

## ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: VULNERABILIDADES, RESISTÊNCIAS E SOBREVIVÊNCIAS EM DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Students of pedagogy: vulnerabilities, resistances and  
survivings in dialogue with the child education*

*Estudiantes de pedagogía: vulnerabilidades, resistencias y  
supervivencias en diálogo con la educación infantil*

Samyra Rêis Seletes 

Valdete Côco 

### RESUMO

Este artigo tematiza manifestações de vulnerabilidades de estudantes de Pedagogia, com objetivo de compreender quais questões ganham realce e, sobretudo, como se efetivam as mobilizações em direção à permanência no curso, em especial, na aproximação à Educação Infantil (EI). Com ancoragem em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, foi empreendida pesquisa narrativa, sustentada por interações dialógicas entre graduandas que atuam em estágios remunerados na EI. Como síntese, destaca-se uma confluência de questões, abarcando necessidades pessoais, demandas da formação e exigências laborais. Nessa complexidade, a atuação nos estágios, com seus aprendizados, faz tensionar perspectivas presentes no curso, implicando considerar afastamentos e/ou aproximações à Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Formação inicial de professores; Curso de pedagogia; Vulnerabilidades; Estágio remunerado.

## ABSTRACT

*This article thematizes manifestations of vulnerabilities of students of pedagogy, with the aim of understanding which issues are highlighted and, above all, how efforts toward remaining in the course are affected in approaching the early childhood education (ece). Anchored in bakhtinian theoretical-methodological assumptions, narrative research was undertaken, supported by dialogical interactions among students who work in remunerated internships in ece. As a summary, it highlights a confluence of issues, encompassing personal needs, training demands and work requirements. In this complexity, the performance in the internships, with their learnings, tensions perspectives present in the course, implying considering distances and/or approximations to ece*

**Keywords:** *Early childhood education; Initial teacher education; Pedagogy course; Vulnerabilities; Paid internship.*

## RESUMEN

*Este artículo tematiza manifestaciones de vulnerabilidades de estudiantes de pedagogía, con el objetivo de comprender qué cuestiones reciben destaque y, sobre todo, cómo se llevan a cabo las movilizaciones hacia la permanencia en el curso, especialmente en la aproximación a la educación infantil (ei). Anclada en los supuestos teórico-metodológicos de bakhtinianos, se emprendió investigación narrativa, sustentada por interacciones dialógicas entre estudiantes que realizan prácticas remuneradas en ei. Como síntesis, se destaca una confluencia de cuestiones, abarcando necesidades personales, demandas de la formación y exigencias laborales. En esta complejidad, la actuación en las prácticas, con sus aprendizajes, crea tensión en las perspectivas en el curso, implicando considerar distancias y/o acercamientos a la ei.*

**Palabras Clave:** *Educación infantil; Formación inicial del profesorado; Curso de pedagogía; Vulnerabilidades; Prácticas remuneradas.*

---

## Considerações iniciais

Na Educação Superior, notadamente, nas licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia, os dados educacionais indicam que muitos estudantes

provêm de contextos populares, por vezes, integrantes de famílias oriundas/os de classes mais vulnerabilizadas socioeconomicamente. Nesse quadro, reconhecendo a efetividade das políticas de inclusão, cabe destacar a conquista desses estudantes no ingresso ao Ensino Superior — não raro, avançando o grau de escolaridade, em relação às suas famílias — em conexão com os alertas sobre a emergência de obstáculos para que possam chegar à conclusão do curso.

Nesse sentido, cabe lembrar que na literatura especializada, segundo Cavalari Neto e Berger (2024) o termo vulnerabilidade é apresentado como situação em que os sujeitos se encontram em condições de não disposição de recursos socioeconômicos e/ou relacionais suficientes para viver uma vida com bem-estar, dignidade e autossuficiência dentro de uma sociedade. Ela resulta em uma fragilidade de cidadania desses indivíduos, uma vez que estão mais expostos a riscos, seja de ordem existencial, seja de ordem moral ou outra, em comparação às demais parcelas populacionais — com fundamentações em Ayres (2014), Castel (1998) e Costa et al. (2018). Dessa forma, a vulnerabilidade está relacionada à ausência de acesso integral e garantido a, dentre outras coisas, trabalho e renda. Assim, vulnerabilidades referem-se a condições que expõem indivíduos ou grupos a riscos que afetam seu bem-estar e inclusão na sociedade. Essas vulnerabilidades são multifacetadas, abrangendo dimensões como saúde, educação, moradia e, especialmente, aspectos socioeconômicos.

Para Ayres, é evidente que o ponto central da vulnerabilidade não se detém nos sujeitos, ela deve ser vista como um reflexo das condições sociais, dado que “não se é vulnerável geralmente; está-se vulnerável a algo e em tempos e contextos relacionais determinados” (Ayres, 2023, p. 200). Para o autor, compreender isso é importante para que “não ‘essencializemos’ a abordagem da vulnerabilidade, tornando-a um atributo de alguém, de um grupo ou de alguma situação” (p. 200). Tendo isso em vista, reconhece-se, portanto, a importância das circunstâncias sociais, em especial, para a

suplantação do estado de vulnerabilidade. Então, cumpre acionar também indagações aos processos de negociação social concernentes aos desenhos das políticas públicas, em especial, na garantia dos direitos sociais.

No âmbito do ensino superior, lembramos que a Andifes (2007 apud Santos, 2019), observa a necessidade de combinar a atenção com a qualidade da educação com a oferta de condições de atendimento às necessidades dos estudantes. Conforme Santos (2019, p. 15), “não basta apenas a inserção de tais estudantes na Educação Superior”, tendo em vista que a permanência<sup>1</sup> no curso e a sua decorrente conclusão são também desafios a serem enfrentados no decorrer da graduação.

Ante o exposto, para esse artigo focalizamos as estratégias para permanência de um grupo de graduandas/os do curso de Pedagogia de uma universidade pública da região sudeste, com atenção ao ingresso no estágio remunerado no campo da EI. Assumimos que, além de promover aprendizados, essa modalidade de estágio vem se constituindo como “[...] uma atividade viável para continuar estudando, enquanto recebe uma bolsa-auxílio” (Neves, 2019, p. 15). Por isso, pode estabelecer vinculações com as necessidades de assegurar subsídios para, em algum grau, favorecer a permanência no curso.

Nesse aspecto, estudos apontam para observação de impasses na relação das/os graduandas/os com o estágio remunerado na EI, dado que, em condições de carências, esses estudantes acabam por submeterem-se a exigências de exercício em atividades situadas em uma esfera mais próxima à laboral, excedendo as atribuições previstas nos Termos de Compromisso de Estágio (TCE). Então, cabe indagar estratégias de gestão que implicam a desvalorização da carreira docente, quando fomentam a *substituição* de profissionais habilitadas/os por estagiárias/os (Neves, 2019).

---

<sup>1</sup> Para esse trabalho, permanência assume o sentido de sobrevivência na vida pessoal e presença, com bom desempenho, na universidade, de modo que estudantes tenham condições de prosseguir com sua formação até a consequente conclusão do curso.

Giesen (2020) observa que a inserção de estudantes em processo de formação inicial na EI, por vezes, se configura como um processo precoce, quando mais no início do curso. De todo modo, cabe observar que, em formação inicial, ainda não dispõem de certificação para efetivo exercício (em qualquer campo de trabalho), requerendo garantir as condições de apoio prescritas nas lógicas de estágio. Cabe ainda considerar que essa problemática precisa ser situada no campo da EI, uma vez que:

na configuração da docência, são reunidos professores e auxiliares (incluindo estagiários). Com isso, emergem dinâmicas de hierarquização materializadas em diferenças na carga horária de trabalho exigida, na remuneração oferecida, nos requisitos de formação, na configuração das funções e nas atribuições exercidas. Em meio a essas tensões, 'emprego/trabalho' e 'profissão/carreira' são termos que conferem visibilidade ao modo como as trabalhadoras se identificam no campo da EI, no qual as auxiliares evidenciam o esvaziamento do sentido de profissão na atribuição de suas funções (Giesen, 2020, p. 64).

Na interlocução com Neves (2019) e Giesen (2020), observamos uma problemática que é composta com indicativos de uma sobrecarga no que tange às atribuições e responsabilidades e, em simultâneo, de vivências situadas em uma lógica de hierarquização, mormente, com sentidos de diminuição de sua importância (em comparação às demais funções presentes nesse campo de trabalho). Na cisão entre as atividades de cuidado (geralmente delegadas às/aos estagiárias/os) e de educação (remetidas à função das/dos professoras/es), consideramos essas vivências também no âmbito da atenção ao trabalho docente, mais especificamente, das indagações às políticas de intensificação da precarização deste trabalho na EI (Bartolozzi Ferreira; Côco, 2012).

Então, na articulação entre as temáticas referentes às manifestações de vulnerabilidades, a formação inicial de professoras/es no curso de Pedagogia, bem como, em docência na EI, sob uma perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1992; Bakhtin, 2012), nos aproximamos de narrativas de um grupo

de estudantes. Na busca por conhecer as questões que vulnerabilizam e as estratégias de superação das adversidades, em articulação com o campo da EI, trabalhamos com os objetivos de conhecer histórias marcadas por vulnerabilidades, compreender questões vulnerabilizadoras informadas, destacar iniciativas de superação com vistas à permanência no curso e explorar a presença da EI nas vivências de trabalho das/os licenciandas/os, em especial, nas contribuições para colaborar com melhores condições de vida e de estudos. Com esses objetivos, nos aventuramos em direção à conversa com os pares de formação, combinando dois movimentos, de modo a explorar dados de uma pesquisa ampliada<sup>2</sup> e de desenvolver encontros com colegas do curso, já que “[...] não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor” (Amorim, 2004, p.16).

Assim, para avançar na tematização das manifestações de vulnerabilidades, no contexto da formação no curso de Pedagogia, com atenção à EI, compomos a arquitetura deste artigo com três tópicos, acrescidos destas considerações iniciais e das finais. No primeiro tópico (próximo), informamos sobre a vinculação deste estudo à pesquisa coletiva e os referenciais de ancoragem. Com esses pertencimentos, passamos ao segundo tópico, destinado ao primeiro movimento de análise, de dados decorrentes da pesquisa ampliada. Seguindo com as reflexões, no terceiro tópico, exploramos dados decorrentes das interlocuções com seis pares de formação. Como síntese, ganham realce necessidades pessoais, demandas da formação e oportunidades laborais, permitindo observar que a atuação nos estágios (com seus aprendizados, exigências e condições) faz tensionar perspectivas presentes no curso, implicando considerar afastamentos e/ou de aproximação à EI.

---

<sup>2</sup> Espaço reservado para, em caso de aprovação, informar dados de identificação da pesquisa ampliada (desenvolvida como pesquisa coletiva) e do grupo de pesquisa responsável. Por ora, suprimimos essas informações para não prejudicar o processo de avaliação, dado a possibilidade de identificação dos autores.

Para desenvolver essa proposição, passamos ao primeiro tópico, destinado a explicitar vinculações e pertencimentos.

### **Na abordagem das manifestações de vulnerabilidades, vinculações e pertencimentos teóricos-metodológicos**

Na vinculação deste estudo à pesquisa ampliada, cabe posicionar nosso propósito, considerando pertencimentos, interlocuções entre investigações e intentos por avanços nas reflexões. Nesse sentido, informamos que a pesquisa ampliada articula os campos da formação de professoras/es e da EI. Combinando diferentes procedimentos e instrumentos, ancorada em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, desenvolve três eixos de ação: I) análise dos ordenamentos da legislação brasileira que delineiam as políticas públicas sobre formação de professoras/es; II) acompanhamento da produção acadêmica na temática e III) dialogia com sujeitos em formação e em atuação, envolvendo diferentes tópicos sobre o trabalho docente, sobretudo na EI.

No bojo do terceiro eixo, interagimos com o propósito de diálogo com os sujeitos, recortando o foco da formação inicial, no curso de Pedagogia, mais especificamente, na atenção às perspectivas profissionais de estudantes (sobretudo quando dirigidas à EI). No âmbito desse recorte, indaga-se como as/os estudantes configuram suas perspectivas de atuação, observando como a EI é posicionada no repertório de possibilidades profissionais.

No desenvolvimento dessa indagação, assume-se “que os estudantes vivenciam várias entradas formativas, interagindo as experiências situadas no curso com um espectro ampliado de outros conhecimentos” (Côco, 2018b, p. 97). Desse modo,

Os movimentos analíticos podem, então, ser compostos abarcando uma infinidade de elementos, desde aspectos de ordem mais pessoal a questões ligadas às observações do contexto social. Assim, nesse movimento, uma miríade de

elementos pode ser acionada, tais como: os requisitos e as oportunidades de formação, os investimentos dirigidos à oferta dos distintos níveis e etapas do ensino, as configurações das redes de ensino, as exigências, o reconhecimento e a valorização nos diferentes campos profissionais (Côco, 2018b, p. 97).

Assim sendo, ao considerar elementos, estamos também considerando as necessidades dos estudantes, em especial, daquelas/es em situação de vulnerabilidade. Na vinculação com o conceitual sobre a formação, afirmamos uma concepção expandida de formação, uma vez que estamos sempre em formação, observando que “a formação pode fortalecer o campo da EI e este, também, com suas políticas, pode encaminhar ações de fortalecimento da formação” (Côco, 2018b, p. 98), portanto, também com impactos na vida das/os estudantes.

Em tal tematização, na pesquisa ampliada, foram encaminhados três procedimentos de diálogos com estudantes em formação inicial, no ingresso, no meio e ao final do curso, tendo como lócus de estudo uma licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública, da Região Sudeste.

Com vinculação a esta pesquisa, a singularidade de nosso estudo consiste em explorar parte dos dados mobilizados com a dialogia com estudantes no meio do curso (por volta do sexto período, recortando dados acumulados no período de 2020 a 2024). Essa dialogia foi empreendida por meio da aplicação de questionário, com questões ligadas ao perfil socioeconômico das/os estudantes e às suas perspectivas na carreira docente, em especial na EI. De forma cumulativa, foi composto banco de dados, com a participação de 8 turmas, totalizando 152 respondentes. Deste banco, valemo-nos dos materiais quantitativos acumulados, de modo a explorar dados de perfil socioeconômico das/os estudantes e de suas famílias. Dos dados qualitativos, ao esquadrihar questões discursivas, procuramos interagir com indagações sobre os impactos da pandemia<sup>3</sup>, as singularidades

---

<sup>3</sup> A pandemia de Covid-19 foi uma crise sanitária, declarada como global pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, fazendo com que milhões de brasileiras/os viessem a óbito.

e as escolaridades das/dos graduandas/os. Com isso, aproximamo-nos de tópicos mais adjuntos à personalidade das/os discentes, procurando interagir com narrativas que evidenciam vivências de vulnerabilidades, inserções na EI, aprendizados decorrentes e superações de adversidades.

Dado o escopo desta ação da pesquisa — centrado nas perspectivas profissionais, com atenção à EI — cabe enfatizar que esses dados não foram produzidos para tratar da temática das vulnerabilidades. Ainda assim, apontam para sua presença no curso, de modo que contribuíram para situar o contexto de nosso estudo. Daí, combinamos dois movimentos: a análise de dados já produzidos (decorrentes da pesquisa ampliada) como contexto e, avançando no encaminhamento das ações, desenvolvimento de trabalho de campo, junto a estudantes do curso de Pedagogia (nossas/os colegas).<sup>4</sup>

Para o trabalho de campo, também com o referencial bakhtiniano, fundamentalmente, com a noção de dialogia, mobilizamos conversas com pares de formação, a partir de roteiro para a roda de conversa. Visamos conhecer as histórias das/os estudantes, com atenção às vulnerabilidades e as estratégias de superação, com vistas à permanência no curso. Em simultâneo, considerar a presença da EI, em especial, nas contribuições de vivências vinculadas ao estágio remunerado.

Para este movimento metodológico, inicialmente, convidamos doze colegas da turma de ingresso no turno matutino do semestre de 2021/2 (ou seja, a turma na qual uma das autoras desse artigo ingressou na universidade). Essa escolha se deu pelo fato de que, por haver certa proximidade (desenvolvida no curso dos estudos) entre a pesquisadora e as/os convidadas/os, já haviam dialogado em algum momento, ao menos, acerca do tema das (suas) dificuldades socioeconômicas. A partir deste elo, no convite inicial foi explicada a proposição do estudo, associado a atenção para a EI nas vivências dos/das estudantes. Considerando o escopo, os

---

<sup>4</sup> Este estudo foi encaminhado com o protagonismo de uma estudante de graduação (integrando a autoria deste artigo), no contexto da participação em um grupo de pesquisa, responsável pela pesquisa ampliada.

aceites (registrado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e as disponibilidades (das/os convidadas/os e de outros estudantes que, observando a mobilização, vieram em direção ao estudo), desenvolvemos interlocuções com seis estudantes, sendo cinco do gênero feminino e um do masculino. Com a noção de dialogia, encaminhamos formulário para delinear os dados de perfil e desenvolvemos roda de conversa, com tópicos abertos, com vistas a mobilizar narrativas, nutridas pelas proximidades das pessoas.

Ainda que ambicionássemos realizar uma única roda de conversa, em função das disponibilidades, realizamos dois encontros, sendo um numa quinta-feira de manhã e o outro numa sexta-feira à noite. Na quinta, em uma sala da instituição, conversamos com três colegas, as quais optaram pelos codinomes Lírio, Margarida e Peônia. Na sexta-feira, na cantina, também com três colegas, que escolheram como seus codinomes Azaleia, Girassol e Jacinto (este é da turma de 2021/1 que, nas surpresas da pesquisa, chegou para o estudo por meio do convite de uma das participantes). Em ambas as rodas (gravadas e transcritas), houve um momento inicial, em que foi reforçada a confidencialidade das identidades e das informações a nós confiadas. Na alteridade vivida, mobilizamos um lanche, como perspectiva de o alimento como extensão do convite à partilha dos dizeres, tematizando nossas vulnerabilidades e superações, também incluindo as vivências da pesquisadora. Nas tematizações, conforme o escopo deste estudo, o campo da EI ganha destaque nas experiências de estágio remunerado (cinco estudantes) e de participação no Programa Educação Tutorial (PET), em um projeto ligado à EI (uma estudante).

Assim, trabalhamos com um manejo conceitual — com destaque para articulação entre a perspectiva dialógica, a noção de vulnerabilidade e entendimento da EI como um campo de trabalho — na abordagem dos dados acumulados na pesquisa coletiva e na mobilização de interações com pares de formação. Nessa ancoragem, no objetivo conversar com os pares, não se trata de sugerir apiedamentos, culpabilizações ou sucumbir a lógicas de meritocracia ou merecimentos. Trata-se de situar as pessoas nos contextos,

incluindo seus movimentos e lutas nos enfrentamentos às adversidades (Côco, 2023). Tendo em vista que o conjunto de dados que reunimos para este estudo serão explorados no segundo e terceiro tópicos.

### **Com a pesquisa ampliada, aproximações contextuais às vivências dos/das estudantes**

Para explorar os dados incorporados da pesquisa ampliada, buscamos inspiração em Bakhtin (1992, p. 184), na afirmação: “[...] ouço-me no outro, com os outros e para os outros”. Sob tal viés, do questionário aplicado aos estudantes no meio do curso, selecionamos as questões: 10 (renda pessoal), 11 (renda familiar), 15 (como a pandemia tem impactado a sua vida?) e a narrativa 1 (sobre a sua singularidade — quem é você?). Nessa combinação, abarcando dados quantitativos e qualitativos, destacamos que, na proteção aos sujeitos, trazemos para este tópico do estudo os codinomes informados na pesquisa ampliada.

Na interface com a abordagem às manifestações de vulnerabilidades, em especial, na aproximação à EI, começamos a esquadrihar os dados pelo indicador relativo à renda (familiar e pessoal). No indicador em questão, no que tange à renda familiar, dos 152 participantes da pesquisa, observamos que, no momento em que foram abordados na pesquisa, 2 informaram uma situação de não disposição de proventos familiares, 11 integravam famílias que sobreviviam com menos de um salário mínimo por mês, 60 informaram renda familiar mensal que variava entre um até dois salários mínimos, 40 pertenciam a famílias com renda entre dois até quatro salários mínimos e 30 a famílias que recebiam mais de quatro salários mínimos por mês. Para efeito de totalização, informamos que 9 estudantes não responderam ao indicador de renda familiar. Então, evidencia-se que o quantitativo de acadêmicas/os que integram famílias cujas rendas mensais são iguais ou inferiores a dois salários-mínimos (73; 48%) é maior que o quantitativo de estudantes cujas famílias recebem mais de dois salários-mínimos (70; 46%).

No que se refere à renda pessoal mensal, 16 estudantes informaram não possuir renda, 85 recebiam renda inferior a um salário-mínimo, 31 entre um e dois salários-mínimos, 13 entre dois e quatro salários-mínimos e 2 mais de quatro salários-mínimos, na época do levantamento desses dados. Também para efeito de totalização, registra-se que 5 pessoas não responderam sobre renda pessoal. Neste indicador, observa-se que mais da metade (101; 66,4%) possui renda pessoal mensal igual ou inferior a um salário-mínimo, contrastando com os que recebem mais que dois salários-mínimos (15; 9,9%).

Esses dados mostram que a maioria dos estudantes de Pedagogia pertence às classes sociais D e E, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com rendas domiciliares até 4 salários-mínimos. Isso assinala pertencimentos a classes sociais menos favorecidas socioeconomicamente (Santos, 2019; Neves, 2019), podendo sofrer com a falta de recursos para que tenham uma vida digna, com bem-estar e independência (Ayres, 2014; Castel, 1998; Costa et al., 2018 apud Cavalari Neto; Berger, 2024).

Diante disso, nos dados qualitativos, expressos nas questões selecionadas, foi possível observar uma recorrência de narrativas referentes ao impasse entre a permanência na universidade e a necessidade de trabalhar, para garantir o próprio sustento e/ou contribuir para o sustento da família. Dessa forma, em alguns dizeres nota-se uma sensação angustiante retratada pela vontade de estudar, confrontada com a impossibilidade de ingressar em uma universidade devido ao trabalho, em algum momento da vida de algumas/uns respondentes.

Como exemplo, da narrativa de Aristóteles (2020), ao escrever sobre sua singularidade<sup>5</sup>, evidenciamos a informação sobre sua relação com os estudos enquanto morava numa cidade do interior: “a experiência em [nome da cidade do interior do estado] foi ruim porque eu queria começar a estudar

---

<sup>5</sup> Trata-se da questão narrativa 1 (sobre a sua singularidade — Quem é você?).

e não conseguia por conta do trabalho”. No desenrolar de sua narrativa, complementa que alguns anos depois tomou a decisão de vir para a capital e ingressar no curso de Pedagogia na instituição.

Na busca pela escolarização — evidenciando variados caminhos e diferentes estratégias de ação — também captamos nos dados citações à vulnerabilidade escolar. Ela aparece tanto em palavras que ilustram precariedades nos ambientes escolares durante a trajetória escolar de algumas/alguns acadêmicas/os, como também em dizeres que detalham o não acesso à educação, seja durante parte da vida (no caso dos estudantes e/ou de seus familiares) ou a vida inteira (no caso de familiares). Sobre isso, Arizona Robbins (2020) informa que sua avó era analfabeta e seu maior sonho era aprender a ler e a escrever, mas que ela (Robbins) nunca conseguiu ensiná-la, pois não tinha fundamentação teórica, nem metodológica para isso. Com base no exposto, ela resolveu então que ingressaria no curso de licenciatura em Pedagogia e realizaria o sonho de sua avó que, infelizmente, faleceu antes que ela concluísse o curso. Robbins reinventou essa vontade e prossegue com o sonho de poder levar o ensino da leitura e da escrita a outros idosos que, como a sua falecida avó, sofreram/sofrem com a vulnerabilização escolar.

Também, com o conjunto desses dados (sobre as singularidades das/dos licenciandas/os), é possível atinar para uma correlação entre vulnerabilidades e o ingresso no estágio remunerado na EI, como um movimento em direção à permanência (Côco, 2018b; Santos, 2019; Neves, 2019). A respondente Pati (2023) conta que, ao passar em licenciatura em Pedagogia na instituição, teve que se mudar em 2020. Não obstante seus esforços e os de sua família, alguns meses depois ela teve que retornar para a casa de seus pais, pois a sua sobrevivência na capital estava inviável, por motivações financeiras. Em complementação, ao falar sobre o impacto da pandemia em sua vida<sup>6</sup>, afirma que a sua dispensa do estágio remunerado no qual atuava naquele momento foi o elemento motivador maior para esse

---

<sup>6</sup> Trata-se da questão 15 (Como a pandemia tem impactado a sua vida?).

retorno: “não tinha como se sustentar aqui, já que fui dispensada da escola em que estava trabalhando no início da pandemia” (Pati, 2023). Nesse quadro, ela afirma que esse “foi um ano muito difícil. De muitas mudanças e aceitações”. E acrescenta que um tempo depois pôde retornar, haja vista que ingressara em um outro estágio remunerado:

[...] em março de 2021 consegui um estágio em uma escola na [informa o local] e voltei para [informa o local da instituição], mas veio o lockdown e voltei a não ter dinheiro e me preocupar com o que eu faria dali para a frente. No início de maio consegui um emprego na escola que estou até hoje. Desde então tenho aprendido muito sobre EI [...]. Me sindicalizei e tenho procurado me manter presente nessas questões (Pati, 2023).

Assim, considerando os propósitos específicos da pesquisa ampliada, não diretamente ligados à tematização das vulnerabilidades, esses indicadores situam um contexto de aproximação à temática, também na relação com a EI. Considerando os estudos ligados ao estágio na EI (Neves, 2019; Côco, 2015; Côco, 2018a; Côco; Vieira; Giesen, 2018), buscamos avançar na problematização, encaminhando diálogos com seis estudantes que, generosamente, se dispuseram a nutrir essa teia de conversa.

### **Com o desenvolvimento do estudo, dizeres de estudantes do curso de Pedagogia**

Para evidenciar nossa dialogia com os seis estudantes, informamos que com a aplicação do formulário reunimos dados de perfil. Esses dados apontam para um grupo de maioria de mulheres<sup>7</sup>, pardas, solteiras e com idades entre 21 e 25 anos. Recebem renda pessoal menor que um salário mínimo mensal e suas famílias, entre um e dois salários mínimos. Sobre o nível de escolaridade de suas famílias, a maior parte de seus componentes concluíram o Ensino Médio. Daí, as respondentes, ao ingressarem no curso

---

<sup>7</sup> Pelo fato de, por maioria, as estudantes que participaram das rodas de conversa serem mulheres, passarei a me referir às respondentes utilizando apenas o gênero gramatical feminino.

superior, avançam no nível de escolarização familiar. Então, esses dados dialogam com pertencimentos a contextos vulnerabilizados socioeconomicamente, requerendo políticas de apoio (Côco, 2018b; Santos, 2019; Neves, 2019; Ayres, 2023).

Situando esses indicadores de perfil, passamos a focalizar os diálogos com as seis estudantes, tendo como base as conversas sobre as questões vulnerabilizadoras que nos envolvem, as iniciativas de superação com o intuito de permanência no curso e ainda a presença do campo da EI em nossas experiências de trabalho, em especial, nas contribuições para colaborar com melhores condições de vida e de estudos.

Iniciamos com o destaque de Peônia, quando disse sobre a importância do estágio remunerado na EI (em uma escola particular): “[...] foi o que me salvou e o que me deu condições de ficar em [informa local da instituição] pelo menos nos três primeiros semestres presenciais” (Peônia). Nesse sentido, por intermédio das narrativas foi possível observar uma ligação entre vulnerabilidades — expressas nos dados de renda pessoal e familiar das respondentes, conforme início desse tópico — e ingresso no estágio (Côco 2018b; Neves, 2019; Giesen, 2020). Essa ligação foi se imbricando à medida que a conversa seguiu para os movimentos de resistências e permanências no curso.

Nos relatos de dificuldades, ganha ênfase o estágio como uma das iniciativas de superação com vistas à permanência na universidade. Ainda assim, apontam críticas às precarizações, reconhecendo explorações. A esse respeito, Margarida incentivou que Peônia compartilhasse um episódio que demonstra hierarquização, com desvalorização da/o estagiária/o:

Tinha a sala que você tinha falado uma vez, que você não comia na sala dos professores. Era uma salinha atrás da escola (Margarida).

É, a gente comia lá [...] a gente entendeu [...] que a gente comeria na sala dos professores. [...] As auxiliares reclamaram: “As [...] estagiárias estão [...] ficando lá na sala

dos professores?!". Aí [...] mandaram a gente lá pra cozinha... os fundos da escola para as estagiárias. Tipo assim, de 15 minutos de intervalo, 5 eu perdia só pra chegar no lugar, entendeu?! (Peônia).

É elementar, no bojo dessas análises, evidenciar que o conceito dialógico compôs as conversas e seus desdobramentos. No momento em que Margarida insta a Peônia partilhar suas experiências, essas interlocuções fecundam o contexto da conversa. Destarte, a noção de diálogo vivo toma forma durante esse fluxo das narrativas e contribui para que novos desdobramentos sejam manifestados (Bakhtin, 2012; Scorsolini-Comin, 2014; Scorsolini-Comin, Dos Santos, 2010). À vista disso, como reverberação, Lírio segue, a partir do que descreveu Peônia:

Eu não tinha intervalo de lanche. A gente comia com as crianças, entre aspas, porque não dava tempo, né, você tinha que ficar vigiando eles. [...] Só que o que me fez cancelar meu contrato foi algo nesse sentido assim. Eu lembro que foi pra fazer o projeto de história com a professora Carla<sup>8</sup>. [...]. E aí eu fui muito firme, assim. Eu perguntei se realmente podia e alguém me falou: "Está no contrato, está na lei que você pode pedir, sim, e eles não podem te negar". [...] Pois eu peguei meu papelinho e aí eu fui lá [...] e tinha dias de antecedência. Aí eu chamei [...] no canto, a pedagoga, e aí eu falei: "ai, é porque eu vou estar precisando não ir e tal, pra poder fazer o projeto e não sei o quê". Aí ela virou e falou assim: "Imagina se a professora tirasse um tempo dela e deixasse as crianças aqui". Ela me equiparando com a professora, né. Aí nesse momento, eu falei: "eu não sou professora. Eu sou estagiária. Está no meu direito". Aí eu chamei ela num canto e falei: "eu quero terminar o contrato! Porque não é pra isso que eu tô aqui". E aí ela falou bem assim: "ah, mas não tem como você ficar?!", e eu falei: "não, porque eu preciso me concentrar nos meus projetos". [...] Aquilo ali pra mim foi muito a gota d'água, dela me comparar... o meu trabalho com a... tipo, beleza que a gente fazia coisas muito similares, assim, mas... (Lírio).

Nessas horas, eles lembram que a gente tá como professoras em formação no espaço. Nessas horas, assim, "Ah, imagina se a professora...". "Nossa, mas eu achei que eu fosse babá. Não foi pra isso que vocês me contrataram?! Pra controle de turma?!" (Peônia)

---

<sup>8</sup> Pseudônimo, para preservar a identidade da professora.

Considerando as problemáticas que envolvem os estágios remunerados, ainda que os TCE expressem objetivos e responsabilidades, Côco (2015, p. 154) realça que

quando da presença de estagiários, se, por um lado, podemos aventar uma parceria entre a formação inicial e o campo de trabalho, não podemos desconsiderar que o estágio tem requisitos próprios que não autorizam a substituição de quadros funcionais. Os requisitos do estágio assinalam a possibilidade de um momento potente de aprendizagens compartilhadas que requerem a presença sistemática de um responsável pelo trabalho em curso.

Não obstante, os relatos das licenciandas também integram indagações sobre a observância das cláusulas inerentes aos estágios, notadamente, no bojo da (des)associação entre os eixos de cuidado e educação. Com isso, por vezes, também informam, como nos dizeres de Girassol, uma frustração relativa às expectativas de aprendizados. Nesse quadro, não raro, observamos manifestações de afastamento das perspectivas na EI como um campo de trabalho, conforme apontam os trabalhos de Côco (2018b) e Côco; Vieira; Giesen (2019). Azaleia, por exemplo, narrou que saiu do estágio “abominando a EI, até mesmo querendo desistir do curso”, em função de vivências de “[...] improvisação. [...] Longe do que se aprende na academia” (Azaleia).

No bojo da observação de que “[...] no estágio, a gente [estudantes] fica tão nessa dinâmica de taping de buraco” (Peônia), Azaleia, ao falar de seu primeiro estágio remunerado na EI, explica sobre as percepções que a levaram ao distanciamento da EI por um tempo:

[...] um lugar meio assim, posso dizer, insalubre, né, sem muitos direitos [...]. A bolsa era um valor bem pequeno [...]. Era só R\$600 pelo que eu fazia: tinha que dar banho em criança, ficar com criança da Educação Especial, sendo que eu nem... tipo assim, eu tava no primeiro período, nem disciplina de Educação Especial eu tinha tido ainda (Azaleia).

Junto com as atividades realizadas, somam-se observações sobre a carga horária requerida. Girassol, observou:

[...] maior dificuldade foi essa: conciliar o estágio com os estudos, porque, cara, é muito difícil. Ainda mais eu que tive a experiência de, antes, estagiar e fazer a faculdade e depois, sem o estágio. O estágio suga a nossa alma, suga a nossa energia, sabe. Por mais que você vá para a faculdade de manhã, à tarde você vai pro estágio, mas à noite você não tem ânimo para estudar, sabe, você tá esgotada — fisicamente... ainda mais quando você está num estágio com desvio de função (Girassol).

Jacinto acrescenta que “não sobra tempo para viver a universidade e isso é muito desgastante” (Jacinto). No tocante a isso, Lírio diz que poucos dias depois de seu pedido de demissão, enquanto pensava em já começar a procurar por outro estágio, “abriu processo seletivo do PETEDU” (Lírio).

E aí, nossa, eu senti assim... que... eu sou religiosa da Umbanda. Pra mim, eu falei bem assim ‘meus guias estão colocando isso no meu caminho’. Porque era o que eu sempre quis. Acabei de sair do estágio, eu tô precisando muito [...]. E eu passei e, apesar de eu ganhar menos, ainda assim, é um alívio muito grande (Lírio).

A gente tem tempo pra estudar (Peônia).

Malgrados os processos de desvalorizações e precarizações apontados, também registramos sentidos ligados a alegrias e satisfações. Na complexidade do trabalho docente com as crianças pequenas, os dizeres apontam para interfaces, que reconhecem também vivências que as manteve esperando na EI. Como exemplo, Azaleia relatou que, em meio às desmotivações, vivia também situações que a faziam “ter fôlego para continuar” (Azaleia):

[...] o engraçado é que o que me motiva a ficar na Pedagogia é porque no estágio também, eu vivenciei coisas que mudaram o meu pensamento no sentido de, tipo assim, de eu acreditar que eu vou fazer a diferença na educação. Sério mesmo. E passei até... tiveram situações [...] principalmente na escola pública, mas também nas escolas privadas, que você vê que você faz a diferença, sabe, na vida daquelas

crianças. E eu quero isso. Eu quero poder fazer a diferença na vida de pessoas (Azaleia).

Lírio também atenta para a importância das crianças no desenvolvimento de perspectivas para atuação no campo da EI. Quanto a isso, ela diz:

[...] curiosamente, são as crianças. Eu gosto... eu acho que eu não conseguiria fazer uma bolsa, assim, um estágio, onde eu não tivesse contato direto com as crianças, porque os adultos, eles te desestabilizam. Mas quando você tá ali com elas, sabe, conversando de fato, aí a gente lembra: porque a gente tá aqui de novo!? [...] E é realmente isso, tipo, elas são a base e, eu lembro que pra mim, que quero promover uma mudança, eu quero ser algo diferente na vida dessas crianças. [...] Apesar de todas as negatividades que eu passei no meu primeiro estágio, me serviu muito de exemplo do que não fazer, do que não ser. E como fazer diferente o que eu posso fazer diferente, como ser acolhedora, e como... a gente sabe que são anos formativos. [...] Então a gente tem uma responsabilidade muito grande. E apesar de ser uma responsabilidade muito grande, eu gostaria de ser essa professora (a voz fica embargada) que, sabe, abre um espaço para elas poderem crescer bem, crescer educadas, crescer com cultura... crescerem diversas, assim, livres para ser o que elas quiserem (Lírio).

Nas interfaces das vivências, com seus compromissos associados, os dizeres assinalam, ainda, a relevância da diversidade nas experiências de estágio. As narrativas de Jacinto e Azaleia culminam para a observação de que a mudança de contratante foi crucial para suplantarem uma visão da EI como um campo de atuação hostil e precário. De acordo com Jacinto, sua nova experiência vem possibilitando atuar em uma única turma, de modo a acompanhar os processos formativos das crianças — ao mesmo tempo em que os seus ocorrem também, em um contexto em que a equipe gestora “consegue conduzir bem a organização da escola” (Jacinto). Em face dos processos formativos em curso, ele tece elogios às/aos profissionais com os quais atua, complementando que são essas/es profissionais “que trabalham com a gente na sala, [que] também fazem a gente gostar ou desgostar do nosso trabalho, né. E a forma que a gente faz também, a gente faz com mais gosto” (Jacinto).

Nos relatos de Azaleia, com a nova experiência, *hoje* ela se vê “com certeza atuando na EI futuramente como professora”, conseguindo articular suas vivências com várias discussões feitas em sala de aula (no Curso). Emocionada, relatou: “[...] não conseguia tirar da cabeça as *minhas* crianças do CMEI. Era, sabe, cada discussão me fazia me lembrar de alguma situação vivenciada lá” (Azaleia).

Nos contrastes, confluências e composições inerentes as vivências, Margarida destaca a beleza da profissão: “E é realmente uma força maior que puxa, sabe. Tipo, você tá cansada, você tá esgotada, você acha que não faz sentido mais nada, mas ainda tem a nossa profissão [...] uma das profissões mais humanas. E é lindo isso” (Margarida). Assim, situadas nas dinâmicas próprias da vida das estudantes, com suas particularidades (aqui destacando condições de vulnerabilidades), apontamos para vivências aproximadas da EI, geradoras de aproximações e afastamentos desse campo de trabalho. Vivenciam, em processualidade, um conjunto ampliado de questões, que podem agregar novos sentidos conforme a qualidade das experiências. No conjunto dos dados, assinalamos para a importância de garantir, em condições adequadas, a articulação entre a tríade formação, condições de trabalho (no caso de estágio) e valorização profissional (Côco, 2015).

Concluindo as análises, destacamos que — consoante ao que se objetiva com esse estudo — foi possível conhecer histórias de estudantes de Pedagogia, atravessadas por condições de vulnerabilidades. Evidenciamos as movimentações de resistências, em articulação com o campo da EI, nas experiências de estágio remunerado. Por conseguinte, é possível inferir o valor do estágio, constituindo-se como um dos componentes da permanência, por contribuir (não sem tensões) para garantia de condições de existência e de aprendizados, ligados a autossuficiência e dignidade no percurso da formação inicial (Ayres, 2014; Castel, 1998; Costa et al., 2018 apud Cavalari Neto; Berger, 2024).

## **À guisa de considerações finais**

Na atenção às condições de graduandas/os do curso de Pedagogia, na conexão com o campo da EI, em especial, a pesquisa ambicionou investigar manifestações de vulnerabilidades em narrativas de estudantes de um curso de Pedagogia. Buscamos, por via de diálogos com pares de formação, explorar relações com o estágio remunerado na EI.

Nesse propósito, com o mapeamento dos estudos vinculados a essa cadeia temática, destacamos o papel do estágio remunerado EI ao acolher estudantes, em especial, aqueles que demandam garantia de permanência na graduação. Um acolhimento que também vem comportando condições adversas, em especial, quando se impõe exigências próximas às atividades laborais (Neves, 2019). Essa dinâmica vem implicando relações de aproximações e/ou de afastamentos da EI, como perspectiva profissional (Côco, 2018b; Côco; Vieira; Giesen, 2019).

Com isso, destacamos a presença da EI nas trajetórias acadêmicas de estudantes, sobretudo, aquelas/es em condições de vulnerabilidade. Logo, articulando as análises decorrentes dos dados da pesquisa coletiva com os dados decorrentes da conversa com os pares, afirmamos que a EI se constitui como um campo de trabalho que colabora na questão da permanência, à medida que colabora no provimento de condições de sobrevivência para as estudantes. Uma colaboração que precisa ser articulada com o processo de formação, dado que mesmo com a existência de regras contratuais, não é incomum observar situações de dificuldades em experiências de estágios remunerados, notadamente, envolvendo questões funcionais.

Na abrangência das problemáticas e das aprendizagens associadas que emergiram com o estudo, urge realçar o papel educativo desse trabalho (estágio), carreado, máxime, pela interação com as crianças pequenas. Interações que instam compromissos, acionando movimentos em direção à EI, que precisam ser fortalecidos com melhores condições de modo a,

simultaneamente, fortalecer a EI nas perspectivas profissionais. Assim, conquistar novos profissionais para esse campo.

Concluindo, na articulação entre as temáticas referentes às manifestações de vulnerabilidades, a formação inicial de professoras/es no curso de Pedagogia e à docência na EI, com o referencial bakhtiniano assinalamos que muito ainda precisa ser dito na problemática do estágio remunerado. No diálogo sem fim da existência humana, realçamos as estratégias de superação das adversidades das/os estudantes e, nesse âmbito, as interações com o campo da EI. Na luta por afirmação da primeira etapa da educação básica como um campo de trabalho, convidamos a nutrir as discussões sobre o trabalho docente.

---

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e o seu Outro**: Bakhtin nas ciências sociais. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AYRES, José Ricardo. Vulnerabilidade, Cuidado e integralidade: reconstruções conceituais e desafios atuais para as políticas e práticas de cuidado em HIV/Aids. **Saúde em Debate**, v. 46, p. 196-206, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/MmhcWVjggvV9myjqz3XJTh/>. Acesso em: 27 set. 2024

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTOLOZZI FERREIRA, Eliza; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente, **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 157–168, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i9.17. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/17> . Acesso em: 9 abr. 2025.

CAVALARI NETO, Ranulfo; BERGER, Sônia Maria Dantas. Vulnerabilidade educacional e as infâncias: enlances com a rua em aproximação com a escola, **Educar em Revista**, v. 40, p. e88337, 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/rYSF7d9XYkbB5dgTpYhPFbd/>. Acesso em: 25 set. 2024.

CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959>. Acesso em: 27 set. 2024.

CÔCO, Valdete. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores, **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 6–26, 2018a. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p6. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33681>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CÔCO, Valdete. Formação inicial e docência na educação infantil, **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 12, p. 95-112, 2018b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201895-112>. Acesso em 20 jan. 2025.

CÔCO, Valdete. **Memorial para acesso à classe E**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2023 (circulação restrita).

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia, **Momento diálogos em educação**, v. 28, p. 417-435, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8056>. Acesso em: 27 set. 2024.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; GIESEN, Karina de Fátima. Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica, **Revista Faeeba**, v. 27, p. 69-84, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4967>. Acesso em: 27 set. 2024.

GIESEN, Karina de Fátima. **Docência na educação infantil**: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

NEVES, Maria Letícia. **(Des) caminhos da valorização docente**: o estágio não obrigatório na educação infantil em redes municipais de educação da microrregião de Irati-Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste. Irati, 2019.

SANTOS, Fabiana Ramalho dos. **Programa nacional de assistência estudantil na Universidade Federal da Paraíba**: Contribuições e impasses para permanência e êxito do estudante do curso de pedagogia. Dissertação

(Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância, *Educação em Revista*, v. 30, p. 245-266, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/>. Acesso em: 27 set. 2024.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; DOS SANTOS, Manoel Antônio. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano, *Journal of Human Growth and Development*, v. 20, n. 3, p. 745-756, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19982> . Acesso em: 27 set. 2024.

---

Submissão em: 05 Mai. 2025

Aceite em: 14 Abr. 2026

---

<sup>i</sup> **Samyra Rêis Seletes**. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae/Ufes).

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

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2690023716739980>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8123-0223>

<sup>ii</sup> **Valdete Côco**. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Coordenadora do Grufae/Ufes. Bolsista Pesquisador Capixaba (Edital FAPES n.º 22/2023: projeto 2024-2027), da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

E-mail: [valdetecoco@hotmail.com](mailto:valdetecoco@hotmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7335579662236147>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5027-1306>