello, Leonardo e Rafael com a faixa do desenho nos olhos. Além disso, há a presença da supervisora do estágio em Educação Infantil, docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As nomenclaturas utilizadas para preservar a identidade dos/as colaboradores/as da pesquisa foi escolhida a partir das autodefinições feitas por eles ao longo do estágio.

### **Os querubins que usam juliete: diálogos sobre as diversas infâncias presentes na contemporaneidade**

O/a educador/a precisa superar a visão romantizada ecoada pelo poeta Álvares de Azevedo (2011, p. 5) de que a criança é “um anjo de asas azuis todo vestido de luz”. Se as infâncias contemporâneas fossem representadas artisticamente como querubins, provavelmente usaram julietes<sup>2</sup>. Não se enganem, quando Azevedo (2011) faz analogias a infância como algo angelical. Não foi pela inocência das crianças. O objetivo do poeta era atenuar o luto pela morte de um recém-nascido.

Nessa conjuntura, Azevedo (2011, p. 5) declama: “não chorem... que não morreu! Era um anjinho do céu que outro anjinho chamou! Era luz peregrina, era uma estrela divina que ao firmamento voou! Pobre criança! Dormia: a beleza reluzia”. Essa associação metafísica da criança a um anjo perdurou na sociedade ocidental em virtude dos altos índices de mortalidade infantil, como é descrita por Ariès (2006), que apontou a naturalização da morte de crianças

---

<sup>2</sup> Óculos com armação de X-Metal e lentes coloridas espelhadas com proteção UV que se popularizou no Brasil, sobretudo na região sudeste.

durante a Idade Média em razão das condições precárias a que eram submetidas. Assim sendo:

A infância nem sempre foi concebida como na atualidade. Nem mesmo é concebida exatamente da mesma forma em diferentes grupos ou seguimentos sociais – numa mesma sociedade – ou em diferentes culturas. As concepções de infância passaram por transformações acentuadas ao longo dos últimos séculos. Atentar para isso figura-se como algo muito relevante, pois as práticas sociais que implicam as crianças são estreita e inevitavelmente vinculadas a essas concepções (Santos, 2019, p. 15).

Ademais, o conceito de infância ao longo da história sofreu alterações mediante os avanços e retrocessos da sociedade. Entretanto, o mundo adulto por ignorar a voz dos infantes não consegue acompanhar as variações das múltiplas maneiras de ser criança que variam a partir da classe social, período histórico, localização geográfica e da diversidade familiar. Durante o estágio supervisionado, muitas das vezes as crianças não veem o corpo do educador em formação como um “professor”, com isso se expressam de forma mais livre, sem censurar demasiadamente as palavras que serão ditas. Não é à toa que uma das crianças expressou ao Mestre Rato: “por mim você chama a professora!” (Diário de bordo, 03/05/2023) e “ei a mesa não é sua não é da professora” (Diário de bordo, 10/05/2023). Isso possibilita a liberdade na interação e, portanto, o diálogo no sentido freiriano (Freire, 1983).

Silva e Marques (2019, p. 4) afirmam que: “nesses espaços pouco se considera as especificidades das crianças e suas linguagens, prevalecendo propostas pedagógicas que, marcadas por uma relação antidialógica, pretendem impor sobre elas a visão de mundo do/a adulto/a”. Eis a oportunidade do estágio em Educação Infantil: ouvir a criança. A partir disso, gestar seu conceito de infância parindo dos diversos modos de autodefinição dos/as discentes.

A voz infantil conseguiu unir culturas distanciadas pelas territorialidades, mas que historicamente comungam da violência segregadora do grande capital, reverberadas pelas insurgências de uma das crianças: “eu sou vaqueiro, tenho uma juliete” (Diário de bordo, 29/05/2023). Assim, vê-se a interculturalidade, em que são tecidas relações entre o ser camponês e o periférico, a força da

resistência das favelas chega aos olhos do Vaqueiro concretizada por meio de um par de óculos. Por essa razão:

Nada fácil decifrar a infância. Quando esperamos que sejam anjos, mensageiros de esperanças, do futuro, a pedagogia teve a dificuldade de decifrar suas mensagens. Mas quando suas vidas quebradas carregam mensagens indecifráveis a nossas leituras ou carregam mensagens demasiado desestabilizadoras para nossos olhares tão angelicais torna-se difícil à pedagogia decifrar mensagens de uma infância mensageira não mais angelical, mas carregada de outras mensagens duras de ouvir, de decifrar e de ressignificar (Arroyo, 2013, p. 200).

Outrossim, costuma-se associar aos querubins de juliete a responsabilidade utópica de serem mensageiros da esperança (Arroyo, 2013) ou salvadores/as do mundo (Veloso, 2021). Esse pensamento hora ou outra resvala nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, fazendo assim que seja plantado no coração das crianças essa árdua missão. As atividades de estágio supervisionado rasgam e remendam a concepção que o Mestre Rato tem de infância, cortando, assim, as asas dos anjinhos infantes que só existem nas memórias dos adultos. Nesse sentido, no ruir de concepções que impactam na prática na sala de aula, cabe destacar o que a orientadora de estágio disse ao estagiário: “eu imagino como você está se sentindo [...] o discente que domina todas as teorias educacionais na universidade, mas que não consegue ministrar uma aula” (Diário de bordo, 03/05/2023). Ou como reconhecido pelo próprio estagiário: “Eu sou um cego no meio de um tiroteio” (Diário de bordo, 03/05/2023).

Nesse sentido, o/a pedagogo/a deve se dissociar do saudosismo contido nas hipérboles de Casimiro de Abreu (1997, p. 7): “oh que saudade que eu tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais!”. Comungante a isso, o chão da escola evidencia que as construções das subjetividades infantis destoam cada vez mais do que está posto na literatura. Como o estagiário registrou “Se um teórico pisar em uma sala de aula ele surta” (Diário de bordo, 03/05/2023), ou, parafraseando com uma música popular, “Queria ver Freire aqui no meu lugar. Eu ia rir de me acabar” (Diário de bordo, 04/05/2023).

Por isso, é preciso compreender a existência de variadas infâncias, e que muitas das vezes essa fase da vida não é como retratado pela Disney (Steinberg; Kincheloe, 2001). Essa faixa etária – assim como as demais – é perpassada por dor e sofrimento, inerentes à condição humana. Essa premissa é materializada no imaginário do/a pedagogo/a durante o período de estágio supervisionado, onde as crianças reais entoaram de forma espontânea afirmações que de relance causam espanto aos aprendizes de docente. Deste modo, Mandrake<sup>3</sup> gritou na sala de aula de Educação Infantil em um dos dias de regência: “eu sou mandrake, eu sou piriguete, eu sou piranha, eu só uso *short* curto, sou boiadeira<sup>4</sup>, eu sou tudo” (Diário de bordo, 29/05/2023). Destarte, essa narrativa trás termos que não estão presentes no universo vocabular da comunidade indígena *kiriri* e campesina que contribuiu para a formação identitária desse ser infante.

Desta maneira, é imprescindível que o/a docente em formação constitua uma concepção crítica do ser criança a partir do conhecimento epistêmico historicamente acumulado e da interação com crianças reais, como intenciona o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que propõe uma reflexão do sobre o conceito de infância, bem como a suscita a compreensão sobre o desenvolvimento da criança e o papel do/a educador/a da Educação Infantil. Além disso, há o componente curricular Infância e Educação apresentadas na matriz do curso que se debruça na análise das “concepções de infância, criança na relação com a sociedade e a cultura” (Uneb, 2011, p. 91) à luz dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Evidenciando, assim, através do Plano de Curso (Uneb, 2011) o compromisso de formar educadores/as engajados/as em uma prática educacional emancipatória.

Por seu turno, Saviani (2013, p. 252), ao apresentar o conceito de infância para a pedagogia histórico-crítica, defende que “a criança é um corpo; um corpo entre outros corpos, uma coisa entre as muitas coisas que perfazem o Universo”, ou seja, o ser infante é um ser situado. Para além disso, nas relações

---

<sup>3</sup> Expressão oriunda da cultura paulista que serve para designar um estilo de vida voltado a estética e geralmente é associado a utilização de óculos juliete, risquinho nas sobrancelhas e tatuagens.

<sup>4</sup> A criança se referia ao ser boiadeira no significado estético do sudeste veiculado até ela através das redes sociais, que denota o uso de acessórios como chapéu e bota.

contemporâneas os sujeitos são influenciados não apenas pelo chão onde pisa, mas também pelas redes digitais onde navegam.

Resvalam, pois, no limiar do silêncio das letras contidas nessa frase um discurso intercultural, que ecoa fragmentos de outras culturas, que atravessam a construção da estrutura linguística de Mandrake a partir da interação com as redes sociais. A criança é um sujeito histórico e manifesta/produz cultura (Brasil, 2013). Nessa direção, Mandrake e Vaqueiro apresentaram uma injeção de valores advindas de outras regiões a sua comunidade. Deste modo, vê-se o transformar de diversas linguagens que se concretizam nos pequenos traços da formação identitária da criança.

Nessa perspectiva, ao entoar em auto e bom som na classe as palavras “piriguete” e “piranha” com o intuito de se definir, não significa que esta criança esteja reafirmando esse estigma cultural da comunidade, como é apontado por Paz (2016), ao descrever a incidência das práticas de prostituição no aldeamento em casas da noite. Sendo assim, antes de fazer um juízo de valor é necessário, *a priori*, ponderar qual seria o conceito que aquela menina evangélica tem do ser piriguete. O brado: “eu sou piriguete, eu sou piranha!” (Diário de bordo, 29/05/2023) proferido por Mandrake, talvez seja apenas um grito de uma criança que é cotidianamente reprimida e adestrada pelo moralismo obsoleto da sua família.

Na perspectiva de Wallon (1979) a primeira fase do personalismo – que ocorre dos três aos seis anos de idade – é o período da oposição, onde a criança sente a necessidade de contradizer a voz do outro. Em meio ao processo de estágio em Educação Infantil houve a incidência prática desse pressuposto teórico, quando era proposto alguma atividade os discentes gritavam em coro: “não!”, conforme o registro: “o estagiário disse aos discentes: ‘agora vamos ler essa história’ e todas as crianças responderam: ‘não!’” (Diário de bordo, 03/05/2023). Nota-se uma pulsão a negar o que vem de outrem para que seja possível construir seu próprio eu.

Esse fato pode justificar a fala de Mandrake no movimento de oposição as ideologias de sua família e da sua instituição religiosa. Ademais, a escola é de certa medida um espaço onde essa subjetividade encontra-se livre para clamar por sua liberdade. Comungante a isso, “as crianças tinham o hábito de

todos os dias, no final da aula de ir até a pia da sala e lavar o rosto para retirar a maquiagem que passavam durante o recreio” (Diário de bordo, 15/05/2023). Esse fato recorrente expressa a insubmissão dos/as discentes diante do desejo dos seus pais e o processo de separação do outro em sua singularidade.

### **Diálogo sobre os ecos da educação tradicional no inconsciente do aprendiz de docente**

O requinte de crueldade do ensino tradicional, contida na concepção de infância descrita por Graciliano Ramos (1982, p. 221) ao retratar uma criança infeliz: “no colégio havia um aluno particularmente desgraçado. Diziam que não prestava, embora se recusasse de ordinário a especificar suas faltas, cochichadas com gesto de repugnância”. Essas palavras permearam o período de estágio em Educação Infantil desde o primeiro dia, pois, mesmo embreado de concepções pedagógicas críticas, os ecos do ensino tradicional chegam ao pensamento em momentos desestabilizadores.

Ao chegar na sala de aula o impacto é perceber a divergência entre a infância do/a estagiário e a fruição da vida das crianças contemporâneas. Como registrado: “o choque é quando você percebe que as crianças foram criadas de um jeito totalmente diferente do nosso” (Diário de bordo, 03/05/2023). Esse fenômeno ocorre, sobretudo, pelos diferentes modos de educação doméstica que constituem a formação das crianças que chegam na escola. No primeiro dia de estágio supervisionado, o Vaqueiro que usa Julietes levantou-se, ficou em pé de frente a pia de mármore da sala e proferiu as seguintes palavras: “se você não me der a massinha agora eu vou bater minha cabeça na parede até rachar” (Diário de bordo, 03/5/2023).

De relance, a imagem do garoto perpassou aversão de ante de tal ameaça. Diante disso, o ensino tradicional advertiria esse pequeno ato de transgressão, submetendo o Vaqueiro a homogeneização, proposto tanto pelos colaboradores da instituição de ensino, quanto pela repressão social. Acerca disso, Ramos (1982, p. 223) escreve que: “amarrava os braços do garoto com uma corda, espancava-o rijo, [...] o choro juntava-se ao catarro, pingava no paletó e na camisa. [...] A palmatória figurava em nosso código. Nas sabatinas,

questões difíceis percorriam as filas – e o aluno que adivinhava punia os ignorantes”.

Eis a pedagogia da opressão descrita por Paulo Freire (1970) nua e crua, apresentada com a riqueza de detalhes de um trágico romance. Diante disso, Luiz Gonzaga Júnior (1973, 1min 18s) canta com escárnio que: “você tem que aprender a abaixar a cabeça e dizer sempre muito obrigado”. Essa estrutura de ensino tradicional usa todos os recursos para a manutenção do *status quo*<sup>5</sup> vigente, a fim de promover uma “educação” “para a ‘domesticação’, para a alienação” com o intuito de formar um homem/mulher-objeto e não o homem/mulher-sujeito (Freire, 1983, p. 36).

Para compreender esse fenômeno, Saviani (1999) salienta que a educação tradicional emergiu como subsídio pedagógico para consolidação do estado burguês. Sendo assim, “o direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa” (Saviani, 1999, p. 17). Deste modo, a escola foi instrumentalizada com os recursos necessários para o adestramento dos corpos subalternizados, a fim de que se tornassem trabalhadores/as dóceis.

Assim como a história das epistemologias educacionais é constituída de avanços e retrocessos, as teorias norteadoras do estágio supervisionado são atravessadas pelas múltiplas concepções didáticas presentes no chão da escola. Dito isso, apesar do ensino tradicional ter sido superado no discurso acadêmico, suas práticas foram de tal modo incorporadas no “inconsciente coletivo” (Fromm, 1964), prova é que seus resquícios continuam enraizados no fazer pedagógico.

Inconscientemente, a ausência de experiência na sala de aula trouxe a memórias tais possibilidades dantescas. Como isso é possível diante de um processo formativo fundamentado em pedagogias revolucionárias? Nesse momento, nenhuma das teorias que embrearam o estagiário ao longo do seu percurso formativo mostravam o que fazer diante de tal ameaça. Como mostra o registro do estagiário: “se um teórico pisar em uma sala de aula ele surta”

---

<sup>5</sup> Termo de origem latina que significa estado atual.

(Diário de bordo, 03/05/2023). Ao pesquisar na mansão de suas memórias recordou-se que escutou que em nas práticas libertadoras não é permitido: adestrar os corpos das crianças, nem tão pouco as oprimir.

Consoante a isso, Machado de Assis (2005, p. 2) escreve que: “há vários modos de afirmar, só um de negar tudo”. Diante disso, ficou evidente que o processo de formação docente se consistiu, predominantemente, de críticas ao trabalho dos/as educadores/as que estão no chão da escola. Outrossim, até então o processo de formação docente não havia gerado um educador, mas apenas um comentarista das práticas didáticas de outrem. Destarte, os cursos de licenciatura dedicam mais seu tempo pedagógico na negação das atividades presentes no cotidiano escolar do que na formulação.

Pontualmente, Nóvoa (2022, p. 96) adverte que assim como: “um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes”. Sendo assim, existe a necessidade de maior aproximação do universo acadêmico com a realidade concreta da sala de aula (Lira *et al.*, 2020).

Por conseguinte, Freire e Freire (2022, p. 55) afirmam que: “mais do que dizer ou escrever isto, é preciso fazer isto”, esse pressuposto explicita a importância da pesquisa e estágio supervisionado para a construção de educadores/as libertadores/as. Assim, o distanciamento do/a licenciando/a do chão da escola pode transformar os seus discursos e pesquisas em vãs ilusões, eis a necessidade da união dialética entre teoria e prática em seu processo formativo (Pimenta, 2012). Assim, foi a reação do aprendiz de docente após a ameaça de autolesão do Vaqueiro “quando você sentar eu dou sua massinha” (Diário de bordo, 3/5/2023).

Nesse sentido, o estagiário ao adentrar na sala de aula deve, pois, ter bem consolidado qual modelo de sociedade busca mediante sua prática pedagógica e os subsídios teóricos que a orientam. Consoante a isso, Pimenta e Lima (2005, p. 8) apontam que a prática do estágio pode acabar se reduzindo na: “imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias”.

Dito isto, é mister afirmar que “para que o mundo possa ser de outra maneira, o educador anda errando no caminho da educação. O mundo está aberto, e o errar educante dará lugar a um outro mundo que não podemos antecipar” (Kohan, 2019, p. 143). As práticas de ensino tradicional edificaram a sociedade opressora que está em vigência, sendo assim, o papel do educador é transgredir esses modelos obsoletos. Outrossim, durante a pesquisa e estágio supervisionado o docente em construção precisa “errar” diante da rotina pedagógica da regente.

Além disso, no percurso de pesquisa e estágio os aprendizes de docente acabam caindo no processo de repetição das práticas que estão postas nas instituições de ensino, pois “já vem pronto e tabelado é somente requentar e usar” (Martins, 1968). Contudo, isso podaria a capacidade de criação de uma prática pedagógica autêntica do/a educador/a em construção. Esvazia, assim, as pautas sociais defendidas pelo estagiário das relações de ensino-aprendizagem.

Outrossim, Pimenta e Lima (2012) defendem que o aprendiz de docente precisa ter a liberdade de refutar ou ressignificar o fazer pedagógico da educadora em sua prática de estágio no processo de sistematização mental de sua identidade profissional. Com isso, é requerido um tempo de observação da regente na sala de aula, nesse percurso o universitário embebido de conhecimentos científicos realiza – mesmo de forma inconsciente – a tradutibilidade das teorias utilizadas pela regente em seu fazer pedagógico.

### **A docência é uma cachaça viciante**

Durante as primeiras etapas do processo de formação docente, a consumação do trabalho pedagógico na escola pode ser representada como um país distante, que embora seja estudado, discutido e teorizado cotidianamente pelos/as educadores/as em construção existe enorme apreensão do que pode haver neste lugar misterioso. Nesse sentido, as primeiras interações concretas do/a estudante enquanto aprendiz de docente ocorrem nos períodos de estágio.

O estágio supervisionado possibilita que os/as educadores/as em construção vislumbrem a materialização das diversas formulações teóricas

estudadas ao longo da graduação. Na perspectiva epistemológica de Pimenta e Lima (2012), o exercício do estágio nos cursos de licenciatura permite que os aprendizes de docente compreendam a complexidade inerente as relações de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino.

Consoante a isso, ao longo componente curricular da pesquisa e estágio em Educação Infantil os/as pedagogos/as são inseridos/as diante de um dos seus principais objetos de estudos: a criança no ápice do seu processo de humanização. Outrossim, Drumond (2013) solicita uma atenção especial diante da pesquisa e estágio em Educação Infantil, pois existe uma singularidade especial no trabalho docente com crianças pequenas que demanda um aprofundamento nos saberes desse período formativo.

Por conseguinte, os/as discentes demonstraram que não viam o estagiário como um educador. Nesse sentido, houve o seguinte resumo no diário de bordo: “o problema é que eles não me veem como professor! Mas se nem eu me vejo como tal como eu de cobrar deles?” (Diário de campo, 9/5/2023). Desta maneira, ocorreu a necessidade de um processo de incorporação da identidade docente, de se autoafirmar como e-du-ca-dor, no exercício de sua prática. A partir disso, o trabalho pedagógico na pesquisa e estágio em Educação Infantil passou a fluir.

Em face dos pressupostos apresentados, ecoa-se a questão apresentada por Freire e Shor (2022, p. 35): “como transformar-me num educador libertador?”. Esse deve ser o questionamento cotidiano dos aprendizes de docentes em suas práticas de pesquisa e estágio supervisionado, com o intuito de desenvolver estratégias para utilizar o tempo e a liberdade limitada inerente a condição de estagiário a fim de contribuir com a formação humana dos seus discentes.

O período de estágio em Educação Infantil é imprescindível, pois possibilita ao graduando o primeiro contato com a sala de aula enquanto educador/a. Desta maneira, o estágio possibilita forjar na práxis as estratégias metodológicas de ensino já sistematizada no mudo das ideias. Para além disso, o/a pedagogo/a é posto diante da criança em sua relação complexa, a infância enquanto ser social, sujeito simbólico, motor e psicológico. Nesse contato, o licenciando faz-se e-du-ca-dor de fato, em virtude de dar os primeiros passos em direção ao produto do seu trabalho que é a aula.

## Considerações gerais

As narrativas autobiográficas para além de um instrumento metodológico, constituíram-se enquanto um mecanismo de reflexão da prática educacional do/a aprendiz de docente. Dessa forma, o estágio enquanto pesquisa permite que o/a educador/a em formação durante o início da construção da sua identidade docente, também se submeta a um movimento constantemente de autoavaliação da eficácia da organização do seu trabalho pedagógico. Nesse processo, o Mestre Rato precisou reinventar cotidianamente suas concepções didáticas constantes da prática pedagógica do educador em formação, pois cada classe apresenta demandas específicas, ainda que estejam situadas geograficamente na mesma instituição de ensino.

Contudo, a experiência no estágio em Educação Infantil suscita no/a pedagogo/a em formação questionar suas projeções teórico-práticas da atividade docente. Assim, suas concepções do ser criança carregadas ao longo de sua trajetória autobiográfica ou aprendidas na universidade são confrontadas diante da realidade concreta da sala de aula. Em face disso, a infância sai do campo da abstração e se apresenta materializada diante dos olhos do/a estagiário em suas múltiplas expressões. Assim sendo, a visão da criança enquanto um anjo acaba sendo superado, dando lugar a infância concreta situada em um tempo e espaço.

Dessa forma, diante das dificuldades na sala de aula o/a aprendiz de docente confronta seus ideais progressistas com as lacunas da pedagogia tradicional ofertadas na sua Educação Básica. Em suma, o sonho de um ensino libertador é confrontado com a falta de experiência do/a sujeito em formação. Por fim, o trabalho didático mostra-se para o colaborador da pesquisa como uma cachaça viciante, que apesar das intempéries enfrentadas no início do estágio são superadas cotidianamente no exercício teórico-prático no chão da escola.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. J. M. de. **As primaveras**. 1. ed. São Paulo: Livraria editora Martins, 1972.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M. G. As crianças, os adolescentes e os jovens abrem espaços nos currículos. *In*: ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Cap. 4. p. 177-258.

ASSIS, M. A igreja do diabo. *In*: ASSIS, M. **Histórias sem data**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AZEVEDO, A. **Lira dos vinte anos**. 1. ed. São Paulo: Programa de Assistência ao Estudante (PAE), 2011. p. 72.

BAMPI, M. L. F.; ARAUJO, M. da S. Estágio supervisionado, via para a pesquisa: rodas de conversas e narrativas de experiências. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 1421–1434, 2020.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa-formaçãonarrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In* ABRAHÃO, M. H; M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p.65-81.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CLANDININ, J. CONNELLY, M. Relatos de experienciar e investigación narrativa. *In* LARROSA, J. *et al.*(Orgs.). **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 2011.

DRUMOND, V. Estágio e formação de docentes de educação infantil em cursos de pedagogia. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, 2013.

FERNANDES, A. N. O.; MEDEIROS, N. F. M. Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no ensino superior. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 326–336, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. FREIRE, A. M. A. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FROMM, E. **Meu encontro com Marx e Freud**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

JÚNIOR, L. G. do N. Comportamento geral. in: JÚNIOR, L. G. do N.. **Luiz Gonzaga Jr**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1973. (3m0s). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/7HG0Ntb9mYXwwgYke5L3RV?si=IkWeEMuJQW6sTwssmm2jUw> . Acesso em 31 mar. 2026.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais que nunca**: Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LIRA, A. C. M. DOMINICO, E. SILVA, K. de O. SAITO, H. T. I. Estágio supervisionado na Educação Infantil: desafios e contribuições para a formação inicial de professores. **Conjectura: filosofia e educação**, [S. l.], v. 25, p. e020012, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARTINS, A. J. S. **Parque Industrial**. São Paulo: **Philips Records**, 1968. Disponível em: <<https://open.spotify.com/intl-pt/track/3dDVLUMISITSWXUGhwgTWt?autoplay=true>>. Acesso em 27 jun. 2023.

MAZZOTTI, T. B. Estatuto de cientificidade da pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-37.

MORAIS, J. S.; LIMA, M. D. F. Aprendizagem narrativa no contexto do estágio supervisionado na Educação Infantil: reflexos na formação inicial docente. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 24, n. 44, p. 331–351, 2021.

NASCIMENTO JÚNIOR, L. G. **Comportamento Geral**. Londres: EMI, 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RLxQ1UyHDD4>. Acesso em 21 abr. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar**. 1. Ed. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico prática. 18 ed. São Paulo: Papirus Editora, 2016.

PAZ, M. G. **Colégio Estadual de Missão do Sahy**: os olhares de uma escola sobre um antigo aldeamento. 1. Ed. São Paulo: Polo Books, 2016.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

RAMOS, G. **Infância**. 1. Ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

RIOS, P. P. S.; ALMEIDA, S. A. L.; VIEIRA, A. L. R. Narrativas (auto)biográficas de estágio em educação infantil: ensino e pesquisa na formação docente. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 1, p. 260-282, 2020.

SANTOS, G. L. **Docência e cultura escolar**: sabotando a sabotagem. 1 ed. Timburi, SP: Editora Cia do eBook. 2019.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 247-280.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. Ed. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, M. R. P.; MARQUES, R. F. B. **Os círculos de cultura na educação infantil**: construindo práticas pedagógicas dialógicas. *Educação UFSM*, v. 44, 2019.

STEINBERG, S. R. KINCHELOE, Joe. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia – Campus VII. **Projeto de reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Senhor do Bonfim, Bahia, 2011. 1545 p.

VELOSO, C. E. V. T. **Enzo Gabriel**. Rio de Janeiro: Sony Music, 2021. Disponível em: <<https://open.spotify.com/intl-pt/track/5NQ0NI45i2kxdB3wP4A44p>>. Acesso em 15 abr. 2023.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: Ensaio de psicologia comparada. trad. de J. Seabra Dinis, Lisboa: Moraes editora, 1979.

---

Submissão em: 04 de mai. 2025

Aceite em: 08 de abr. 2026

---

---

**<sup>i</sup> David Lucas Oliveira da Silva**

Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB, DCH III). Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia (UNEB, DEDC VII).

E-mail: [davidlucas6941@gmail.com](mailto:davidlucas6941@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4396-215X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2053149346726949>.

**<sup>ii</sup> Simone Ferreira de Souza Wanderley**

Mestra em Educação pela *Université Du Québec á Chicoutimi*. Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia (UNEB, DEDC VII). Coordenadora geral do Programa Universidade Para Todos (UPT – UNEB).

E-mail: [simonewanderley@yahoo.com.br](mailto:simonewanderley@yahoo.com.br).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4144-4355>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8244911181188617>.

**<sup>iii</sup> Alexandre Leite dos Santos Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor de cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e de pós-graduação na UFPI e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

E-mail: [alexandreleite@ufpi.edu.br](mailto:alexandreleite@ufpi.edu.br).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8239-9240>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4890845141117025>.