

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE INICIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG-UnU DE INHUMAS**

MARIA ERILÂNDE FERREIRA DE SOUZA

Anápolis-GO

2021

MARIA ERILÂNDE FERREIRA DE SOUZA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE INICIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG-UnU DE INHUMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Processos Educativos e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. João Henrique Suanno.

Anápolis-GO

2021

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE INICIAL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG-UnU DE INHUMAS**

Maria Erilânde Ferreira De Souza

Esta dissertação foi considerada **APROVADA** para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - PPG/IELT-UEG, em **10 de SETEMBRO** de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. João Henrique Suanno (Universidade Estadual de Goiás / UEG)  
Orientador / Presidente

---

Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)  
Membro Interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Valdeniza Maria Lopes da Barra (Universidade Federal de Goiás – UFG /  
Faculdade de Educação)  
Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Paula Salles da Silva (Universidade Federal de Goiás – UFG / CEPAE)  
Membro Externo

Anápolis-GO, 2021

Dedico este trabalho a todas às crianças, para que possam ter o direito à uma Educação de qualidade, mas que além de aprenderem sejam felizes e vivam sua infância.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é a oportunidade de lembrar que não estamos só e que por mais que sejamos tomados por momentos de solidão, nunca estamos só. Assim, agradeço, primeiramente à Deus, no qual eu tenho plena certeza que esteve sempre ao meu lado, me guiando, me fortalecendo e me oportunizando a seguir os seus propósitos, que são melhores que os meus planos.

Agradeço aos meus pais, que sempre foram e serão minha fonte de inspiração primeira, para eu ser a pessoa que sou hoje. Meus exemplos de perseverança, ética e honestidade. Que em meio a tanta simplicidade e, mesmo sendo semianalfabetos me ensinaram desde cedo o valor da Educação em nossas vidas. Que abdicaram dos seus sonhos pessoais, para que os meus sonhos e dos meus irmãos fossem realizados. Então, a realização deste sonho é nossa e dedico a vocês dois.

Agradeço, também ao meu esposo, amigo, companheiro que sempre esteve ao meu lado ouvindo minhas angústias, mesmo quando eu não falava e apenas chorava. Obrigada por tudo, meu amor.

Agradeço, ainda, todos meus familiares que sempre torceram e oraram por mim, para que eu conquistasse meus objetivos. Gratidão a todos!

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, que me oportunizou uma experiência intelectual única, no exercício da autonomia e protagonismo epistemológico. Ser humano fantástico, que me acolheu no momento de maior fragilidade e me ajudou a superar e a seguir. Acreditou em mim, quando eu mesmo não acreditava.

Agradeço a banca examinadora, composta pelas professoras: Ana Paula Salles da Silva, Marlene Barbosa de Freitas Reis e Valdeniza Maria Lopes da Barra, pela leitura criteriosa e orientações significativas para a minha pesquisa.

Agradeço aos amigos, que são poucos, mas verdadeiros. Sei que vocês estiveram presentes desde início torcendo por mim, quando eu falava do tão sonhado mestrado. Chegamos na realização do sonho!

Meu agradecimento a Universidade Estadual de Goiás, especialmente a UEG-UnU de Inhumas, na qual eu tenho maior orgulho de dizer que iniciei e continuo a minha formação docente nessa Universidade Pública de qualidade.

OBRIGADA!

“Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”.

Paulo Freire, 1996, p. 50

**LISTA DE QUADROS**

QUADRO	DESCRIÇÃO	PÁGINA
Quadro 1	Dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes	p. 28
Quadro 2	Perfil das docentes responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil na UEG-UnU Inhumas	p. 126
Quadro 3	Perfil das discentes que cursaram o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil na UEG-UnU Inhumas	p. 128
Quadro 4	Entrevista com as discentes que participaram do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil no ano de 2019	p. 129
Quadro 5	Experiência das discentes com a Educação Infantil	p. 131
Quadro 6	Entrevista com as docentes que participaram do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil no ano de 2019	p. 132

**LISTA DE FIGURAS**

<b>GRÁFICO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>PÁGINA</b>
Gráfico 1	Concepção de Estágio Curricular Supervisionado das discentes	p. 136
Gráfico 2	Religação dos saberes teóricos e práticos durante as experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil	p. 142
Gráfico 3	Conhecimentos considerados importantes durante o Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial do(a) professor(a) de Educação Infantil	p. 147
Gráfico 4	Momentos em que as discentes, no decorrer das atividades propostas no Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, se perceberam como sujeito participante da construção das experiências vividas	p. 158

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**BCN** – Base Comum Nacional

**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNC** – Base Nacional Comum

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CF** – Constituição Federal

**CME** – Conselho Municipal de Educação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

**EAD** – Educação a Distância

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UEG** – Universidade Estadual de Goiás

SOUZA, Maria Erilânde de. **Estágio Supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da Educação Infantil no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas**. Dissertação, 2021, f [Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias]. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Goiás.

### RESUMO

Esta dissertação vincula-se a área de concentração Processos Educativos, Linguagem e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Teve como objetivo geral analisar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil à luz de alguns operadores cognitivos do pensamento complexo. Nesse sentido, buscamos a partir da seguinte questão de pesquisa, uma possibilidade de ampliar e religar saberes: O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas apresenta indícios do pensamento complexo na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil? O interesse por pesquisar a formação docente inicial do professor da Educação Infantil, surge a partir da minha própria prática docente. Além disso, justifica-se, pelo fato de pesquisas relacionadas à Educação Infantil serem muito recente e diante do cenário que vem sendo construído, pensando a formação do professor da primeira etapa da Educação Básica, faz-se necessário compreender como tem sido realidade a formação docente inicial. Nesse sentido, destacamos um momento específico do processo de formação docente inicial, sendo ele o Estágio Curricular Supervisionado, no qual é o objeto de estudo desta pesquisa. A pesquisa é qualitativa, com análise documental e estudo de caso realizado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com as discentes e docentes, que participaram do Estágio Curricular supervisionado no ano de 2019, no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas. Optou-se como referencial teórico a Epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2004, 2010, 2015, 2016, 2018), tendo alguns dos operadores cognitivos como norteadores para análise dos dados levantados, sendo eles: princípio hologramático; princípio recursivo; princípio dialógico; princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. Complementado o referencial teórico, buscou-se respaldo teórico nos seguintes autores: João Henrique Suanno (2013, 2014), Marilza Vanessa Rosa Suanno (2012, 2015), Maria Cândida Moraes (2007, 2008, 2014, 2016), Luciana Ostetto (2000, 2011, 2012), Valdeniza da Barra (2016, 2017, 2020), Ecleide Furlanetto (2003, 2010, 2011), dentre outros. A pesquisa encontrou pontos que indicam os indícios do pensamento complexo, no processo de formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil dos(as) discentes do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas. Sendo que o Estágio Curricular Supervisionado demonstrou ser a principal via de encontro de articulação de saberes no processo de tornar-se professor(a) da Educação Infantil e (re)constituição das matrizes pedagógicas, apresentando indícios da circularidade das aprendizagens; possibilidades de reconhecimento da dialogia nos encontros entre as pessoas e o meio; além do reconhecimento e protagonismo nas experiências vivenciadas no decorrer do estágio.

**Palavras-chave:** Formação docente inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Complexidade.

SOUZA, Maria Erilân de. **Estágio Supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da Educação Infantil no curso de Pedagogia da UEG-Unu de Inhumas**. Dissertation. 2021, f [Interdisciplinary Master in Education, Language and Technologies]. Stricto Sensu Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies, from UEG - Goiás State University.

### ABSTRACT

This dissertation is linked to the Educational Processes, Language and Technology concentration area of the Graduate Program in Education, Language and Technologies at the State University of Goiás. Its general objective was to analyze the Supervised Curricular Internship of the Pedagogy course at UEG-UnU of Inhumas in the initial teacher training of the Early Childhood Education teacher in the light of some cognitive operators of complex thinking. In this sense, we sought, from the following research question, a possibility to expand and reconnect knowledge: The Supervised Internship of the Pedagogy course at UEG-UnU de Inhumas presents evidence of complex thinking in the initial teacher training of the teacher ) of Early Childhood Education? The interest in researching the initial teacher training of the Early Childhood Education teacher arises from my own teaching practice. In addition, it is justified, given the fact that research related to Early Childhood Education is very recent and given the scenario that has been built, considering the training of teachers in the first stage of Basic Education, it is necessary to understand how the training has been a reality. initial teacher. In this sense, we highlight a specific moment in the initial teacher training process, which is the Supervised Curriculum Internship, which is the object of study of this research. The research is qualitative, with documental analysis and a case study conducted through questionnaires and semi-structured interviews with students and professors, who participated in the supervised Curricular Internship in 2019, in the Pedagogy course at UEG-UnU de Inhumas. Edgar Morin's Epistemology of Complexity (2004, 2010, 2015, 2016, 2018) was chosen as the theoretical framework, with some of the cognitive operators as guides for the analysis of the data collected. Complementing the theoretical framework, theoretical support was sought from the following authors: João Henrique Suanno (2013, 2014), Marilza Vanessa Rosa Suanno (2012, 2015), Maria Cândida Moraes (2007, 2008, 2014, 2016), Luciana Ostetto (2000) , 2011, 2012), Valdeniza da Barra (2016, 2017, 2020), Ecleide Furlanetto (2003, 2010, 2011), among others. The research found points that indicate the evidence of complex thinking in the initial teacher training process of the Early Childhood Education teacher of the students of the Pedagogy course at UEG-UnU de Inhumas. Being that the Supervised Curricular Internship proved to be the main way of meeting the articulation of knowledge in the process of becoming a teacher of Early Childhood Education and (re)constitution of pedagogical matrices.

**Keywords:** Initial teacher training. Supervised internship. Complexity.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - LADRILHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	20
1.1 Opção metodológica.....	33
1.2 Lócus da pesquisa.....	36
1.3 Participantes da pesquisa.....	37
1.4 Instrumentos da pesquisa.....	39
1.4.1 Documentos.....	39
1.4.2 Questionários.....	41
1.4.3 Entrevistas.....	42
1.5 Análise e interpretação dos dados.....	43
CAPÍTULO II ENTRE AS ÁRVORES E OS GALHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DOS(AS) PROFESSOR(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO.....	47
2.1 A formação docente inicial.....	50
2.2 Aspectos do processo histórico do curso de Pedagogia no Brasil.....	56
2.2.1 O curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas.....	65
2.3 O Estágio Supervisionado.....	70
2.3.1 A formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil.....	77
2.3.2 O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas.....	83
CAPÍTULO III O PENSAMENTO COMPLEXO.....	88
3.1 Conceito/epistemologia do pensamento complexo.....	91
3.1.1 A transdisciplinaridade.....	95
3.1.2 Práxis complexa transdisciplinar.....	98
3.2 Operadores cognitivos.....	102
3.2.1 Princípio sistêmico-organizacional.....	104
3.2.2 Princípio hologramático.....	107
3.2.3 Princípio retroativo.....	109

3.2.4 Princípio recursivo.....	110
3.2.5 Princípio da autonomia / dependência.....	111
3.2.6 Princípio dialógico.....	112
3.2.7 Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente.....	114
CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	117
4.1 Apresentação dos dados.....	118
4.1.1 Documentos.....	118
4.1.1.1 Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas – 2015.....	119
4.1.1.2 Planos de Ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II, e Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II.....	126
4.2 Questionários.....	128
4.3 Entrevistas.....	131
4.4 Discussão e análise dos dados.....	135
4.4.1 Princípio hologramático.....	137
4.4.2 Princípio recursivo.....	147
4.4.3 Princípio dialógico.....	153
4.4.4 Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente.....	160
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	167

## INTRODUÇÃO

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...  
Que já têm a forma de nosso corpo...  
E esquecer os nossos caminhos que levam sempre aos mesmos lugares...  
É o tempo de travessia...  
E, se não ousarmos fazê-la,...  
Teremos ficado para sempre à margem de nós mesmos...*  
Fernando Pessoa

Assim como bem nos diz Fernando Pessoa, chega um tempo que é preciso fazer a travessia. Contudo, deixar para trás as velhas roupas e ir em busca de novas não é algo fácil de se fazer, porém, precisa ser feito, visto que se não tivermos a ousadia de abandonar o que já não nos serve mais, poderemos ficar à margem de nós mesmos e, talvez, nunca encontrar sentido e significado em nossa caminhada. Com isso, é preciso ter coragem e insurgir na busca por novas rotas, novas alternativas, mesmo quando tudo parece impossível diante da realidade observada e das dificuldades de estabelecer uma contextualização.

Foi exatamente esse movimento inquietante de sair do lugar comum, de romper com o que vai sendo acomodado pela rotina escolar e tornando nosso corpo adaptado, conformado com os mesmos lugares, com os mesmos fazeres automáticos que me fez querer saber mais como tem sido pensada a formação docente inicial do professor que irá atuar na primeira etapa da Educação Básica. É claro que esse interesse não nasceu do acaso.

Acredito que esse movimento inquietante foi sendo constituído no momento da minha formação docente inicial, a qual contribuiu para a busca da construção e me conduziu às escolhas feitas para a minha dissertação de mestrado. Assim, partindo da ideia de afeto, seguindo o entendimento de Deleuze (2010 apud MANTOAN, 2017), que compreende que os afetos nos remetem às observações e ações que são retiradas das nossas experiências, dos nossos encontros, compreendo que “afectos têm relação estreita com a aprendizagem, entendida como ato interno, movido por forças que não são controladas de fora” (MANTOAN, 2017, p. 45).

Diante disso, tive na minha trajetória acadêmica uma experiência<sup>1</sup> intelectual, na qual destaco o momento vivido na graduação no curso de Pedagogia, que foi vivenciada no mesmo lócus que realizei minha pesquisa, no qual tive alguns professores que me afetaram e me moveram a ser a professora e a pesquisadora que tenho buscado ser. Apesar de ser difícil de fazer uma lista dos afetos, devido ao medo e cuidado de esquecer alguém, posso falar

---

<sup>1</sup> Destaco que entendo experiência a partir do conceito de Larrosa (2011) que define experiência como “isso que me passa”. Ou seja, a experiência é sempre singular, decorre de um acontecimento ou algo imprevisível, indivisível e que nos transforma.

seguramente que fui afetada, especialmente, por três professores que me despertaram o interesse pela pesquisa, o qual entendo como o “encontro entre quem aprende e quem ensina” (MANTOAN, 2017, p. 44).

Dentre esses encontros, durante o segundo ano do Curso de Pedagogia, lembro do professor de Psicologia, que me convidou para participar como sujeito da sua pesquisa de mestrado e que, nesse momento, plantou uma sementinha de curiosidade e me apresentou um caminho no qual eu também poderia ir além, sendo posteriormente o primeiro leitor e orientador na escrita de um futuro projeto de pesquisa de mestrado, que permaneceu adormecido por alguns anos.

A professora que me convidou para participar de um projeto de iniciação científica adubou a sementinha da curiosidade e me possibilitou trilhar caminhos que eu jamais imaginaria, como, por exemplo, poder participar de um evento da Anped nacional, juntamente com doutores e mestres. Naquele momento achei uma loucura, mas hoje entendo que aquela experiência me fez acreditar naquilo que eu não conseguia visualizar, mas que a professora tinha toda uma intencionalidade e que hoje posso agradecê-la por ter acreditado em mim, quando eu mesma não conseguia.

Outra professora, que ministrou várias disciplinas durante os quatro anos da graduação e que me apresentou pela primeira vez as ideias de Edgar Morin a partir da leitura do livro “O sentido da escola” também tem meu agradecimento. Além disso, anos depois, mais precisamente em 2015, me disse a seguinte frase: “Chega de fazer especialização!”. Acredito que essa frase me moveu e me fez acordar um projeto de mestrado que estava adormecido.

Seguramente, esses professores exerceram em mim, e ainda exercem, um afeto que sinto me mover até os dias de hoje. Além disso, eles despertaram em mim o que Paulo Freire (1996) chama de sujeito da busca. E é justamente nessa busca que direcionei meu olhar com interesse pela Educação Infantil, justamente por ser a minha área de atuação há mais de quinze anos e na qual busco reaprender todos os dias.

Esse sentimento de reaprender todos os dias vem da procura por um trabalho compromissado e que contemple as especificidades da Educação Infantil, considerando que compartilho da compreensão de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, a qual tem a criança como um sujeito histórico e social, de direitos, que aprende, imagina, descobre, experimenta, constrói sentidos e saberes por meio das interações e brincadeiras.

Portanto, a criança é um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e deve ser pensada na sua integralidade. Contudo, sabemos que essa é uma concepção muito recente

quando se pensa a criança e a Educação Infantil. Podemos destacar que somente a partir da Constituição Federal (1988), em seguida fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que temos esse novo olhar.

Esse novo olhar para a criança reverbera na formação do professor que irá atuar com a mesma, visto que a concepção do professor que transmite conhecimento de uma forma fragmentada, escolarizante e descontextualizada, já não cabe mais na Educação Infantil. Assim, lançar o olhar para formação docente inicial, especificamente do pedagogo, visto que é ele que pode atuar na Educação Infantil, se faz necessário e urgente para compreender como esse professor está se constituído enquanto docente.

Nesse sentido, um momento específico dessa formação docente inicial muito me chama atenção, o Estágio Curricular Supervisionado, haja visto que é um momento particular em que muitos professores em formação têm a oportunidade de fazer a primeira imersão no contexto da Educação Infantil. Com isso, o Estágio Curricular Supervisionado assume um tempo-espço que propicia interação, diálogo e troca no processo da formação docente inicial. Compreendo que esse tempo-espço tem uma complexidade específica que não pode ser simplificada a uma aplicação prática, visto que a própria vida não pode ser entendida dessa maneira simplista e analisada a partir de um olhar descontextualizado.

Assim, concordo com Ostetto (2011), que enxerga o estágio como encontro, visto que encontro faz lembrar deslocamento: procura, caminhos, descobertas, ligação, aproximação, estar com o outro, convergência. E esses encontros são muitos, consigo mesmo, com o outro, com o meio. Diante dos vários encontros com o Estágio Curricular Supervisionado que tive e tenho durante a minha trajetória docente, primeiramente na graduação, durante a minha formação inicial, depois durante a minha atuação enquanto docente, que recebe discentes na escola campo para desenvolverem projetos de estágio, surgiram algumas inquietações de como essas experiências vividas durante o Estágio Curricular Supervisionado, sendo esse o objeto de estudo desta pesquisa, têm contribuído na constituição do torna-se professor.

Diante disso, Suanno, M.R.V e Silva (2016) entendem que a formação docente se guia pelo processo tripolar de auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2008 apud SUANNO; SILVA, 2016), sendo que esse processo é entendido como os três polos da formação, ou seja, autoformação (consigo mesmo) / heteroformação (os outros/currículo/instituição) / ecoformação (as formações com o meio ambiente), que tendem a oportunizar processos distintos e complementares. As autoras citadas destacam ainda que “o processo de auto-hetero-ecoformação apontam para um processo ativo, vivencial, de tomada de consciência e de ação

do sujeito, em uma dinâmica relacional permanente, dialética-dialógica, plural e incerta” (SUANNO, M.R.V; SILVA, 2016, p. 43), distante de uma formação fragmentada e descontextualizada.

Contudo, romper com uma educação fragmentada, que tradicionalmente temos para formação docente inicial e, que vem sendo construída ao longo dos tempos e fortalecida recentemente pela legislação federal, não será uma tarefa fácil. Faço essa ressalva diante das minhas próprias dificuldades em juntar as partes das minhas matrizes pedagógicas em busca de contextualizá-las e religá-las os saberes.

Quando pensamos a formação para o professor(a) da Educação Infantil, essa tarefa parece ser ainda mais difícil, visto o processo histórico na tentativa de construção da identidade e valorização das especificidades inerentes a Educação Infantil na qual busca o binômio cuidar-educar. No entanto, concordo com Moraes (2007), que afirma que para aprender a trabalhar a partir do pensamento complexo “é preciso humildade intelectual e abertura de nossas gaiolas epistemológicas e disciplinares, para que o conhecimento antigo possa liberar espaço para que o novo possa ser construído e reconstruído” (MORAES, 2007, p. 22-23).

Diante disso, entendo nesta pesquisa que a complexidade deve ser pensada como “uma escolha, uma forma de vida, um possível olhar sobre a realidade e uma forma de entender a escola, sua organização, a educação e a profissão” (HOUYELOS; RIERA, 2019, p. 29), pois todas essas dimensões estão conectadas em uma mesma unidade de sistema complexo, criando possibilidades de pensarmos além daquilo que nos é apresentado e, não podem ser separadas.

É válido ressaltar que a complexidade não se trata de um conceito novo, ela foi desenvolvida a partir de diversos autores. Contudo, destaco que, nesta pesquisa, optei por recorrer às ideias da complexidade a partir de Edgar Morin, visto que buscamos fazer a análise dessa investigação com base no pensamento complexo, a partir de quatro operadores do pensamento complexo, sendo eles: princípio hologramático; princípio recursivo; princípio dialógico; princípio reintrodução do sujeito cognoscente.

Essa escolha teórica partiu primeiramente do entendimento de que a complexidade nos torna mais sensíveis às evidências adormecidas por uma prepotência de verdades absolutas e inquestionáveis, que foram sendo construídas ao longo do processo de civilização, nos causando uma inteligência cega (MORIN, 2015), a produzir uma visão mutiladora e unidimensional da realidade, gerando uma dificuldade em contextualizá-la. A complexidade é um conceito que permite conhecer e compreender os fenômenos e fazer uma releitura das questões sociais, culturais, educacionais, enfim, de todas as questões planetárias. A complexidade, em termos de

educação, nos ajuda a superar o reducionismo e a fragmentação didática, visto que o pensar complexo nos possibilita a religação dos saberes.

Contudo, para pensarmos a partir da epistemologia da complexidade, são precisas algumas ferramentas intelectuais, ou seja, novos operadores cognitivos do pensamento complexo que nos ajudem a conhecer a realidade. Esses novos operadores são verdadeiros princípios-guias, sendo eles: Princípio sistêmico-organizacional; Princípio hologramático; Princípio retroativo; Princípio recursivo; Princípio da autonomia/dependência; Princípio dialógico e Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente, e que serão apresentados posteriormente na pesquisa.

De acordo com Edgar Morin, esses princípios nos ajudam numa nova racionalidade criativa, intuitiva, superadora do reducionismo, da fragmentação, e nos ajuda a constituir um pensamento dialógico, a trabalhar nossas dúvidas, a criar novas perguntas. Morin (2015) nos diz ainda que os operadores cognitivos nos ajudam a pensar bem, para agir bem, visto que religamos o indivíduo a seu contexto social; todo-parte; indivíduo-sociedade; religando o processo de formação integral, entendido como processo de auto(individual)-hetero(relações)-ecoformação(ambiente).

Além disso, nesta pesquisa, concordamos ainda com a concepção de formação docente defendida por Cunha (2013), que ressalta que a formação docente não é neutra. Assim, torna-se imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade. Ou seja, conhecer as matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2003) que nos constitui é fundamental no processo de tornar-se professor.

Perante o exposto, esta pesquisa busca na formação docente inicial do professor(a) da Educação Infantil, a partir do Estágio Curricular Supervisionado, sendo esse o objeto dessa pesquisa, analisar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU<sup>2</sup> de Inhumas à luz de quatro operadores cognitivos do pensamento complexo, sendo eles: princípio hologramático; princípio recursivo; princípio dialógico; princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. Vale ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa – CEP, em 24 de abril de 2020, com Parecer N. 3.988.043.

---

<sup>2</sup> Ressalto que devido à reestruturação realizada na UEG em 2019, a UEG-Inhumas passa a ser uma Unidade Universitária-UnU, e essa será a forma que trataremos nesta pesquisa, como UEG-UnU de Inhumas, visto que é nessa UnU, lócus desta pesquisa, que iremos pesquisar o curso de Pedagogia.

A estrutura desta dissertação é apresentada em quatro capítulos. É válido destacar que buscamos, por meio da poesia “Paraiso” de Paes (2000), a contextualização de cada estrofe como epígrafe de abertura dos capítulos. Com isso, no primeiro capítulo, intitulado “Ladrilhando os caminhos metodológicos”, apresento minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia na UEG-UnU de Inhumas e um pouco da minha atuação enquanto professora da Educação Infantil e como essas vivências foram decisivas para as minhas escolhas. Além disso, apresento a metodologia utilizada na pesquisa. Para isso, o capítulo será dividido em cinco seções.

Na primeira seção, apresento a opção metodológica utilizada na pesquisa. Na segunda seção é apresentado o lócus da pesquisa, no qual são destacados os critérios de escolha do lócus para realizar a pesquisa. Na terceira seção é apresentado os sujeitos participantes da pesquisa e os critérios de inclusão. Na quarta seção apresento os instrumentos que foram selecionados para nortear a pesquisa, e na quinta seção apresento a análise e a interpretação dos dados levantados.

No segundo capítulo, intitulado “Entre as árvores e os galhos da formação docente inicial dos(as) professor(as) da Educação Infantil e do Estágio Curricular Supervisionado”, apresento a fundamentação teórica, buscando contextualizar um pouco do contexto histórico que fundamenta a formação docente inicial, aspectos do processo de formação dos cursos de Pedagogia no Brasil e a constituição do curso de Pedagogia na UEG-UnU de Inhumas. Para tanto, será dividido em três seções.

Na primeira seção, intitulada “A formação docente inicial”, contextualizo como a formação inicial foi sendo constituída e aponto o referencial teórico que embasa as concepções que norteiam a compreensão da atual necessidade de formação do professor. Na segunda seção, intitulada “Aspectos do processo histórico do curso de Pedagogia no Brasil”, apresento alguns aspectos da constituição do curso de Pedagogia no Brasil e como são possíveis de perceber as lacunas existentes, sendo construídas desde a sua gênese. Em seguida, é apresentado uma subseção, na qual é discorrido como o curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas foi pensado e é organizado.

Na terceira seção, intitulada “Estágio Supervisionado”, é apresentado o referencial teórico de alguns aspectos da constituição do Estágio Supervisionado, destacando seu objetivo de criação, a legislação que o direciona e como as concepções vão sendo incorporadas ao longo dos anos. Essa seção é dividida em duas subseções para contextualizar como esse componente curricular é pensado na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil. Na segunda subseção, é discorrido como é pensada a organização do Estágio Curricular

Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas.

Já no terceiro capítulo, intitulado “O manancial do pensamento complexo”, apresento o referencial teórico que traz a sustentação da pesquisa e é a base para nortear a religação dos saberes. O capítulo é dividido em duas seções, trazendo elementos de compreensão dentro de um processo de aproximação dos conceitos de complexidade, pensamento complexo e transdisciplinaridade. Em seguida, apresentamos o conceito de práxis complexa transdisciplinar e os operadores cognitivos do pensamento complexo.

No quarto capítulo, “Entre a realidade e as possíveis mudanças”, são apresentados os dados, contextualizando como chegamos até os mesmos, os quais são apresentados em seções. Em seguida, os dados levantados são analisados e triangulados a partir de quatro operadores do pensamento complexo, sendo eles: princípio hologramático; princípio recursivo; princípio dialógico; princípio da reintrodução do sujeito cognoscente.

Para finalizar, apresento as Considerações Finais da dissertação, retomando os aspectos apresentados nos objetivos e na questão-problema desta pesquisa, refletindo-os e discutindo-os.

## CAPÍTULO I - LADRINHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

*“Se essa rua fosse minha,  
eu mandava ladrilhar,  
não para automóveis matar gente,  
mas, para criança brincar”<sup>3</sup>.  
(PAES, 2000)<sup>4</sup>*

A arte de ladrilhar é milenar<sup>5</sup> e é considerada um bem material e imóvel, visto o seu significado e a sua importância artística, cultural, religiosa, documental e estética para a sociedade. E, por estas razões, precisa ser preservada. A delicadeza da junção de pequenos pedaços, que se encontram e formam os ladrilhos, cria várias possibilidades de desenhos, imagens, tomando formas diversas. Quando os ladrilhos estão em um conjunto, lado a lado, sem espaços vazios entre eles, é chamado de mosaico (LAMAS; LONGO; SOUZA, 2018). As imagens que vão surgindo a partir dessa técnica são únicas e abrem um leque de interpretação para cada pessoa que se aventura a observar cada pedaço, cada parte, e o desenho completo, o todo.

Durante uma experiência como professora regente, com uma turma da Educação Infantil (pré-escola), no ano de 2019, foi possível vivenciar várias possibilidades de conhecer a mim mesma, o outro e o mundo por meio da docência. Nessa experiência, tivemos um encontro com a poesia “Paraíso” (ANEXO A), de Paes (2000), e pude entender o quanto nosso conhecimento é reduzido e fragmentado, nos impossibilitando de ver além, ao contrário do olhar das crianças, que transcende os horizontes e consegue ligar saberes que ainda não foram sistematizados pelo mundo adulto. As crianças conseguem se aventurar no mundo desconhecido e trilhar caminhos, em busca de conhecer tudo ao seu redor, e Paes (2000) conhece bem esse universo e se aventura juntamente com as crianças.

Assim como Paes (2000) se aventurou em trilhar caminhos para ver o outro e o mundo, também irei me aventurar, de maneira responsável e com predisposição à mudança (FREIRE, 1996), buscando juntar vários pedaços para ladrilhar esta pesquisa. Contudo, criar novas vias, novos caminhos, a partir do improvável é um grande risco, visto que estamos cercados por

---

<sup>3</sup> Essa é a primeira estrofe do poema “Paraíso”, que integra o livro “Poesia para brincar” (2000), de José Paulo Paes e trata-se de uma releitura da cantiga “Se essa rua, se essa rua fosse minha”. Essa poesia é composta por quatro estrofes que serão utilizadas em cada capítulo desta dissertação.

<sup>4</sup> José Paulo Paes (1926-1998) foi um poeta, tradutor, ensaísta, e crítico literário brasileiro.

<sup>5</sup> A arte em ladrilhos é uma tradição milenar que atualmente ainda se faz presente nos espaços e ambientes. São consideradas verdadeiras e agradáveis obras de arte. Os castelos, palácios e grandes feitos da arquitetura europeia do séc. XVII carregam em sua essência a beleza transmitida pelos ladrilhos, cujos mosaicos com eles constituídos mostram excelência ornamental (LAMAS; LONGO; SOUZA, 2018).

verdades consideradas absolutas e inquestionáveis que foram sendo construídas ao longo do tempo. Mas, se queremos buscar novas vias, novos caminhos, é preciso lembrar que “tudo sempre começa com uma iniciativa, uma inovação, uma nova mensagem de caráter desviante, marginal, com frequência invisível aos contemporâneos” (MORIN, 2013, p. 39).

A subversão e criatividade de Paes (2000) para repensar outras formas de ver o mundo e tudo ao seu redor, por meio da poesia, nos desperta para o cuidado com o lugar em que se vive e com o outro. É válido ressaltar que “o outro é aquele que não sou eu, e logo, é diferente desse eu” (PAULA; SUANNO, J. H.; REIS, 2017, p. 165). Assim, a partir dessa compreensão, de reconhecer as diferenças no mundo e no outro, cria-se possibilidades de construir um paraíso perfeito, em busca de vias alternativas, trazendo outras formas de pensar e ver o mundo além daquilo que vai sendo naturalizado pela sociedade.

De acordo com Silva (2005), muitas vezes caminhamos entre as pessoas diferentes de nós, quando na verdade deveríamos estar junto às pessoas. Esse distanciamento é promovido, na maioria das vezes, por nossos preconceitos, dificultando uma aproximação e o reconhecimento do outro. Estar junto ao outro não é uma tarefa fácil, visto que é preciso estabelecer uma relação de composição, de entrega de sentidos para viver com o outro na relação pedagógica. Diante disso,

caminhar junto à pode ser então uma experiência de descoberta não pela convivência, mas pela reflexão sobre a existência dos diferentes “outros”, sejam estes “outros” pessoas com deficiência, ou não, como parte da complexidade da vida humana, e que por sua vez não torna ninguém nem menos ou mais capaz, apenas mais cúmplices na relação com seus pares (SILVA, 2005, p. 5).

Nesse sentido, na busca por vias alternativas para trilhar os caminhos desta pesquisa, partimos do entendimento de que a metodologia de uma pesquisa envolve muito mais do que técnicas, inclui concepções teóricas articuladas com a realidade empírica e com percepções da realidade (MINAYO, 2016). Assim, este primeiro capítulo busca caminhos alternativos para pensar o contexto de formação inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil. Contudo, iniciar a busca por um caminho metodológico não é nada fácil, principalmente quando somos tomados por um sentimento que foi se cristalizando ao longo da nossa trajetória, o medo do erro. Medo de não acertar. Medo do julgamento do outro. Medo do desconhecido. Medo de não encontrar um caminho para seguir. Enfim, medo de simplesmente viver. Mas, como nos diz Freire e Shor (1986), é normal sentir medo, e é um bom indicador que manifesta que estamos vivos e não devemos escondê-lo. Entretanto, só não podemos deixar que o medo nos paralise, mas devemos

cultivá-lo no sentido de aceitá-lo. Assim, não devo negá-lo, mas continuar sonhando, visto que “o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 39).

De certa forma, devo confessar que, em grande medida, esse foi o primeiro sentimento que tive, principalmente quando me vi diante da tomada de decisão para buscar os possíveis caminhos para ladrilhar a pesquisa, e mais ainda para delimitar o objeto desta pesquisa. Acredito que o medo de olhar para minha própria história de vida, minha trajetória docente e refletir sobre a mesma pode ter colaborado para o surgimento de sentimentos embaraçados, que queriam me paralisar. Furlanetto (2003) define esse momento como o encontro com as nossas matrizes pedagógicas, ou seja, o espaço simbólico no qual a prática do professor é gestada. Nesse momento, “os conteúdos do mundo interno encontram com os do mundo externo e são por eles fecundos, originando o novo” (FURLANETTO, 2003, p. 27), examinando o retorno em busca da regeneração e transformação do vivido.

Nesse sentido, fui percebendo que o objeto desta pesquisa fazia parte da minha matriz pedagógica (FURLANETTO, 2003), e foi sendo construído a partir das inquietações e dúvidas que foram surgindo ao longo da minha formação docente inicial e, principalmente, quando assumi a primeira regência de sala na Educação Infantil. Com isso, posso afirmar que o objeto desta pesquisa, sendo ele o Estágio Curricular Supervisionado, sempre esteve presente na minha trajetória docente. Acredito que na tentativa de dar sentido aos caminhos que percorri até chegar neste momento, e as escolhas assumidas que selecionei para esta pesquisa, penso ser interessante relatar um pouco sobre como as minhas experiências formativas me direcionaram até o objeto de investigação desta pesquisa.

No ano de 2005, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás – UEG – Câmpus Inhumas,<sup>6</sup> e tive oportunidades, experiências únicas e transformadoras na vida acadêmica e pessoal. Costumo sempre lembrar que a Universidade me oportunizou o que durante toda minha trajetória na Educação Básica não foi possível, o direito de expor minha opinião, de questionar, de argumentar, de ter dúvidas. Fui silenciada por mais de dez anos, durante minha vida de estudante da Educação Básica. A Universidade me proporcionou o entendimento de que tenho o direito de fala. Todavia, se faz necessário refletir e buscar por argumentos que sustentem essa fala, para não ficar na curiosidade ingênua, que pode ser

---

<sup>6</sup> Essa era a nomenclatura utilizada no ano de 2005. Após algumas modificações na UEG, no ano de 2019, a nomenclatura para designar a instituição passou a ser Unidade Universitária-UnU, na qual encontra-se em vigor atualmente.

associada ao senso comum, mas ir em direção à construção da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996).

No terceiro ano do curso de Pedagogia, tive o primeiro contato com o Estágio Curricular Supervisionado. Foi um momento de grandes expectativas. Realizei esse estágio em Gestão Educacional e, no quarto ano, em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao final do curso, recebi habilitação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. Assim, minha primeira experiência com o Estágio Curricular Supervisionado foi na formação docente inicial, como um componente curricular obrigatório. Nessa primeira experiência, eu tinha o entendimento que o estágio iria oportunizar a ida ao campo de atuação e o aprendizado de algumas receitas de como ser professora. Outra compreensão era a de colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos nos dois primeiros anos do curso de Pedagogia.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), não é raro ouvir essas concepções de estágio, identificadas como a parte prática dos cursos de formação, em contraposição à teoria. Essa concepção fundamenta a ideia de que na prática a teoria é outra, visto que, em sua grande maioria, os cursos de formação têm se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas, levando à desvinculação do campo de atuação dos futuros professores. Reis e Vieira (2013) afirmam que ainda existe uma ideia:

bastante disseminada entre os docentes em formação, principalmente os dos anos iniciais, é a de que participar de um curso superior não passa de um requisito burocrático para regularizar sua atuação em sala de aula, e, que o que se aprende na faculdade nada tem a ver com a realidade do campo de trabalho (REIS; VIEIRA, 2013, p. 13).

Essa concepção foi fortalecida durante o meu segundo ano do curso de Pedagogia, visto que passei em um concurso público municipal para professor da Educação Básica da rede municipal, e assumi a primeira regência de sala, em uma turma de Educação Infantil no ano de 2006. Ao assumir a regência de sala, a minha primeira impressão foi que tudo estava desconectado. Nada fazia sentido. Eu buscava na minha formação docente inicial algo que pudesse fazer conexão dentro daquele contexto, mas tudo continuava sem sentido. Essa experiência foi muito marcante, pois eu tive que buscar nas minhas matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2003) algo que fizesse sentido, para que assim eu não desistisse. Durante essa experiência, tive o primeiro encontro e a descoberta com o meu “professor-interno, multifacetado, ambíguo e complexo” (FURLANETTO, 2003, p. 26).

Essa descoberta me possibilitou revisitar todos os meus arquivos como aluna para dar início à reconstrução das minhas matrizes pedagógicas. Para Furlanetto (2003, p. 27), “as matrizes apresentam-se como arquivos existenciais que contêm imagens, conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos”. Busquei nos meus arquivos pessoais situações que me inquietavam dentro do espaço da sala de aula, e trouxe para minha prática pedagógica, na busca de religar os saberes vividos aos saberes acadêmicos, para pensar o contexto em que eu precisava atuar como professor regente.

Quando conclui a graduação em Pedagogia, e com menos de três anos como professora concursada, assumi a gestão de uma instituição municipal de Educação Infantil, no ano de 2009, permanecendo até o ano de 2015. Acredito que essa experiência como gestora foi o ponto que me fez repensar algumas concepções a respeito do Estágio Curricular Supervisionado, e que causou um grande incômodo, me movendo a querer ir além.

No ano de 2014, a instituição em que eu era gestora foi campo de estágio de estudantes do curso de Pedagogia. Tinha estudantes de Pedagogia que trabalhavam como estagiárias remuneradas em um horário e no contraturno realizavam o Estágio Curricular Supervisionado. Essa situação foi um tanto inquietante, visto que as estudantes, quando estavam no momento do Estágio Curricular Supervisionado, desenvolviam projetos criativos, apresentavam posturas de escuta, acolhedoras, observadoras das necessidades e curiosidades das crianças.

Contudo, quando estavam no contraturno e assumiam a turma como professora regente, apresentavam posturas tradicionais, não observavam e não escutavam as necessidades e curiosidades das crianças, demonstrando assim uma grande contradição. Acredito que essa foi a minha segunda experiência com o Estágio Curricular Supervisionado, dessa vez como gestora de uma escola campo de estágio. Essa experiência me fez perceber novamente a necessidade de religar saberes a partir da epistemologia da complexidade.

A partir dessa segunda experiência, comecei a repensar qual seria o papel do Estágio Curricular Supervisionado. Voltei às minhas antigas concepções de estágio e pude perceber que o estágio não é o momento de buscar receitas de como ser professor e muito menos de colocar em prática as teorias aprendidas. Retomei os meus momentos de Estágio Curricular Supervisionado, durante a graduação, e percebi que as questões relacionadas à Gestão Educacional não me causavam muita estranheza, pois vivenciei um Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional cercado por muitas discussões e reflexões acerca da temática em questão. Mas lembrei do primeiro encontro com a minha professora-interna, multifacetada, ambígua e complexa (FURLANETTO, 2003), quando assumi a primeira

regência de sala com uma turma de Educação Infantil. Compreendi que, naquele momento, algo me faltou.

Dessa maneira, senti a necessidade de aprofundar meus estudos relacionados à Educação Infantil, visto que a matriz curricular que eu havia cursado durante a graduação no curso de Pedagogia não contemplava estudos direcionados à Educação Infantil. Além disso, o Estágio Curricular Supervisionado em docência nos anos iniciais do Ensino fundamental, que realizei no quarto ano de Pedagogia, foi superficial e sem grandes contribuições para minha prática docente. Assim, queria compreender como o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil pode contribuir para religar saberes do(a) professor(a) da Educação Infantil.

Durante os anos de 2016 a 2019, ao retornar para sala de aula, atuei na regência de turmas da Educação Infantil (pré-escola) e recebi acadêmicas do curso de Pedagogia presencial e a distância, de instituições públicas e privadas, para desenvolver o projeto de Estágio Curricular Supervisionado. Acredito que essa foi a minha terceira experiência com o estágio, e que contribuiu para um repensar, mais uma vez, nas minhas concepções a respeito do estágio, visto que a cada experiência algo me movia a revisitar as minhas matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2003).

Diante disso, acredito que todas essas experiências foram decisivas para esse olhar inquietante e forneceram elementos para construção do objeto de pesquisa, na busca por constituir uma tradução do real (DESLANDES, 2016), ora na formação inicial, como um componente curricular obrigatório; ora como gestora de uma instituição de Educação Infantil, que era campo de estágio; ora como professora regente, que tinha o papel de professora supervisora de estágio e não sabia de tal atribuição, mas que recebia estagiárias do curso de Pedagogia na turma de Educação Infantil. De acordo com Suanno, M.V.R. (2015b, p. 3), “o modo do sujeito se relacionar com o objeto depende do modo como pensa, da epistemologia que o inspira, da experiência vivida, da relação que constrói com o objeto/fenômeno”. E nessa relação não existe neutralidade, nossa subjetividade encontra-se envolvida em todo o processo e nos movimenta a busca por sentidos e significados.

Nesse sentido, vale ressaltar que “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 3). Ou seja, o lugar de fala do pesquisador influenciará a maneira como será proposta a pesquisa, não sendo possível o distanciamento da realidade observada, visto que a realidade é revelada a partir do que somos capazes de ver e

interpretar, e esse olhar depende do sujeito observador que está trilhando caminhos (MORAES; VALENTE, 2008), não existindo espaço para a neutralidade, a separação entre o pesquisador e o objeto pesquisado (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Assim, cabe a compreensão de que o “objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (FLICK, 2009, p. 24), visto que todo processo de pesquisa necessita de um método que ilumine o caminho a ser percorrido na pesquisa, entendendo que “o caminho não é uma substância, mas um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo que produz autonomia” (MORIN, 2015a, p. 14). Essa autonomia é no sentido de consciência do mundo e de si mesmo, como um ser inacabado e que necessita de um permanente movimento de busca constante, num processo de inconclusão assumida (FREIRE, 1996).

De acordo com Suanno, M.V.R. (2015a), os positivistas do final do século XIX tinham um único método para se chegar à verdade. A relação do objeto e do sujeito era guiada pela neutralidade. Além disso, o sujeito e o objeto eram subordinados às regras rígidas do método que comandavam todo o processo de pesquisa da época. No entanto, essa concepção começou a ser repensada e modificada no século XX, e diferentes correntes de pensamento consideraram que cada campo do conhecimento deveria ter seu próprio método, determinado pela natureza do objeto. Assim, ainda segundo Suanno M.V.R. (2015a, p. 4, grifo do autor),

Edgar Morin elaborou a Epistemologia da Complexidade e propõe um ‘*método antimétodo*’, um ‘*método in vivo*’, que se caracteriza pela construção do caminho ao caminhar sem regras rígidas e pré-estabelecidas”, mas entendendo que esse caminho tem muito a revelar. Nesse sentido, “o ‘*método antimétodo*’ é criado pelo sujeito na ação, na experiência investigativa, sendo possível de reconhecê-lo ao final do processo” (SUANNO, M.V.R., 2015a, p. 5).

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa tem como objeto de investigação o Estágio Curricular Supervisionado, e assume como método de pesquisa o pensamento complexo de Edgar Morin (2015a), que reconhece a dinâmica da vida e que não considera a realidade imutável, estável, fixa (MORAES; VALENTE, 2008) e que, de acordo com Suanno, M.V.R. (2015a, p. 4), “o caminho é construído pelas possibilidades e limitações do pesquisador na relação e na experiência da pesquisa com o objeto/fenômeno investigado em contexto”. Além disso, o método é visto como um roteiro que não é fixo, um caminho que se descobre ao caminhar (MORIN, 2015a).

Nesse sentido, assim como nos diz o poeta espanhol Antônio Machado no seu belo poema “Cantares”, fazendo uma relação com a trajetória a ser realizada, em uma estrofe ressalta que: “Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”, o estudo que utiliza como método o pensamento complexo entende que a pesquisa se faz ao pesquisar, tem-se o rigor e a ética, porém, cada passo da pesquisa se constrói a partir do passo anterior e de seus resultados, que são analisados para se planejar os seguintes, e isso acontece a cada etapa da pesquisa.

Vale destacar ainda que quando optamos por seguir o método antimétodo (MORIN, 2015a), isso não quer dizer que será um caminho de improvisação, pelo contrário. A opção requer muito mais rigor e cuidado por parte do pesquisador, visto que o método é produto de uma atividade que exige que o pesquisador seja capaz de aprender constantemente, investigar, refletir e criar durante a caminhada (MORAES; VALENTE, 2008). Diante disso, cabe ressaltar mais uma vez que “o ‘método antimétodo’ de Morin modifica a relação sujeito/objeto e amplia a relação entre teoria/prática que passam a se configurar como relação entre teoria/prática/experiência do sujeito em um processo investigativo vivo” (SUANNO, M.V.R., 2015a, p. 4), exigindo assim muito mais atenção do pesquisador, dada a necessidade de compreensão da complexidade do ser, da realidade e do fenômeno investigado.

Assim, como embasamento para a metodologia e construção de percepções e níveis de realidade, buscamos uma aproximação, nesta pesquisa, com a epistemologia da complexidade de Edgar Morin, que compreende a natureza múltipla, dinâmica, dialógica, interativa, recursiva e aberta na relação do sujeito e objeto, e assim trilharemos possíveis caminhos. Para Suanno, M.V.R. (2015a), o método é o caminho, é o modo do pesquisador na relação com o fenômeno investigado, e nessa relação o pesquisador constrói representações e conhecimentos. Além disso, estabelece um “diálogo com as teorias e os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos com os quais se orienta e se apoia ao pesquisar” (SUANNO, M.V.R., 2015b, p. 02).

Ao se pensar na epistemologia da complexidade, geralmente o termo complexidade é confundido com completude. Esse mal-entendido é gerado, principalmente, devido ao conhecimento fundado numa epistemologia cartesiano simplificador em que fomos formados e constitui nossa base de conhecimentos. Esse mal-entendido, segundo Morin (2018a), consiste em confundir a complexidade com completude, acontece porque o problema da complexidade não é a completude, mas a incompletude do conhecimento. Assim, “ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de

incompletude e de incerteza” (MORIN, 2018a, p. 177). Nessa direção, a epistemologia da complexidade resgata a “subjetividade, a intersubjetividade e o caráter ativo, construtivo, afetivo e histórico do sujeito aprendente” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 23).

Pensando essa relação dinâmica entre o sujeito e o meio, Moraes e Valente (2008) ressaltam que a escolha metodológica exige abertura e flexibilidade estrutural por parte do pesquisador, visto que não existe um método distante de suas concepções. Essa dinâmica explica o fato de uma estratégia funcionar com um determinado grupo e não com outro. Para Minayo (2016, p. 14), isso acontece, pois “a visão de mundo de ambos está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação”. Sendo assim, existe uma relação indissociável entre pesquisador e as escolhas para trilhar uma pesquisa científica.

A dimensão ontológica, a partir da realidade complexa, fornece elementos para o entendimento que sujeito e objeto fazem parte de uma relação indissociável e interdependente. A dimensão ontológica (do grego: *ontos* = ser; *logia* = estudo) traz à tona os níveis de realidade de um contexto (MORAES; VALENTE, 2008). Na perspectiva positivista, a realidade é percebida de maneira ordenada, objetiva, estática, fragmentada, onde o sujeito e o objeto estão separados e não respondem mais à percepção do pesquisador atual (LUDKE; ANDRÉ, 2018). Na perspectiva da complexidade, a realidade é multidimensional, multirreferencial, mutável, dinâmica, incerta, tendo em vista que as modificações que acontecem em um dos elementos provocam alterações nos demais elos da rede, pois estão conectados, causando uma natureza circular. Os diferentes níveis de realidade proporcionam o entendimento e o reconhecimento de que fazemos parte de uma realidade que tudo está tecido junto (MORIN, 2015a), revelando um dos princípios básicos da complexidade.

Ao se pensar a dimensão epistemológica (*episteme* = conhecimento; *logia* = estudo), na epistemologia positivista o sujeito está ausente, a subjetividade, sua historicidade, é ignorada. Na epistemologia da complexidade, resgata-se a subjetividade, o caráter ativo, afetivo e histórico do sujeito que está sempre aprendendo na dinâmica constante entre ele e o meio (MORAES; VALENTE, 2008). Isso implica dizer que é impossível participar de uma realidade a partir do exterior dela. Segundo Moraes e Valente (2008, p. 24), no “processo de construção do conhecimento, a realidade manifesta-se a partir do que somos capazes de ver, de perceber, de interpretar, de construir e reconstruir tanto o conhecimento como a realidade”. Assim, todo conhecimento é individual e social, e essa construção se dá por meio das interações e contextualizações dos indivíduos com a realidade.

Essas duas dimensões, a ontológica e a epistemológica, são fundamentais para o direcionamento da pesquisa e a escolha do método, ou seja, a dimensão metodológica deve ser coerente com as outras duas dimensões citadas. De acordo com Morin (2018a, p. 192), “o método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas”, e que foram por muito tempo defendidas numa lógica positivista, reducionista e fragmentada.

Assim, compreender a complexidade como método é compreender a realidade a partir de sua multidimensionalidade e multireferencialidade, pensadas na sua totalidade, de maneira integrada. Dessa maneira, o método nasce com a pesquisa, com o problema e se materializa no caminho (MORIN, 2018a), uma vez que “o método é uma via, uma inspiração orientadora de cunho ontológico e epistemológico, um atributo do pensar, um modo de pensar, que mobiliza o pensamento do pesquisador com princípios, conceitos, concepções, visão de mundo” (SUANNO, M.V.R., 2015a, p. 1). Além disso, o método não existe como receitas prontas, visto que se trata de um desafio, uma travessia misteriosa (HOYUELOS; RIERA, 2019) e que será revelada ao caminhar.

Em busca de caminhos, que vão sendo materializados no caminhar, encontrar o tema da pesquisa é um passo importante, visto que “o tema de uma pesquisa indica a área de interesse ou assunto a ser investigado” (DESLANDES, 2018, p. 35). Trata-se assim da delimitação, um recorte do assunto de interesse. Nesse sentido, esta pesquisa busca analisar o objeto de investigação, o Estágio Curricular Supervisado, no contexto da formação docente inicial dos(as) professores(as) da Educação Infantil. Dentro desse contexto, buscamos a pergunta norteadora da pesquisa, mas é válido ressaltar que a questão de pesquisa não sai do nada, geralmente tem sua origem na biografia do pesquisador, e depende em grande parte do seu interesse e envolvimento em determinados contextos (FLICK, 2009; GIL, 1999).

Com base nessa premissa, Furlanetto (2013) ressalta que o resgate das nossas histórias de vida ajuda-nos a descobrir a pergunta que norteará a pesquisa. Diante disso, se torna relevante discutir o contexto do objeto e tema da pesquisa, pois a partir deles construímos a problematização que possibilita a busca por rotas alternativas, vias para essa caminhada. Para Deslandes (2018), um problema de pesquisa decorre, portanto, de um aprofundamento do tema. Nessa direção, buscamos a partir da seguinte questão de pesquisa, uma possibilidade de ampliar e religar saberes: O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas apresenta indícios do pensamento complexo na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil?

Na busca por possíveis respostas, provocadas pela questão-problema da pesquisa, temos como objetivo geral analisar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil à luz de alguns operadores cognitivos do pensamento complexo. Esse objetivo geral diz respeito ao conhecimento que o estudo proporciona em relação ao objeto da pesquisa (DESLANDE, 2018), e diz ainda do resultado que pretendemos atingir ao término da nossa investigação.

Diante das ações para realização do objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos: compreender a proposta curricular do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas para o desenvolvimento da unidade teoria e prática; verificar a existência de indícios do pensamento complexo no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e nos Planos de Ensino das Disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado I e II da instituição lócus da pesquisa; identificar a fortaleza e a fragilidade do Estágio Curricular Supervisionado para constituição do pensamento complexo.

O Estágio Curricular Supervisionado na formação do(a) professor(a) da Educação Infantil ainda se apresenta como um espaço possível de ser explorado, e se faz necessário falar da sua justificativa no campo científico. No estabelecimento de um possível estado da arte, utilizando como descritores os termos a partir do tema da pesquisa, foi realizada uma busca por trabalhos recentes, dos últimos cinco anos (2015-2019), no Banco de Teses e Dissertações da Capes, tendo como filtro: estágio na Educação Infantil. Foram encontrados poucos trabalhos, e dentre os encontrados, destacamos três pesquisas relevantes e que estão bem próximas ao objeto de investigação desta pesquisa. Das pesquisas encontradas, as que serão utilizadas como referencial bibliográfico no presente estudo são as seguintes, como consta no Quadro 1.

**Quadro 1** – Dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Dissertação / Tese</b>
2017	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia	Claudete Bonfanti	Tese
2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul FURG	O curso de pedagogia e a formação de professores para a educação infantil	Aline Marques Bonilha	Dissertação
2018	Universidade Federal do Ceará UFC	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente	Tathiane Rodrigues Lima	Dissertação

Fonte: elaboração própria.

Um dado relevante encontrado na dissertação de Lima (2018) foi um mapeamento das pesquisas feitas nos anos de 2006-2016 que expressavam a produção nacional científica a partir do tema estágio supervisionado, na perspectiva da primeira etapa da Educação Básica. Esse mapeamento foi feito em três plataformas que realizam eventos científicos relevantes na área de educação. As plataformas escolhidas pelo estudo em questão foram: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

De acordo com Lima (2018), a ANPED, que teve sua primeira reunião em 1978 e congrega 152 programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação de todas as regiões do país, apresentou entre as reuniões 29<sup>a</sup> e a 37<sup>a</sup> somente um trabalho relacionado ao tema proposto em sua pesquisa, encontrado no GT-7, no ano de 2015, com o título “O estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias”, pesquisa de doutorado de Viviane Drumond. Tentando complementar a busca de Lima (2018), verificamos as reuniões 38<sup>a</sup> e 39<sup>a</sup>, a partir dos mesmos critérios utilizados pela autora, e foram encontrados um trabalho no GT-8 da 38<sup>a</sup> reunião, com o título “O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?”, de autoria de Marineide de Oliveira Gomes, da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, e um trabalho no GT-8 da 39<sup>a</sup> reunião, com o título “Reflexões sobre alguns impasses na formação inicial de professoras(es) para a educação infantil no curso de pedagogia”, de autoria de Maria Carmen Silveira Barbosa; Carolina Gobatto, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Ainda segundo Lima (2018), no levantamento realizado na plataforma do ENDIPE, evento bianual que teve seu primeiro encontro em 1982 e congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais diversos espaços do país e do exterior para discutirem a didática e as práticas de ensino, foram encontrados nesse período de dez anos um quantitativo de trabalhos pouco expressivos em relação ao tema estágio na Educação Infantil. Dos 6.318 painéis apresentados no decorrer desses seis últimos encontros, foram mapeadas apenas 16 pesquisas sobre o estágio na Educação Infantil. Já na BDTD, lançada em 2002 e reunindo em apenas um portal de busca as teses e as dissertações defendidas em todo país, foram encontradas 86 publicações, mas somente duas teses e duas dissertações estavam de acordo com os critérios apontados ao tema proposto no mapeamento dos dados.

Também buscamos no Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia – PPGIELT/UEG trabalhos realizados nos últimos cinco anos (2015-2019) referentes ao tema desta pesquisa, o Estágio Curricular

Supervisionado na formação inicial do (a) professor(a) da Educação Infantil, e não encontramos nenhum trabalho com o tema proposto. Um dado relevante e que merece atenção é a pouca produção relativa à Educação Infantil. Encontramos somente dois trabalhos no ano de 2016 relacionados à Educação Infantil, sendo eles: a dissertação de Emanoela Celestino Almeida Ramos, intitulada “Cursos de Formação Docente para a Educação Infantil por meio da Universidade Aberta do Brasil: Singularidades, Limites e Potencialidades” e a dissertação de Flávia Karla Soares, intitulada “Educação Infantil e diversidade: concepções das profissionais de uma creche da rede municipal de Pires do Rio-GO”. Outro dado significativo nessa busca está relacionado à ausência de trabalhos que pesquisem o estágio supervisionado e a formação docente inicial, o que demonstra uma lacuna nas investigações sobre o estágio do curso de Pedagogia sob a perspectiva do pensamento complexo, necessitando assim uma ampliação e discussão relacionada à temática em questão.

Com base nos dados apresentados, é possível perceber a relevância científica do tema proposto nesta pesquisa. O interesse por pesquisas relacionadas à Educação Infantil é muito recente, e pode ser situado a partir do final da década de 1970 e no decorrer da década de 1980, sendo um período em que ocorreram reformas educacionais significativas referentes à formação dos professores da Educação Infantil (AZEVEDO, 2013; GOMES, 2013). Mas, diante do mapeamento realizado por Lima (2018), que demonstra poucos trabalhos relacionados ao estágio supervisionado na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil, além do levantamento dos dados do PPGIELT/UEG, esta pesquisa pretende cooperar com a construção científica na educação, que precisa de mais estudos relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado na primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, além de contribuir com o campo acadêmico, esta pesquisa também se justifica pela questão social relevante (GIL, 1999) para um repensar das práticas de Estágios Supervisionados curricular obrigatório na Educação infantil, a nível local e global, que temos para a formação dos futuros professores que irão atuar na primeira etapa da Educação Básica, colaborando assim com a formação docente inicial do(a) professor(a), levando o estagiário a se perceber como um ser planetário que pode contribuir com o meio que vive e com toda sociedade, e perceber que suas ações interferem nessa relação. Ao mesmo tempo, a pesquisa pode religar saberes e ampliar os conhecimentos acadêmicos em torno do tema formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil.

## 1.1 Opção metodológica

Segundo Minayo (2016), dentre os vários tipos de saberes, a ciência é apenas mais uma forma de busca do conhecimento, não sendo exclusiva, conclusiva e definitiva. Contudo, na sociedade ocidental, a ciência é considerada hegemônica por apresentar resultados e verdades imediatas na construção da realidade, sendo consagrada como o centro de seu próprio desenvolvimento. Porém, existem várias explicações para tal hegemonia e, dentre elas, existe a que diz respeito à sua capacidade de responder a questões técnicas e práticas, postas pelo desenvolvimento industrial, e ao estabelecimento de uma linguagem científica, fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para compreensão do mundo e dos fenômenos. Essa hegemonia foi sendo fomentada, em grande medida, pelo paradigma tradicional da ciência que por muito tempo reforçou a ideia de verdades absolutas e inquestionáveis.

No entanto, não podemos esquecer que o campo científico é permeado por conflitos e contradições, principalmente em se tratando da realidade vivenciada pelos seres humanos. As verdades não estão prontas e acabadas. O conhecimento passa por um processo constante de provisoriedade, dinamismo e especificidade, sendo essas as principais características de qualquer questão social (MINAYO, 2016). Nesse sentido, a pesquisa surge como atividade essencial da ciência, visto que a pesquisa é um processo permanentemente inacabado de repensar a realidade.

Assim, a cientificidade não pode ser reduzida a uma forma determinada de conhecer. Pensar a cientificidade na formação humana possibilita tratar uma realidade da qual nós próprios somos agentes, visto que “a pesquisa social se faz por aproximação, mas, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais preciosos” (MINAYO, 2016, p. 12). Diante disso, esta pesquisa se insere no campo das ciências humanas, visto que na investigação social o pesquisador e seu campo de estudo estabelecem uma relação em todo processo de conhecimento (MINAYO, 2016), devendo ser compreendida como critério de realidade e busca.

De acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa científica tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade, além de contribuir com os avanços do conhecimento da humanidade. Com isso, existem diferentes tipos de pesquisa quanto à abordagem, que pode ser quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana; ou qualitativa, que se preocupa com aspectos da realidade

que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Minayo (2016, p. 20), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esses são fenômenos humanos e fazem parte da realidade social, não sendo possível quantificá-los, precisando ser expostos e interpretados pelo pesquisador. Além disso, a realidade social deve ser contextualizada e tratada na sua singularidade. Assim, “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO, 2016, p. 21), e deve considerar a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

De acordo Ludke e André (2018), apesar da crescente popularidade do uso das metodologias qualitativas, ainda existem muitas dúvidas sobre o que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa diante do rigor científico nesse tipo de investigação e o uso do termo adequado. Em busca de ampliar o conceito de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 2018) apresentam algumas características que configuram esse tipo de estudo, que são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Essas características demonstram uma aproximação com a presente pesquisa. Entendendo esta pesquisa dentro das características das ciências humanas, da provisoriade, dinamismo e especificidade, adotamos assim a abordagem qualitativa como um critério metodológico. Segundo Flick (2009, p. 36), “a pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnicas e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica”. Essa atitude está relacionada principalmente à curiosidade e flexibilidade do pesquisador, que deve encontrar caminhos entre as técnicas para uma pesquisa científica e as atitudes indispensáveis para seguir em busca do conhecimento.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa variam de acordo com o enfoque dado, os interesses, os campos, as metodologias, as situações e os objetos de estudo. Nesse sentido, levando em consideração o objeto de pesquisa

e a questão-problema, assume-se assim, sob o ponto de vista da sua natureza, como uma pesquisa básica, pois objetiva gerar novos conhecimentos, que serão úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. E do ponto de vista dos objetivos, assume-se como uma pesquisa exploratória e descritiva (GIL, 1999), pois tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que se propõe a pesquisar, além de descrever as características de determinada população, ampliando os conhecimentos científicos.

Com relação ao ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa será sustentada por pesquisa de campo. A escolha desse procedimento técnico ocorreu a partir do entendimento que a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto às pessoas (FONSECA, 2002). Além disso, entendemos pesquisa de campo, na abordagem qualitativa, como um recorte espacial, teórico, que corresponde ao objeto de investigação da pesquisa (MINAYO, 2016).

Nesse contexto, o pesquisador precisa ser curioso e questionador o tempo todo, pois o trabalho de campo possibilitará o confronto das hipóteses iniciais, visto que o campo de pesquisa pode não conter respostas imediatas às indagações do pesquisador. Assim, é preciso que seja exercitado o olhar dinâmico e atento do pesquisador (MINAYO, 2016) para tais situações no decorrer da caminhada. Nesse sentido, esta pesquisa assume a pesquisa de campo como um procedimento técnico, visto a sua abertura para aprofundar a questão-problema proposta, além de apresentar maior flexibilidade, utilizando mais técnicas de observação do que de interrogação (GIL, 1999).

## **1.2 Lócus da pesquisa**

O lócus da pesquisa pode ser definido como o local em que a pesquisa será realizada. Segundo Deslandes (2016), os critérios de escolha do local devem ser descritos, e esses critérios devem ser condizentes com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, o local escolhido para esta pesquisa ser desenvolvida foi o curso presencial e noturno de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária<sup>7</sup> (UnU) de Inhumas, no qual identificaremos nesta pesquisa como UEG-UnU de Inhumas. A escolha do lócus desta pesquisa levou em consideração dois critérios iniciais:

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que, a partir da lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020, que se refere à Reforma Administrativa da Universidade Estadual de Goiás – UEG, ocorreu uma reestruturação da UEG e a UEG-Inhumas passou a ser uma Unidade Universitária-UnU, assim como aconteceu em todos os outros câmpus, e essa será a forma de nomenclatura que trataremos nesta pesquisa.

- 1) curso de Pedagogia oferecido por uma instituição pública de ensino superior, na cidade de Inhumas;
- 2) curso de Pedagogia no qual o currículo tenha o componente curricular Estágio Supervisionado em docência na Educação Infantil, realizado em instituição pública no município de Inhumas, como atividade obrigatória;

Esses critérios foram levantados primeiramente diante dos objetivos desta pesquisa. A escolha pelo curso de Pedagogia justifica-se pela promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que propôs que a formação dos professores, para atuar na primeira etapa da Educação Básica, fosse feita em nível superior. Assim, a escolha por instituição de ensino superior pública se dá por se concentrar as instituições de excelência acadêmica (GATTI, 2009). Além disso, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), o curso de Pedagogia é definido como um curso integrado de licenciatura que tem a responsabilidade de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI, 2019).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), o profissional que irá atuar na Educação Infantil será o pedagogo, que terá no decorrer da sua formação o cumprimento obrigatório do componente curricular Estágio Supervisionado. Nesse sentido, o curso de Pedagogia se encontra no contexto desta pesquisa, além do seu objeto, o Estágio Supervisionado.

Pensar esse curso, na cidade de Inhumas, se deu primeiramente por ser a mesma Unidade Universitária (UnU) que iniciei o processo de formação docente e que instigou muitas questões a respeito do Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, a facilidade de acesso a UnU e desenvolvimento da pesquisa de campo contribuíram para a escolha.

O segundo critério dessa escolha se deu pelo fato de o Estágio Curricular Supervisionado ocorrer em instituições públicas municipais de Inhumas, buscando, dessa forma, ampliar as contribuições com a instituição pública e repensar os projetos de estágios dentro do contexto das instituições de ensino.

A Universidade Estadual de Goiás é, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2010), uma das mais novas instituições públicas de ensino superior no Brasil. É organizada como uma universidade multicampi, com sua sede central na cidade de

Anápolis. A UEG oferece educação superior e é mantida pelo poder público estadual, por meio de um projeto de interiorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda de acordo com o PDI (2010), a UEG constitui-se de unidades universitárias localizadas em municípios do Estado de Goiás, sendo estas responsáveis pela execução das ações didático-pedagógicas, científicas, culturais, administrativas, orçamentárias, de gestão financeira, patrimonial e disciplinar em suas áreas de atuação.

Nesse sentido, a UEG-UnU de Inhumas foi criada pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999 (PDI, 2010, p. 17) e, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPC (2015) de Inhumas, a unidade universitária ocupa no município de Inhumas a única instituição pública de ensino superior da cidade que forma professores para a Educação Básica. Atualmente, além do curso de Pedagogia, a UEG-UnU de Inhumas também oferece os cursos de graduação em Letras e em Psicologia. Além disso, foi aprovado no final do primeiro semestre de 2020 o Programa de Pós-Graduação em Educação com a oferta de um mestrado acadêmico em Educação, com a sua primeira turma no ano de 2021.

### **1.3 Participantes da pesquisa**

Esta pesquisa tem dois grupos participantes da investigação<sup>8</sup> e que colaboraram com a pesquisa de campo. No primeiro grupo, temos as docentes<sup>9</sup> responsáveis pelo Estágio Supervisionado na Educação Infantil, no ano de 2019, no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, e, no segundo grupo, as discentes<sup>10</sup> desse curso, que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, no ano de 2019, e que concluíram esse componente curricular obrigatório durante o 5º e 6º semestre do curso de Pedagogia, na UEG-UnU de Inhumas.

Destacamos como critério de inclusão desta pesquisa as docentes que ministraram a disciplina de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil no ano de 2019 que responderam ao questionário e participaram da entrevista. Além disso, que aceitaram participar

---

<sup>8</sup> Compreendemos que o Estágio Supervisionado tem na sua estrutura a tríade: Docente orientador do Estágio-Estagiário(a)-Professor supervisor da Escola Campo. Contudo, para essa pesquisa selecionamos somente o docente orientador do estágio e os estagiários (as), devido ao contexto atual da pesquisa e por entendermos que diante do tempo de pesquisa não conseguiríamos alcançar todos os sujeitos. Sendo assim, optamos por ter nosso olhar, nesse momento, a formação docente inicial dentro do contexto da instituição superior.

<sup>9</sup> As três professoras que realizaram o estágio supervisionado são do sexo feminino. Sendo assim, usaremos nesta pesquisa o termo “as docentes”.

<sup>10</sup> A turma que realizou o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no ano de 2019, na UEG-UnU Inhumas, é composta de mulheres. Sendo assim, nesta pesquisa iremos utilizar o termo “as discentes” quando nos referirmos às acadêmicas do 5º e 6º período do curso de Pedagogia.

voluntariamente da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Também foram inclusas nesta pesquisa todas as discentes do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas que cursaram o 3º ano de Pedagogia nessa mesma Unidade Universitária e participaram no ano de 2019 do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, que responderam ao questionário e participaram da entrevista, e que, ainda, aceitaram voluntariamente a participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Não foram inclusas na pesquisa as docentes que não ministraram a disciplina de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no ano de 2019, que não responderam ao questionário nem participaram da entrevista e, portanto, não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Também não foram inclusas as discentes do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas que não cursaram o 3º ano de pedagogia nessa mesma unidade universitária, não realizaram Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no ano de 2019, não responderam ao questionário, não participaram da entrevista e, logo, não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Como forma de garantir o anonimato dos participantes, em todos os locais aos quais os dados porventura forem mencionados serão utilizadas as letras em maiúsculo “DO” para fazer referência as docentes do Estágio Curricular Supervisionado e o número referente a cada docente. As letras maiúsculas “DI” serão utilizadas para designar as discentes do curso de Pedagogia, seguido de um número referente a cada discente.

#### **1.4 Instrumentos da pesquisa**

Nesta pesquisa, utilizamos os documentos da própria instituição, sendo eles: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (PPC) e o Plano de ensino de estágio supervisionado para análise documental. Já como instrumento de pesquisa, utilizamos os questionários que foram respondidos pelas docentes do Estágio Curricular Supervisionado e pelas discentes do curso de Pedagogia que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado no ano de 2019. Além dos questionários, também realizamos entrevista com as docentes de estágio e com as discentes que se dispuseram a participar da pesquisa.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou nos documentos selecionados e nos instrumentos adotados indícios do pensamento complexo, via Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação docente inicial da professora da Educação Infantil. Vale ressaltar que entendemos

por indícios, nesta pesquisa, algumas pistas como palavras, termos, conceitos, sentimentos, percepções ditas, escritas ou manifestadas pelos participantes da pesquisa ou nos documentos analisados que demonstrem uma aproximação com os operadores cognitivos selecionados para este estudo.

De acordo com Ludke e André (2018, p. 50), “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante”. As categorias devem, antes de tudo, refletir os propósitos da pesquisa. Assim, os indícios do pensamento complexo, que se buscou na análise dos conteúdos, foram norteados a partir dos operadores cognitivos, os quais quatro foram selecionados e utilizados nesta pesquisa como categorias para análise dos dados, sendo eles: princípio hologramático; princípio recursivo; princípio dialógico; princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. A seleção de quatro operadores cognitivos se fez necessário principalmente devido ao prazo para finalizar a pesquisa.

#### **1.4.1 Documentos**

Gil (1999) define dois tipos principais de documentos: os documentos que não receberam qualquer tratamento de análise, como documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc, e os documentos que, de alguma forma, já foram analisados, tais como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. Segundo Prodanov e Freitas (2013), entende-se por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação por meio de investigação. Além disso, todo documento deve passar por uma avaliação crítica por parte do pesquisador, que levará em consideração seus aspectos internos e externos.

Segundo Flick (2009), quando se utiliza documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação, visto que os documentos não são simples recursos de pesquisa para coleta de dados; devem ser vistos no seu contexto de criação, e esses contextos têm sempre muito a nos dizer. Ludke e André (2018, p. 44) ressaltam ainda que a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos”. Esses aspectos devem sempre ser relacionados tanto ao tema como ao problema da pesquisa. Caulley (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45) destaca também que “a análise documental busca

identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”. Contudo, essa técnica ainda é pouco explorada na área da Educação.

Guba e Lincoln (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 2018) destacam algumas vantagens para o uso de documentos na pesquisa. Dentre elas, estão: o fato de os documentos comporem uma fonte estável e rica de informações; podem ser consultados várias vezes; são uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; fornecem informações do contexto; apresentam um custo baixo, requerem apenas investimento de tempo e atenção; podem complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados. Com isso, pode-se perceber a relevância do uso dessa técnica para complementar a investigação da pesquisa, não devendo ser ignorada. Além disso, “os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 234), não podem ser retirados dos contextos e tidos como verdades únicas.

Nesse sentido, Holsti (1969 apud LUDKE; ANDRÉ, 2018) apresenta que existem três situações básicas em que o uso da análise documental na pesquisa é adequado. A primeira diz respeito ao acesso aos dados, e que podem ter limitações de tempo ou deslocamento por parte do pesquisador. A segunda diz respeito à confirmação e validação de informações obtidas por outra técnica de coleta de dados. A terceira diz respeito às formas de produção do sujeito em forma de escrita. Assim, a presente pesquisa se enquadra dentro dessas situações básicas, demonstrando a relevância do uso dessa técnica para levantamento de dados.

Contudo, é de suma importância a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado para a pesquisa, e essa escolha não pode ser aleatória. Scoot (1990 apud FLICK, 2009) sugere quatro critérios para escolha quanto ao uso ou não de um determinado documento. São eles: autenticidade, credibilidade, representatividade e significação. Diante desses critérios, esta pesquisa optou por utilizar documentos oficiais a nível institucional, visto que contemplam os critérios estabelecidos. Os documentos utilizados nesta pesquisa foram: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (PPC) e o Plano de Ensino de Estágio Curricular Supervisionado da UnU.

Após a seleção dos documentos, é realizada a análise propriamente dita dos dados. Dentro desse contexto, Patton (1980 apud LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 49) ressalta que “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor intelectual e muita dedicação”. Assim, se faz necessário uma sistematização coerente com o que se pretende com a pesquisa.

### 1.4.2 Questionários

O uso de questionário para levantamento de dados é muito utilizado nas pesquisas. Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por questões escritas às pessoas com o objetivo de conhecer opiniões, crenças, situações vivenciadas, expectativas, dentre outros assuntos. Esses questionários, quando propostos por escrito aos respondentes, são denominados de questionário autoaplicado. Também podem ser aplicados oralmente pelo pesquisador, sendo então denominados por questionário aplicado com entrevista ou formulário.

Ainda de acordo com Gil (1999), o questionário apresenta muitas vantagens como instrumento de pesquisa. Dentre elas, a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, a garantia do anonimato e a possibilidade de garantir a não influência do pesquisador na opinião do participante. Assim, nesta pesquisa, optou-se por usar o questionário autoaplicado como instrumento para ser respondido por escrito pelas participantes da pesquisa, enviado via e-mail no mês de setembro.

Segundo Flick (2013), para criar um questionário é preciso a observância de normas precisas, a fim de aumentar a validade dos dados. Nesse sentido, Gil (1999, p. 129) ressalta que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas”. Assim, as questões são o elemento fundamental no questionário, e existem três tipos de questões (GIL, 1999): questões fechadas, que apresentam um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor representa o ponto de vista do participante; questões abertas, que apresentam a pergunta para que o participante da pesquisa escreva sua resposta sem qualquer restrição; e as questões mistas, que mescla questões abertas e fechadas.

Nesta pesquisa, foi utilizado o tipo de questionário com questões mistas, visto que esse tipo de questão contempla maior abertura para o diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa. Assim, foram construídos questionários diferentes (APÊNDICE B) para serem respondidos pelas docentes e discentes, mas com o objetivo de buscar identificar dados sobre o Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil, na UEG-UnU de Inhumas, além de usar esse instrumento como critério para aceitação em participar de uma entrevista virtual e individual.

### 1.4.3 Entrevistas

A entrevista foi outro instrumento utilizado nesta pesquisa por ser uma forma de interação social, além de possibilitar flexibilidade na investigação. De acordo com Gil (1999, p. 117), a entrevista pode ser definida “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação”. Assim, é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas e mais adequadas para a obtenção de informações. Nesse sentido, Minayo (2016) também ressalta que a entrevista é uma das estratégias mais utilizadas na pesquisa de campo, e tem como objetivo construir informações relacionadas ao objeto da pesquisa.

Ainda segundo Minayo (2016), as entrevistas podem ser classificadas em: entrevista estruturada, quando é elaborado um questionário com questões fechadas; entrevista não estruturada, em que o entrevistado é convidado a falar livremente sobre um determinado assunto, e a conversa é direcionada por perguntas abertas, com o objetivo de aprofundar a reflexão; e entrevista semiestruturada, que combina questões abertas e fechadas, tem um roteiro básico, mas com flexibilidade. Levando em consideração a classificação sugerida por Minayo (2016), esta pesquisa optou por entrevista semiestruturada por melhor atender aos objetivos traçados. Buscou-se, a partir das respostas dadas no questionário, um roteiro para complementar a entrevista com o objetivo de ampliar a discussão.

Para Ludke e André (2018), a entrevista representa um dos instrumentos de pesquisa mais básicos para o levantamento de dados, visto o caráter interativo que é estabelecido na relação entre entrevistador e entrevistado. Além disso, a entrevista permite a captação imediata da informação desejada. Contudo, ainda segundo Ludke e André (2018), para que essa relação interativa aconteça, deve ser estabelecido entre entrevistador e entrevistado um clima de respeito e confiança. Assim, “é muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 44).

Nesse sentido, Minayo (2016) destaca alguns critérios práticos, independente da escolha do tipo de entrevista, para formalizar o momento desta: a mediação do primeiro contato do entrevistado com o entrevistador; a apresentação do trabalho, explicando os motivos da pesquisa; a justificativa da escolha dos sujeitos participantes; a garantia de anonimato e sigilo sobre os dados; uma conversa inicial entre entrevistado e entrevistador, antes da entrevista

propriamente dita. Ainda segundo Minayo (2016), esses critérios não devem ser vistos como normas rígidas, mas como uma possibilidade de fortalecer a relação interativa e o diálogo entre os interlocutores.

### **1.5 Análise e interpretação dos dados**

De acordo com Gomes (2016), a fase de análise e interpretação dos dados é o momento de sistematização do trabalho onde todo o material levantado deve ser articulado aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica. O autor destaca ainda que tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de toda pesquisa, visto que “não há fronteiras nítidas entre coleta de informações, início do processo de análise e a interpretação” (GOMES, 2016, p. 74). Ludke e André (2018) corroboram destacando que:

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 53-54).

Assim, a análise e a interpretação são formas de tratamento de dados qualitativos importantes na pesquisa, mas é importante observar que elas se complementam durante todo o processo de investigação, visto que análise e interpretação, apesar de serem conceitualmente distintas, aparecem sempre relacionadas (GIL, 1999). De acordo com Gomes *et al.* (2005), na análise, procura-se ir para além do que é descrito, visto que a sua finalidade é expandir a descrição, traçando caminhos, buscando as relações entre as partes que a compõe. Já a interpretação pode ser uma sequência da análise, na busca de sentidos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado.

Nesse sentido, Gil (1999) ressalta que não é muito fácil definir onde termina a análise e começa a interpretação. Contudo, é importante o equilíbrio entre os dados empíricos e a teoria. Com isso, são observados os seguintes passos nos processos de análise e interpretação: estabelecimento de categorias; codificação; tabulação; análise estatística dos dados; avaliação

das generalizações obtidas com os dados; inferência de relações casuais; e interpretação dos dados.

Segundo Gomes (2016), um procedimento muito utilizado em pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo, sendo que esse procedimento possibilita “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2006, p. 76). Ou seja, cria-se a possibilidade de um desvendar crítico. Além disso, o uso da análise de conteúdo configura-se como um procedimento de interpretação e inferência de conteúdos textuais a partir de indícios que se manifestam nas análises.

Para Bardin (1977, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, sendo bastante variada, criando possibilidades para sistematizar dados da análise. A autora destaca as seguintes técnicas para análise dos conteúdos: análise de avaliação ou análise representacional, análise de expressão, análise de enunciação, e análise categorial ou temática.

Gomes (2016) sintetiza essas técnicas: a análise de avaliação ou análise representacional refere-se às atitudes do locutor quanto aos objetos de que fala; a análise de expressão busca a correspondência entre o tipo de discurso e as características do locutor e de seu meio; a análise de enunciação costuma ser utilizada em entrevista aberta; a análise categorial ou temática é a unidade de significado a partir da teoria que serve de guia. Com isso, nesta pesquisa, optou-se pela análise categorial ou temática, visto que vai ao encontro da fundamentação teórica escolhida, numa abordagem metodológica complexa.

A categorização é, segundo Bardin (1977, p. 177), “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos”. Ou seja, as categorias são “gavetas” (GIL, 1999) para melhor sistematizar o material empírico. Gomes (2016) afirma que as categorias podem ser previamente realizadas a partir do referencial teórico e devem ter os mesmos princípios, garantindo assim o princípio da homogeneidade. Além disso, as categorias devem ser:

- (a) Exaustivas (estas devem dar conta de todo o conjunto do material a ser analisados; se um determinado aspecto não se enquadrar nas categorias, devemos formular outra categorização);
- (b) exclusivas (isso significa que um aspecto do conteúdo do material analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria);
- (c) concretas (não serem expressas em termos abstratos que trazem muitos significados);
- (d) adequadas (em outras palavras, a categorização deve ser adaptada ao conteúdo e ao objetivo a que se quer chegar) (GOMES, 2016, p. 80).

Além disso, a análise em categoria tem os seguintes procedimentos metodológicos: categorização, inferência, descrição e interpretação. Nem toda análise de conteúdo segue essa trajetória, visto que o caminho da pesquisa vai sendo traçado pelos “propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica” (GOMES, 2016, p. 79). Utilizamos, nesta pesquisa, quatro operadores cognitivos (MORIN, 2018b) no processo de categorização.

Nesta pesquisa, utilizamos os documentos e os dois instrumentos para investigação. Num primeiro momento, realizaremos a análise dos conteúdos e, numa dinâmica subsequente, eles serão contextualizados e triangulados, buscando assim um diálogo entre as diferentes fontes. Conforme afirmam Gomes *et al.* (2005, p. 179), esse é um processo difícil de descrever em palavras, “uma vez que ele corresponde a um caminho e a uma orientação teórica do pensamento e, na sua realização, se processa de forma inseparável”.

Contudo, entendemos que a análise de conteúdo vem ao encontro de uma abordagem metodológica complexa, que considera a multireferencialidade e a multidimensionalidade na relação dos saberes e na ampliação da percepção da realidade. Com isso, a partir dos conteúdos das respostas dadas pelas participantes da pesquisa, realizada com uma abordagem qualitativa procurando indícios do objeto desta investigação que contribuam para responder à pergunta problema e para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma análise interpretativa dos conteúdos e posteriormente a triangulação das fontes.

De acordo com Patton (2002 apud YIN, 2015), a triangulação é classificada em quatro tipos: triangulação de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria e triangulação metodológica. Nesta pesquisa, diante do levantamento de fontes múltiplas, mas que visam corroborar com o mesmo objetivo, optamos por utilizar a triangulação de dados. Nesse sentido, os dados foram analisados individualmente e posteriormente foram sendo triangulados no sentido de embasar os resultados encontrados.

Nesse sentido, apresentaremos no capítulo a seguir uma contextualização do processo de formação docente inicial, o curso de Pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado, no sentido de apresentar elementos do todo e das partes que compõem a formação do professor da Educação Infantil e que contribuirá para ampliar as nossas discussões.

## **CAPÍTULO II - ENTRE AS ÁRVORES E OS GALHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL<sup>11</sup> DOS(AS) PROFESSOR(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

*“Se essa mata fosse minha,  
eu não deixava derrubar.  
Se cortarem todas as árvores,  
onde é que os pássaros vão morar.”<sup>12</sup>*  
(PAES, 2000)

As árvores são compostas por partes bem específicas: raiz, caule, folha, flores e frutos, e todas essas partes desempenham uma função de maneira singular. Contudo, essas mesmas partes desenvolvem juntas a importante função de equilibrar toda a natureza da terra-pátria (MORIN, 2013). Ao se encontrarem, todas as partes se juntam e compõem a árvore, cada uma com as suas especificidades, contribuindo com a realização da fotossíntese, regulando a temperatura do ar, diminuindo a poluição, oferecendo madeira, frutos, sementes, flores, servindo de abrigo para vários animais, inclusive os pássaros. Enfim, seus benefícios são inesgotáveis, necessitando assim de maiores cuidados e preservação.

Para além dos benefícios naturais de todo o planeta, as árvores ainda carregam o valor simbólico. Para Paulo Freire (2015), as árvores sempre foram símbolo de aconchego e resistência. Aconchego das lembranças do tempo de infância, de uma geração que foi criada nos quintais e tinha intimidade com as árvores. Aconchego das lembranças dos primeiros passos no mundo da leitura, visto que à sombra de uma mangueira, com seus gravetos, aprendeu a ler com seus grandes mestres, seu pai e sua mãe. Nesse sentido, a sombra das árvores trouxe uma significação para Freire (2015), dado a possibilidade do encontro com as suas memórias. As árvores também representavam a resistência aos ventos fortes e às adversidades do sertão nordestino, além do medo do barulho dos seus galhos, que soavam no escuro das noites e que nem sempre podiam ser decifrados.

A formação docente, assim como as árvores, é composta por partes, que formam o processo ensino-aprendizagem e que não podem ser pensadas de forma desarticulada, visto que, para chegar a seu objetivo, necessita de um movimento em conjunto. De acordo com Drumond

---

<sup>11</sup> Nesta pesquisa, utilizaremos o termo “formação docente inicial” para nos referir ao curso de Pedagogia, uma vez que temos como objeto de investigação o Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor da Educação Infantil.

<sup>12</sup> Segunda estrofe do poema “Paraíso”, que integra o livro “Poesia para brincar” (2000), de José Paulo Paes, e trata-se de uma releitura da cantiga “Se essa rua, se essa rua fosse minha”.

(2015, p. 3), “discutir a formação docente para a Educação Infantil implica problematizar os cursos de formação inicial de professores(as) de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nesses cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios”.

Tardif e Lessard (2012), assim como Drumond (2015), entendem a docência como um campo interativo, no qual o trabalho docente se constitui nas interações humanas. Freire (1996) e Gomes (2013) assumem a perspectiva dos saberes docente como uma possibilidade na formação do professor. Para Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho (2002) e Formosinho (2002), a formação docente é pensada a partir do conceito de profissionalização docente, voltada para a ação docente. Ou seja, quando pensamos a formação docente, são muitos os olhares e os fazeres.

Para além de todos esses olhares e fazeres, ao se pensar a formação docente, deve-se levar em consideração o que Ostetto (2012) denomina de jornada de expansão do ser professor, entendendo que essa jornada pressupõe “caminhos de autoconhecimento; caminhos na direção da integração de pólos que, culturalmente, se desconectaram: cognição e afeto, razão e emoção, pensamento e intuição” (OSTETTO, 2012, p. 127). Ao se percorrer esses caminhos, encontramos a possibilidade de repensar a formação docente, pois:

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim a subjetividade dos sujeitos implicados (OSTETTO, 2012, p. 128).

Nesse sentido, a subjetividade de cada um envolvido no processo de formação não pode ficar de fora de todo o processo, mas deve ser entendida como a oportunidade de olhar para si e se compreender como um processo de autoconhecimento (OSTETTO, 2012). Como somos seres condicionados, mas não determinados (FREIRE, 1996), devemos romper com as concepções que nos direcionam para a fragmentação e para a neutralidade. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2016, p. 204), “muitos processos de ensino em cursos na Universidade não passam de meras reproduções de minipalestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto”. Esses momentos são esvaziados em aulas expositivas, sem reflexão e problematização da realidade, reforçando assim os discursos de na prática a teoria ser outra. Todavia, romper com essas práticas não será um processo fácil, mas se faz necessário, visto que:

É preciso aprender a ver além do aparente, a constituir um olhar implicado. Para o professor, que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante esse movimento de vaivém: estar com o outro, ver o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se. Trata-se de algo necessário e ao mesmo tempo delicado. Não é coisa que se aprende em uma lição, em um livro ou um manual de técnicas. É fundamentalmente a atitude que se aprende estando com o outro, na dinâmica do cotidiano educativo. Logo, é tarefa para vida inteira (OSTETTO, 2012, p. 129).

Dessa forma, a formação docente não pode ser pensada fora da formação humana, sendo esse um aspecto fundamental na formação do professor, pois se trata de um processo relacional, com o outro e consigo mesmo. De acordo com Paula, Suanno, J.H. e Reis (2017, p. 166), faz-se necessário compreender e reconhecer a alteridade nessa relação, visto que “ver a vida com as lentes da alteridade permite ver o outro humano, identificando-o, acolhendo-o e estabelecendo o encontro”, com o outro e consigo mesmo. Entendemos que o termo alteridade possui o “significado de se colocar no lugar do outro” (FURTADO, 2012 apud REIS; LOPES, 2016, p. 156), sendo que, nesse processo dialético e dialógico, também é um momento fundamental de reencontro com nossas matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2011), de religar saberes (MORAES, 2014), de reformar o pensamento (MORIN, 2010, 2015a, 2018b).

Contudo, “promover rupturas e reorganizações não é um processo nem simples, nem rápido, nem tem receita ou certezas de resultados” (SUANNO, M.V.R., 2012, p. 211), visto que temos as nossas raízes de formação docente arraigadas na racionalidade do pensamento científico e que, por muito tempo e ainda continuam nos dias de hoje, influenciam todo processo de formação dos professores. Essas concepções podem ser percebidas nas nossas ações, que são reveladoras dos paradigmas que assumimos. Além disso, “todo processo de formação docente depende do tipo de experiências vivenciadas nos ambientes de aprendizagem” (MORAES, 2007, p. 33) que vivenciamos na nossa trajetória.

Nesse sentido, os territórios da formação (FURLANETTO, 2010) são reorganizados com base nas nossas concepções do que é ser professor e no sentido atribuído ao ato de ensinar e aprender. Ou seja, cada concepção atribuída à formação docente está introduzida em um determinado contexto histórico que não pode ser desconsiderado.

Sendo assim, neste segundo capítulo, apresentaremos um pouco do contexto histórico que fundamenta a formação docente inicial, aspectos do processo de formação dos cursos de Pedagogia no Brasil e a constituição do curso de Pedagogia na UEG-UnU de Inhumas. Em seguida, apresentamos o contexto do Estágio Curricular Supervisionado na formação docente

e como ele é constituído no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas. Além disso, falaremos sobre a formação docente inicial do professor da Educação Infantil.

## **2.1 A formação docente inicial**

O termo formação tem sentido polissêmico. Partindo dessa premissa, Furlanetto (2013) destaca dois conceitos que estão muito vinculados ao termo formação. O primeiro surge da ideia de fôrma, no qual o processo de formação é entendido como enformar o professor a partir de um modelo preconcebido. O segundo conceito remete à palavra forma, entendida como um movimento de formação que permite ao professor buscar seus próprios contornos, caminhos a partir das suas próprias experiências e vivências ao longo da sua formação. Cunha (2013, p. 611) corrobora essa acepção destacando que “o conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta, como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado”, uma vez que formar é muito mais do que treinar uma simples aplicação de uma determinada técnica, pois “formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Mas nem sempre essa concepção foi aceita com tranquilidade, e ainda não é, pois a concepção de formação sempre esteve em meio a um campo de disputas a partir dos desafios que o exercício da docência enfrenta no contexto social, além dos interesses políticos e econômicos. Muito do que temos hoje, ao se pensar a formação docente, vem se arrastando ao longo da história e, conforme nos afirma Gatti (2019), é preciso que consideremos os aspectos históricos da formação dos professores no Brasil, visto que esses aspectos

nos permite entender como tradição e mudança se interseccionam, se entrecruzam, ou se contrapõem, diferenciando os fatos que indicam persistência de padrões tradicionais dos que apontam para alterações em situações dadas (GATTI, 2019, p. 15).

Além disso, nos apresentam indícios importantes para compreendermos as políticas, práticas e propostas de formação de professores no cenário atual. Segundo Gatti (2019), a formação de professores e a oferta da Educação Básica são fatos relacionados e que tiveram lentidão na sua constituição, pois fazia parte do jogo de interesse dos governantes. Assim, “a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais” (GATTI, 2010, p. 1356). Ainda de acordo com a autora citada, as escolas normais correspondiam, inicialmente, ao nível

secundário e, a partir de meados do século XX, Ensino Médio, sendo responsável pela formação docente das primeiras letras até recentemente, com a aprovação da LDB (9394/96).

Essa situação foi sendo modificada, segundo Scheibe e Durlí (2011), devido ao processo de industrialização e urbanização que se desenvolvia no Brasil, que demandava mão-de-obra qualificada. Com isso, o Estado foi sendo pressionado a expandir a escolarização, que até então não era uma prioridade. Nesse cenário de pressão por qualificação da mão-de-obra, surgem conflitos de interesses entre educadores católicos e educadores laicos. Os defensores da educação laica lançaram em 1931 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”,<sup>13</sup> pautados no “ideário escolanovista, que propunha a reestruturação do sistema educacional de modo a adequá-lo ao industrialismo emergente e a um projeto educacional democrático de sociedade” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 83). O Manifesto dos Pioneiros tinha a preocupação com a formação de todos os professores, e que essa formação fosse realizada em nível superior. Ainda de acordo com Scheibe e Durlí (2011), tiveram destaque:

duas iniciativas de formação de professores em nível superior: uma realizada no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP), criada e coordenada por Fernando de Azevedo em 1934; outra na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, criada e coordenada por Anísio Teixeira em 1935 (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 84).

Essas iniciativas foram importantes no contexto de formação de todos os professores da época, visto que a primeira iniciativa de formação, realizada por Fernando de Azevedo em 1934, tinha um caráter técnico e profissionalizante dos profissionais para o magistério devido à demanda pela formação técnica do professor, dada a exigência da época. A segunda iniciativa, realizada por Anísio Teixeira em 1935, “tinha o objetivo de contribuir para a constituição de uma ciência pedagógica” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 85). Contudo, ainda de acordo com Scheibe e Durlí (2011), essas duas experiências, implementadas na década de 1930, foram extintas pelo golpe de 1937.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da Educação. O texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

<sup>14</sup> O Golpe de 1937 instaurou o Estado Novo, em 10 de novembro de 1937. O Estado Novo foi um período autoritário da nossa história, que durou de 1937 a 1945. Foi instaurado por um golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo central, tendo a apoiá-lo importantes lideranças políticas e militares.

Apesar de ter sido um anseio dos educadores desde a década de 1930, foi somente a partir da LDB 9.394/96 que se postulou a formação docente em nível superior, com a docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da Educação (SCHEIBE, 2007). De acordo com Gatti e Barreto (2009):

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 49).

Contudo, apesar dos avanços, também tivemos retrocesso no ano de 2013 e 2017 que, de acordo com Gatti *et al.* (2019):

por alteração na LDB volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio, pela Lei no 12.796/2013 (BRASIL, 2013), o que foi reafirmado pela Lei no 13.415/2017 (BRASIL, 2017) (GATTI *et al.*, 2019, p. 26).

Segundo Azevedo (2013), é válido ressaltar que a formação docente vem se desenvolvendo sob o domínio do pensamento científico moderno, que é embasado pelo conhecimento positivista. Esse pensamento meramente técnico vê a formação de forma mecânica, separando as construções teóricas da atuação prática, visto que suas raízes estão arraigadas no pensamento positivista, que considera o professor como um mero executor, tendo como uma das principais características a total desarticulação da teoria com a prática na formação docente.

Nesse sentido, a formação docente é atravessada por diferentes inspirações epistemológicas, que estão relacionadas diretamente aos contextos cultural, econômico e político. Duas epistemologias estiveram presentes nas políticas públicas de formação nos anos de 1970 a 2000, sendo elas: a racionalidade técnica e a epistemologia da prática (SILVA, 2018; CUNHA, 2013). Vale destacar que essas epistemologias deixaram um legado enraizado no contexto educacional até os dias de hoje, e têm se demonstrado ineficientes diante das demandas sociais atuais, gerando um movimento inquietante por mudanças.

A formação embasada na racionalidade técnica tem a fragmentação como seu ponto de partida. O sujeito é visto como mero executor, não havendo lugar para reflexão da sua prática. Essa formação racional, técnica, instrumental, tem no paradigma da ciência moderna o seu alicerce. “Uma característica marcante do modelo de formação pautada na racionalidade técnica é a total desarticulação teórico-prática na formação docente” (AZEVEDO, 2013, p. 72), visto que, nesse tipo de formação, tende-se a separar o mundo acadêmico do mundo da prática, desconsiderando a complexidade da prática pedagógica, sendo esse um dos maiores dilemas vividos na formação docente até os dias de hoje.

Já na epistemologia da prática, a formação se orienta pelo saber da prática que, segundo Silva (2018, p. 25), “a valorização do saber prático imprime um caráter pragmático na formação do professor, e sendo tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico”. Com isso, restringe o saber docente exclusivamente à prática, eximindo de qualquer articulação com a produção do conhecimento, gerando um verdadeiro praticismo indiscriminado e sem reflexões a respeito dos contextos, além de colocar os professores como responsáveis por mudanças e inovações (PIMENTA, 2002 apud AZEVEDO, 2013).

Apesar de termos alguns avanços, podemos destacar outro retrocesso no contexto da formação docente, o que estamos vivenciando com a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A BNC-Formação nº 02/2019 traz no seu art. 2º a seguinte atribuição para formação docente:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 2).

Assim, a formação docente, de acordo com a BNC-Formação nº 02/2019, se resume a competências gerais para aplicação dos conteúdos da BNCC-Educação Básica, reafirmando o caráter pragmático, reforçando a racionalidade técnica, como consta no art. 4º:

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:  
I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e  
III - engajamento profissional.  
(BRASIL, 2019, p. 2).

Instaura-se, assim, uma formação com um viés técnico, do saber fazer, fragmentada, retomando a desarticulação entre teoria e prática. Diante disso, Cunha (2013, p. 611) ressalta que “refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade”, pois existe um amálgama em torno da formação docente relacionada às condições teórico-contextuais, revelando a sua complexidade, sendo totalmente contrária à concepção atual de formação docente. Com isso, nesta pesquisa, concordamos com a concepção de formação docente defendida por Cunha (2013), que ressalta que a mesma não é neutra. Assim, torna-se imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade.

Ainda segundo Cunha (2013), a literatura vem assumindo, enquanto possibilidade de formação docente, dois espaços preferenciais: o da formação inicial, entendendo-a como os processos institucionais de formação de uma profissão, e o da formação continuada, que acompanha o tempo profissional dos professores. Vale destacar que nesta pesquisa temos como foco apenas a formação docente inicial, pois é nesse espaço que acontece a realização do nosso objeto de estudo, ou seja, o estágio supervisionado no processo de formação inicial do professor da Educação Infantil. Contudo, entendemos que a formação docente acontece dentro dos contextos de formação inicial e continuada.

Para Bonfanti (2017), a formação docente inicial pode ser entendida com o começo de todo trabalho do professor, englobando alguns conhecimentos necessários para dar início às suas experiências, vivências e aprendizagens. No entanto, pode ser suscetível a muitas perspectivas variadas. Nesse sentido, concordamos com Cunha (2013, p. 612), que entende que “à formação de professores se faz em um continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Ou seja, a formação docente acontece num processo contínuo de ser professor, gerando o que Furlanetto (2003) chama de matriz pedagógica de cada professor, que não inicia a sua constituição nos cursos de formação, mas está enraizada em instâncias muito mais profundas, como, por exemplo, as suas experiências como estudante da Educação Básica.

Nesse sentido, é preciso contextualizar a formação docente, visto que não há professores no vazio, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto (CUNHA, 2013). A relação

existente entre o professor e uma instituição, seja ela a escola ou a universidade, é carregada de sentidos, valores, sentimentos, expectativas de uma determinada realidade, de uma determinada sociedade, e que necessita ser repensada continuamente.

Dessa forma, é nesse contexto que “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 612), necessitando de um olhar atento, que consiga contextualizar para formar no sentido de possibilitar a descoberta de caminhos, que só poderão ser descobertos ao caminhar (MORIN, 2018a). Não cabe, assim, a neutralidade nessa caminhada, mas a ampliação das percepções diante da realidade.

Ainda de acordo com Cunha (2013, p. 620), quando se pensa a questão da subjetividade, se “constitui como o grande mediador entre conhecimento e práticas. Certamente, são essas as tensões contemporâneas para a formação de professores e todos os movimentos e alternativas revelarão a complexidade que demandam”. O contexto atual de toda sociedade demanda por novos paradigmas que estejam atentos e que considerem as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Segundo Gatti (2017), os professores são profissionais da Educação que têm função social específica, o que pede por uma formação específica, adequada e aliada a perspectivas éticas com consciência das condições sociais nas quais será inserida sua atuação. Nesse sentido,

refletir sobre a formação de professores é construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação (GATTI, 2017, p. 734).

Precisamos nos preocupar em garantir aprendizagens mais significativas e efetivas para as novas gerações, que possibilite a ampliação da perspectiva da realidade, além da religação dos saberes adquiridos. Contudo, de acordo com Gatti (2017), estamos diante de tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, visto que temos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde o início do século XX. E essas compreensões e teorizações que foram sendo construídas sobre o universo educacional, e que se consolidaram em grande parte nos séculos XIX e XX, passam a ser questionados sobre a legitimidade de certas proposições, formações repetidas e retificadas como imutáveis ou como compreensões universais.

Ainda de acordo com Gatti (2017), esses questionamentos acontecem devido aos padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas, reveladas por toda a complexidade do universo e das comunidades humanas. Além do desenvolvimento de novas formas de comunicação e das tecnologias, colocam em discussão como formar os docentes e quais são as bases institucionais curriculares mais condizentes com os desafios das novas gerações. Nesse sentido, “se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado, precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente” (GATTI, 2017, p. 727).

Para Moraes e Bataloso (2015), necessitamos de uma reforma da educação, mas não conseguiremos alcançá-la enquanto não fizermos uma reforma do pensamento, uma reforma paradigmática, ou seja, uma reforma de como construímos e organizamos o conhecimento. Essa reforma significa a busca por fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que nos ajudem a problematizar o real, a ciência, a educação e a vida. Nesse sentido, se faz necessário romper com padrões formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional de maneira fragmentada, descontextualizados e distantes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, buscamos contextualizar alguns aspectos relacionados à formação docente inicial para compreender a atual necessidade de formação do professor. Segundo Cunha (2013), os cursos de licenciatura são, de acordo a legislação brasileira, os responsáveis pela formação docente inicial dos professores que irão atuar na Educação Infantil. Assim, se faz necessário compreender, ainda que brevemente, a trajetória dos cursos de Pedagogia no Brasil, visto que são nesses cursos que os professores são habilitados para atuar na Educação Infantil, sendo este o objetivo da nossa próxima seção.

## **2.2 Aspectos do processo histórico do curso de Pedagogia no Brasil**

A palavra pedagogia, derivada do grego *paidagogos*, tem como significado guia de crianças. Assim, a Pedagogia, como etimologicamente a palavra indica, tem sua identidade com a infância que historicamente sempre teve pouca importância na sociedade ocidental (CUNHA, 2011). Também historicamente, sempre foi identificada, na maioria das vezes principalmente decorrente de uma ideia do senso comum, a associação da natureza do trabalho do pedagogo ao trabalho feminino, e que poderia ser realizado em espaços restritos. De acordo com Penin

(2011), a Pedagogia é uma área de conhecimento que tem o fenômeno da educação como objeto de estudo central.

A partir da Resolução CNE/CP nº 1, homologada em 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN do curso de Pedagogia, mudanças profundas foram introduzidas na organização do curso de Pedagogia. Contudo, segundo Penin (2011), até a aprovação das diretrizes no ano de 2006, existe um grande caminho percorrido na formação dos professores no Brasil e, para melhor compreender esse percurso, faz-se necessário retomar a constituição histórica do curso de Pedagogia. Nesse sentido, Leal (2019) corrobora com a ideia de revisitar e analisar os contextos em que ocorreu o desenvolvimento histórico do curso de Pedagogia mediante a legislação educacional, visto que “a ação docente não ocorre de forma isolada do contexto em que se insere” (LEAL, 2019, p. 22), mas nos revela a importância que a educação ocupou em cada momento histórico. Gatti (2019) destaca ainda que:

considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação (GATTI, 2019, p. 15).

Diante disso, de acordo com Pimenta *et al.* (2017), a formação do pedagogo em nível superior é recente em nosso país, visto que antes da LDB 9.394/96, essa formação ocorria em nível médio, no chamado curso Normal. Nesse sentido, de acordo com Penin (2011), o Ensino Secundário, também conhecido por curso Normal, tinha caráter técnico e foi instalado na primeira metade do século XIX. Já os cursos de formação de professores para o Ensino Secundário foram criados em 1931, ao mesmo tempo da criação das universidades no país. As universidades foram estabelecidas no Brasil por volta de 1930, e tinham na sua estrutura organizacional a reprodução dos modelos da cultura clássica dos países do norte (CUNHA, 2011). Essa condição de reprodução ia ao encontro das expectativas da classe dominante da época, que entendia que quanto mais semelhantes fossem os padrões de organização, mais legítimas seriam as universidades do país.

Outro fato importante que Cunha (2011) destaca é a instalação do sistema de educação no Brasil, sob a tutela do Estado, que também ocorreu somente na década de 1930, época que legislava principalmente sobre a educação primária,<sup>15</sup> que ainda tinha baixos traços de

---

<sup>15</sup> Educação primária é a denominação legal da escolarização inicial, prevista inicialmente na Lei nº 5.692/1971, que substituiu pelo termo “Educação Fundamental”. No entanto, com a aprovação da Lei 9.394/ 1996 (LDB), esse termo foi alterado novamente, e atualmente é denominado “Educação Básica”, com a duração de nove anos.

democratização de acesso para grande parte da população e, conseqüentemente, a escola secundária não havia demanda de professores, o que justificava o pouco investimento na sua formação.

Contudo, a formação dos professores se distanciava das peculiaridades de hoje. De acordo com Cunha (2011):

A escola secundária identificava-se com os interesses da classe dominante da população e assumia um caráter propedêutico à universidade. Na realidade, os estudantes universitários aprofundavam-se nos campos de suas escolhas, com a lógica do bacharelado e, posteriormente, faziam um ano de estudos pedagógicos, identificados como uma didática específica. Estava proposto o histórico modelo 3+1, presente até hoje na cultura universitária que regula os cursos de licenciatura (CUNHA, 2011, p. 184).

Dentro desse cenário, o curso de Pedagogia foi criado e regulamentado pelo decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, criado para atender aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante. A instalação do curso de Pedagogia, de acordo com Scheibe e Durli (2011), se deu com duas finalidades centrais: formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino e para o exercício da docência no Ensino Secundário e particularmente no Normal. Barra (2016, p. 159) afirma que “o decreto-lei n. 1.190/1939 instituiria o curso de Pedagogia cujo objetivo era formar ‘técnicos em educação’”.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia é inserido na história mantendo o ajuntamento dos currículos do bacharelado e da licenciatura, modelo que ficou conhecido como 3+1. Nesse modelo de ensino, a formação de bacharéis acontecia em três anos, fundamentada em disciplinas de conteúdo que formava o técnico em educação voltado para atuar em funções administrativas. Atrelada a essa formação, caso o professor desejasse lecionar, teria que cursar mais um ano de licenciatura, com disciplinas didático-pedagógicas, formando professores para o Ensino Secundário (PENIN, 2011; BARRA, 2016; LEAL, 2019). Esse modelo 3+1 reforçava a ideia de que o “curso de Pedagogia evidencia que o mesmo separa a Didática das Ciências da Educação” (BARRA, 2017, p. 344). Nesse sentido, de acordo com Scheibe e Durli (2011):

O bacharelado em Pedagogia, com duração estabelecida em três anos, focalizava disciplinas principalmente voltadas aos fundamentos da Educação. No curso de Didática, por meio do qual se obtinha a titulação de licenciado, eram ministradas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação, distribuídas no período de um ano letivo (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87).

Assim, “o curso de Pedagogia oferecido nesse ‘esquema 3+1’ conferia o diploma de bacharelado e licenciatura, formando o técnico em educação e o professor da Escola Normal” (LEAL, 2019, p. 29), o que reforçava a dicotomia entre teoria e prática. Barra (2016) afirma que:

o esquema 3+1 no curso de Pedagogia evidencia que o mesmo separa a Didática das Ciências da Educação. Esta separação se dá no tempo de duração do curso (três primeiros anos do último ano), como também nos espaços (faculdades e colégios de aplicação). No colégio de aplicação estará o professor de didática, responsável pela formação prática dos pedagogos. O decreto nº 9053 de 1946 não menciona que professores dos chamados fundamentos devessem ter parte nas práticas do colégio de aplicação. Assim, a composição do quadro docente com formação diversificada para os diferentes componentes curriculares, também contribui para a separação entre os profissionais dos fundamentos e os profissionais das práticas. Com isto, corrobora-se o entendimento de que a distinção entre teoria e prática no curso de Pedagogia é, no seu nascedouro, alicerce para a lógica que preside a separação entre teoria e a prática na formação de professores (BARRA, 2016, p. 161).

Nesse sentido, poderíamos pensar que a dicotomia entre teoria e prática estaria na gênese do curso de Pedagogia? Essa dicotomia teoria-prática poderia ser gerada a partir da dicotomia entre bacharelado e licenciatura? Diante da problematização apresentada, essas questões emergem merecendo um olhar mais atento.

Outro ponto significativo no processo de constituição do curso de Pedagogia foi a Reforma do Ensino Superior,<sup>16</sup> em 1968, que foi instituída pela Lei Federal nº 5.540, reorganizando o ensino superior. As Faculdades de Filosofia foram extintas e substituídas pelas Faculdades ou Departamentos de Educação, anunciados como uma solução para tudo (PENIN, 2011; CUNHA, 2011), que passaram a oferecer os cursos de Pedagogia. Essa lei reforçava o caráter essencial do bacharelado no curso de Pedagogia e organizava os currículos por habilitação, visando formar os profissionais necessários para a escola básica. “A lei de 1968 não interferiu no curso normal, que continuou a formar professores das primeiras séries do ensino primário e, em nível de especialização, também professores para a educação infantil” (PENIN, 2011, p. 62).

Ainda segundo Penin (2011), entre os anos de 1970 e 1990, diante de um contexto de profundas mudanças em todos os segmentos da sociedade brasileira, movimentos sociais e de

---

<sup>16</sup> A Reforma Universitária de 1968 foi um movimento dos estudantes e de parte de professores em início de carreira, realizado no período militar, que revogou a legislação que instituiu as cátedras, um movimento que os docentes catedráticos tinham total autonomia, inclusive sobre a definição de conteúdo e práticas pedagógicas, estabelecendo estruturas verticais e autoritárias (CUNHA, 2011).

educadores que questionavam as ideias que embasavam os cursos de formação de professores foram se fortalecendo. Dentre os movimentos de educadores, destacamos a ANFOPE que, segundo Scheibe e Durli (2011), desde a criação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, em 1980, tem mobilizado esforços em busca de melhorias na formação e valorização dos professores.

Nesse sentido, o modelo 3+1 foi muito criticado e a “defesa central era que, tanto para as diferentes licenciaturas quanto para a pedagogia, a docência deveria ser o eixo articulador de todo curso de formação” (PENIN, 2011, p. 63). A partir desses movimentos, iniciou-se um movimento de criação de cursos experimentais, separando as formações em bacharelado e licenciatura. Segundo Scheibe e Durli (2011):

a década de 1990, também caracterizada como período das reformas educacionais no país, é marcada por essa subordinação e por intensa proliferação de legislações relacionadas à educação superior e à formação de professores, particularmente após a aprovação da nova LDB em 1996 (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 98).

Assim, a partir da LDB nº 9.394/1996, surgem mudanças em todo contexto educacional e, com isso, surgem novos desafios a serem conferidos a todos os cursos de formação docente, e ao curso de Pedagogia, principalmente em relação à sua própria identidade e à identidade do profissional (LEAL, 2019). Nesse cenário, em busca de uma identidade própria, são aprovadas, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, licenciatura, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 01/2006, “que deslocam as atribuições do curso normal para o de Pedagogia, definindo-o como licenciatura, mas mantendo as atribuições relacionadas ao antigo bacharelado” (PENIN, 2011, p. 63). Vale ressaltar que o curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1939 até 2005, manteve o modelo 3+1 e era direcionado à formação de professores para o ensino das disciplinas pedagógicas do curso Normal.

A partir das DCN do curso de Pedagogia nº 01/2006, o curso passou a apresentar o termo licenciatura definindo sua natureza,<sup>17</sup> e modificou a destinação da docência para as crianças de 0 a 10 anos (Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais). Essa mudança trouxe a compreensão do curso de Pedagogia relacionado, prioritariamente, à docência para a infância e às séries iniciais da escolarização. Assim, nos cursos de licenciatura em Pedagogia,<sup>18</sup> pairam a

<sup>17</sup> De acordo com Gatti (2010), as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a Educação Básica: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Profissionalizante; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial.

<sup>18</sup> Curso de licenciatura – de acordo com a legislação brasileira, essa é a denominação utilizada para os cursos de formação de professores na Educação Superior.

indefinição: formar pedagogo ou o professor de pré-escola e alfabetizador”? (CUNHA, 2011; GATTI, 2017). De acordo com Leal (2019), desde a sua criação, o curso de Pedagogia no Brasil é marcado pela busca de uma identidade que não seja pautada na separação dos conhecimentos teóricos e práticos, visto que ambos são indissociáveis.

Conforme Kishimoto (2002), essa indefinição ocorre principalmente devido ao fato de o curso de Pedagogia não ter solidez e se diluir na fragmentação das disciplinas, pois objetiva formar profissionais generalistas, distanciando-se da malha complexa do saber e fazer pedagógico, visto que um mesmo plano curricular visa formar profissionais de todos os níveis da educação: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, técnicos, gestores, entre outros, como consta no art. 4º da Resolução nº 01/2006:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1357) afirma que o curso de Pedagogia passa a ter “amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização”, deixando de fora as outras atribuições do curso. Contudo, Scheibe (2007) ressalta que as DCN do curso de Pedagogia nº 01/2006 não se referem à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em Pedagogia.

Diante disso, a aprovação das DCN do curso de Pedagogia nº 01/2006 possibilitou muitas inovações no processo de formação docente, mas fizeram emergir também tensões e incertezas, refletidas principalmente no currículo que, segundo Penin (2011), as habilitações pós-curso (orientação educacional, administração e filosofia da educação) foram incorporadas às habilitações pré-curso superior (curso Normal), acumulando todas as habilitações no atual curso de Pedagogia/licenciatura. Ainda segundo Penin (2011), desse acúmulo de habilitações, surgem novos fenômenos, como as mudanças profundas ocorridas nas áreas da comunicação,

informação e cultura, além da diversidade dos alunos no interior da escola básica, tornando a carreira docente mais complexa e a formação de professores mais exigente. Scheibe e Durli (2001) destacam que:

Em encontro realizado em Belo Horizonte, no ano de 1983, foi elaborado um documento considerado basilar, que expressou os princípios gerais que passaram a fundamentar as ações do Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores: entre os princípios, o que definiu a docência como a base da identidade profissional de todo o educador e a necessidade de definição de uma base comum nacional para todos os cursos de formação de educadores, independentemente da etapa ou modalidade de ensino (SCHEIBE; DURLI, 2001, p. 98).

Nesse sentido, a docência nas DCN (01/2006) do curso de Pedagogia não deve ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, mas num sentido mais amplo, uma vez que a docência se articula à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Com isso, concordamos ainda com Scheibe e Durli (2011), que destacam que a docência:

é compreendida num sentido que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e de pesquisador. O profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 103).

Esse sentido mais amplo pode ser percebido nas DCN do curso de Pedagogia nº 01/2006, que propõem uma organização curricular ampla e sugerem que os cursos contemplem três Núcleos de Estudos, a saber:

- 1) Núcleo de estudos básicos: direcionado ao estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais por meio de reflexão e ações críticas;
- 2) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos: voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e para atender às diferentes demandas sociais;
- 3) Núcleo de estudos integradores: que proporcionará enriquecimento curricular (BRASIL, 2006, p. 11).

Assim, a “docência em nível superior é uma profissão e demanda formação plena, para qual os conteúdos eruditos de uma área de conhecimento são trabalhados, reconstruídos e construídos tendo em vista a finalidade e os objetivos de formação dos alunos da escola básica”

(PENIN, 2011, p. 65). Para Formosinho (2002, p. 171), “à docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral”. Ou seja, o sentido da docência no curso de Pedagogia deve ser entendido de maneira articulada, contemplando todos os seus objetivos e buscando o sentido inicial de “docência como base da formação do pedagogo” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 102), mas que ainda se encontra em processo de aprofundamento e envolvimento de todos os educadores.

Todavia, Pimenta *et al.* (2017) apresentam dados de uma pesquisa, desenvolvida em 2012 e 2013, na qual analisam um conjunto de 144 matrizes curriculares de instituições superiores pública e privada, na cidade de São Paulo, e mostram em seus resultados a evidência da insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia para formar professores polivalentes.<sup>19</sup> A pesquisa ressalta ainda que esse amplo espectro compromete a formação do pedagogo, uma vez que, com a amplitude da finalidade para o curso de Pedagogia, “em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco” (PIMENTA *et al.*, 2017, p. 15).

Outro dado importante, apresentado na pesquisa de Pimenta *et al.* (2017) e que corrobora com a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), diz respeito à formação do pedagogo no país, que ocorre, predominantemente, em instituições privadas e, em sua maioria, em faculdades e centros universitários, com cursos de duração menor do que quatro anos (ou oito semestres), de acordo com o período mínimo exigido pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002).<sup>20</sup> Nesse sentido, Pimenta *et al.* (2017, p. 24) ainda ressaltam que, diante das fragilidades apontadas pelos dados obtidos na pesquisa, dificilmente os pedagogos estariam em “condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica”.

---

<sup>19</sup> De acordo com a pesquisa de Pimenta *et al.* (2017), a denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental que marcam a atuação desse profissional desde as origens da então escola normal de Ensino Médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o professor para ensinar as disciplinas (matérias) básicas. Contudo, essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia de 2006. Entretanto, permanece a finalidade de formar professores para lecionar essas disciplinas básicas dos anos iniciais, e na realidade escolar brasileira os professores continuam atuando como polivalentes.

<sup>20</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), ampliam esse mínimo para 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de oito semestres em quatro anos para todas as licenciaturas que formam professores para a Educação Básica (BRASIL, 2015). E após aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019).

O desafio da formação nos cursos de Pedagogia é muito complexo. Nesse sentido, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traduzindo a necessária e orgânica relação entre a formação inicial e continuada, como consta no art. 3º:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3).

De acordo com Bazzo e Scheibe (2019), a Resolução CNE/CP nº 02/2015 representou a síntese das lutas históricas em prol da formação de professores, visto que teve grande participação e envolvimento das entidades representativas dos educadores. No entanto, o processo de sua implantação começou a sofrer injustificável demora entre as instituições formadoras, sendo adiada sistematicamente, e foi revelado aos poucos o real motivo de todos os adiamentos. Segundo as autoras:

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Contudo, em 7 de setembro foi aprovada, por unanimidade entre os membros do CNE/CP, e em 20 de dezembro foi homologada a BNC-Formação nº 02/2019, que revogou a Resolução nº 02/2015, fragmentando a formação inicial e continuada, direcionando a formação

a um verdadeiro retrocesso na atual política de formação docente, como afirmam Bazzo e Scheibe (2019), pois apresenta uma visão restrita e instrumental de docência. É válido ressaltar que a BNC-Formação nº 02/2019 não revogou as DCN do curso de Pedagogia nº 01/2006, mas já sinaliza possíveis mudanças, uma vez que o curso de Pedagogia tem na sua natureza a licenciatura.

Mas, então, qual seria a formação ideal para o curso de Pedagogia? Formar o pedagogo e/ou professor? Como acontece o curso de Pedagogia da UEG-UnU Inhumas? É o que pretendemos discutir na próxima subseção.

### **2.2.1 O curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas<sup>21</sup>**

De acordo com Cunha (2011, p. 188), a democratização ao acesso à Educação Superior foi um fator que contribuiu para a “expansão interiorizada da rede pública da educação superior, com instituições multicampi, fortemente alicerçadas no desenvolvimento regional dos territórios mais desfavorecidos economicamente”. Esse movimento, que de certa forma afasta a universidade de grandes e tradicionais centros, mas que ao mesmo tempo aproxima as cidades do interior, provoca reflexões sobre as necessidades emergentes, visto que outros contextos, outras realidades, agora mais próximas, demandam um outro nível de percepção.

Esse movimento de expansão da interiorização, com instituições multicampi, também aconteceu com a Universidade Estadual de Goiás – UEG. Segundo Leal (2019), a expansão do Ensino Superior no estado de Goiás ocorreu de forma mais acentuada nas duas últimas décadas do século XX. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/2010-2019 da UEG:

A Universidade Estadual de Goiás resulta do processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das instituições de ensino superior (IES) isoladas, mantidas pelo poder público estadual, em uma única instituição, a UEG, por força da Lei N. 13.456, de 16/04/1999, que vinculou, organicamente, a UEG à Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Posteriormente, através do Decreto N. 5.158, de 29/12/1999, a Universidade vinculou-se à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás. A UEG foi organizada, portanto, como uma universidade multicampi, tendo sua sede central ou campus na cidade de Anápolis (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI/2010-2019 da UEG, 2010, p. 18-19).

---

<sup>21</sup> Utilizaremos, nesta pesquisa, essa nomenclatura para denominar a Unidade Universitária da UEG de Inhumas – UnU/UEG de Inhumas, conforme consta no Projeto Pedagógico Institucional – PPI/UEG-2010-2019.

Segundo o PDI/2010-2019, a expansão da UEG por meio de um projeto de interiorização em unidades universitárias, tornando-se assim uma universidade multicampi, se deu como forma de atender às demandas da sociedade goiana. Nesse sentido, consta no documento que “a expansão e a interiorização do ensino superior em Goiás deveram-se à busca de integração e de desenvolvimento dos municípios” (PDI-UEG, 2010, p. 36), além de assegurar o direito de acesso e permanência na Educação Superior pública, gratuita e de qualidade, visto o crescente aumento das instituições particulares de Ensino Superior.

Atualmente, a UEG passa por uma reforma administrativa,<sup>22</sup> cujo objetivo é continuar sua principal missão desde 1999, ano de sua criação, de oferecer uma Educação Superior gratuita, de qualidade e acessível à população. De acordo com informações atualizadas em 2020 no site da instituição, a UEG passou por uma reestruturação e hoje se encontra com a seguinte estrutura: 8 Campus no total, distribuídos em cada região do estado, conforme já era estruturado pela UEG (Campus Metropolitan - Campus Central - Campus Norte - Campus Nordeste - Campus Cora Coralina - Campus Oeste - Campus Sudoeste - Campus Sudeste) e 33 unidades universitárias - UnU, vinculadas aos Campus, permanecendo presente em 39 cidades de Goiás, oferecendo cursos de graduação, especializações, mestrados e doutorados.

Vale ressaltar que, a partir dessa reestruturação, a UEG-Inhumas passa a ser uma Unidade Universitária-UnU, e essa será a forma que trataremos nesta pesquisa, como UEG-UnU de Inhumas, visto que é nessa UnU, lócus desta pesquisa, que iremos pesquisar o curso de Pedagogia.

A constituição histórica do curso de Pedagogia demonstra a complexidade e os desafios para a formação docente inicial do professor nesse curso. Ou seja, o que está definido para os cursos de Pedagogia é formar o docente e o pedagogo. Contudo, segundo as evidências apresentadas nos dados da pesquisa de Pimenta *et al.* (2017, p. 25), “é que essa formação é generalizante e superficial, e não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente”, trazendo assim o que Barra (2020) chamaria de marca indelével da história na formação do pedagogo.

Esse é um discurso muito recorrente, principalmente nos dias atuais. Contudo, é válido ressaltar que as DCN do curso de Pedagogia, quando aprovadas em 2006, defendiam a ideia de uma “formação ampla e multidimensional dos professores das séries iniciais e para a Educação Infantil, no ensino superior, entendendo que essa formação deveria ocorrer no Curso de Pedagogia” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 101). Logo, existe uma normalização operacional do

---

<sup>22</sup> A lei nº 20.748, de 17 de janeiro de 2020, refere-se à Reforma Administrativa da Universidade Estadual de Goiás - UEG, aprovada pela Assembleia Legislativa no último mês de dezembro. Na oportunidade, também foi promulgado o decreto que aprova o novo Estatuto da UEG.

curso, exigindo grandes desafios para a sua organização, e que precisam ser considerados pelos projetos pedagógicos de cada instituição. Nesse sentido, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/2010-2019 da UEG:

A UEG compreende que cada Projeto Pedagógico é único, pois as competências a serem construídas e as circunstâncias de seu desenvolvimento constituem realidade única e específica. Entende que o Projeto Pedagógico é um instrumento básico da gestão de ensino na graduação e é instrumento propulsor dos objetivos fundamentais do perfil profissional que se pretende construir. Sua elaboração exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre o tipo de indivíduo que se pretende formar e de mundo que se quer construir (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/2010-2019 da UEG, 2010, p. 42).

Assim, conforme o PDI/2010-2019 da UEG, o PPC de cada curso deve ser criado a partir de uma ação coletiva e reflexiva, contemplando a intencionalidade do curso em busca de sua própria identidade e autonomia, além de se adequar às DCN, levando em consideração os princípios da articulação entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão, da interdisciplinaridade e da flexibilidade curricular: “O Projeto Pedagógico deve buscar a formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa e democrática” (PDI-UEG, 2010, p. 42).

Nesse sentido, identificamos na apresentação do PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, do ano de 2015 e que ainda se encontra em vigência, a ação coletiva e reflexiva em sua constituição. O curso é identificado como Pedagogia, modalidade licenciatura, com regime semestral, com período de funcionamento noturno e com tempo de duração de 4 (mínimo) a 6 anos (máximo).

O curso tem duração de quatro anos, integralizando uma carga horária total de, 3.280 horas, distribuídas conforme determinação da Resolução CNE/CP nº. 001/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Também atende a Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, CNE/CP 2/2015) que determina no Artigo 13 que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico (PPC de pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 79-80).

É válido destacar ainda que, de acordo com o PPC de Pedagogia da UEG-UnU – 2015, seguindo a Resolução CsU/UEG nº. 052/2014, as disciplinas passaram a ser ofertadas no regime de créditos e de forma semestral, assim, “todas as disciplinas do curso de Pedagogia, na matriz

2015/1 integralizam um total de 60 horas, correspondendo cada uma a 4 (quatro) créditos” (PPC de pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 80). O curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas segue a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Unificada da UEG.

Assim, a partir da nova proposta curricular instituída pela Resolução CsU nº 52/2014, foram aprovadas as Diretrizes Básicas para a estrutura curricular dos cursos de graduação da UEG. Nesse sentido, todos os cursos de graduação devem ser organizados com a estrutura curricular dividida em quatro núcleos, sendo eles: núcleo comum, núcleo de modalidade, núcleo específico e núcleo livre.

Segundo o PPC de Pedagogia da UEG-UnU – 2015, a concepção que norteia o curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas entende a Pedagogia como um “campo de estudo que investiga a natureza e as finalidades da educação, bem como os meios apropriados de formação humana em uma determinada sociedade” (PPC de Pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 7). Com isso, o curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas é contrário a uma formação docente de caráter prescritivo e prático, buscando assim um fazer científico sobre a práxis educativa. Assim, o curso de graduação em Pedagogia, oferecido pela UEG-UnU de Inhumas, entende que:

O curso de graduação em Pedagogia, que confere o grau de licenciado, destina-se prioritariamente à formação de profissionais para atuarem nos espaços onde ocorrem a Educação Infantil e nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o curso também se voltará à formação inicial para o exercício da docência nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, conforme prerrogativas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 1º de julho de 2015 (PPC de Pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 7-8).

Nesse sentido, ainda de acordo com o PPC de Pedagogia da UEG-UnU – 2015, os pedagogos formados pela UEG-UnU de Inhumas tornam-se profissionais com conhecimento profundo, visto que partem da compreensão da “docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais” (PPC de Pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 8). A docência é entendida para além das funções de ensino submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e de pesquisador (SCHEIBE; DURLI, 2011). Essa compreensão de docência leva a vários questionamentos, contidos no

próprio PPC de Pedagogia da UEG-UnU – 2015, demonstrando abertura para mudanças, além de uma busca pela identidade do próprio curso:

Deste modo, alguns questionamentos se fazem necessários: como formar um pedagogo que dê conta de assegurar a aprendizagem das crianças, jovens e adultos? Que modelo de currículo deve-se adotar para assegurar esta formação? Que conteúdos teórico/práticos deverão constituir o currículo do curso? Qual o pedagogo a sociedade está necessitando, o pedagogo escolar ou o pedagogo não escolar? Sendo o pedagogo escolar, para atuar onde? No ensino público e/ou privado de todos os níveis para exercer a função docente? Ou como especialista da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.), o não docente? E, sendo especialistas, para atuar em quê? Em atividades pedagógicas para escolares em órgãos públicos, privados e públicos não estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação de deficientes etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos)? E, se forem espaços extraescolares, para atuar em qual tipo de atividade? Sistemática ou assistemática? Como formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não escolares) em órgãos públicos ou privados, ligados a empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.? Ou, como formadores ocasionais – aqueles que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas em órgãos públicos estatais e não 16 estatais e empresas referentes à transmissão de saberes e técnicas ligadas à outra atividade profissional especializada? (PPC de pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 15-16).

Diante de tantos questionamentos, o curso busca atender as exigências das DCN (2006) que orientam os cursos de graduação, além das demandas da cidade de Inhumas. Assim, no sentido de atender a tais demandas, o curso de Pedagogia busca a formação integral e ética do ser humano, reconhecendo que o dinamismo do mundo em construção requer uma permanente atualização de suas ações educativas. Além disso, busca uma ação pedagógica sólida, articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Contudo, mesmo com essa concepção pautada na docência em seu sentido amplo, o curso oferece em sua estrutura a realização do Estágio Curricular Supervisionado somente em docência da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, indo ao encontro do objetivo geral do curso: “O curso de Pedagogia da UEG Câmpus Inhumas destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como área de concentração à docência” (PPC de Pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 19).

Diante do objetivo geral do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, a formação inicial oferecida, conforme consta no PPC do curso, buscando uma formação sólida, embasada

no tripé ensino, pesquisa e extensão, e tem a docência como ação pedagógica norteadora do processo de formação docente inicial, estaria formando o professor e/ou o pedagogo? São questões que surgem diante do objetivo geral e do oferecimento do Estágio Curricular Supervisionado somente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado teria qual finalidade? Como o estágio poderia contribuir com a formação docente inicial? O estágio contribui para formar o professor e/ou pedagogo? Essas são algumas das questões que pretendemos discutir na próxima seção.

### **2.3 O Estágio Supervisionado**

Ao pensar a formação docente inicial, o Estágio Supervisionado é mais um componente curricular a ser realizado. Contudo, de acordo com Drumond (2015), o Estágio Supervisionado se destaca por ser um momento privilegiado da formação de professores(as), principalmente para quem vai atuar na primeira etapa da Educação Básica, em creches e pré-escolas, pois “à docência na Educação Infantil constitui-se em um campo em construção, com características peculiares, que extrapola o modelo de professor(a) da escola, pois tem, no binômio educação e cuidado, as marcas da sua especificidade” (DRUMOND, 2015, p. 2).

O Estágio Supervisionado surgiu como preocupação na universidade a partir da reforma universitária de 1968, apresentado como elemento de integração entre teoria e a prática (FÁVERO, 1992 apud PIMENTA, 2012; BARRA, 2020), uma vez que anterior à reforma universitária, o Estágio Supervisionado era visto como preparação para postos de trabalho, como previa as recomendações vigentes da época. Ou seja, as concepções acerca do Estágio Supervisionado acompanham os contextos históricos e suas necessidades, deixando suas marcas.

Nesse sentido, de acordo com Barra (2020), a Resolução nº 9, de 06 de outubro de 1969, inaugura o estágio na formação de professores, visto que essa resolução produziria um efeito duplo e mediato na formação dos professores. O primeiro efeito seria a prática de ensino na formação inicial, que passaria a acontecer em forma de estágios supervisionados. O segundo efeito seria a realização dos estágios nas instituições escolares da rede de ensino, pois antes o estágio só acontecia nos colégios de aplicação, escolas-modelo, escolas-laboratório.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Os colégios de aplicação foram criados pelo Decreto-Lei n.º 9.053, de 12 de março de 1966. Esses colégios eram destinados à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática, e tinham como função de campo de aplicação das licenciaturas, isto é, escolas-laboratório.

Outro dado importante, ressaltado por Barra (2020), é a ambiguidade que o estágio traz desde o seu nascimento:

Essa é flagrada na constatação de que a realização do estágio na escola também guarda a potencialidade de uma parceria que pode aproximar universidade e escola, articular teoria e prática, promover o diálogo entre a formação inicial e a formação continuada, ao mesmo tempo em que o estágio é, no seu nascedouro, mecanismo de intervenção do mercado (empresa) sobre a formação inicial do futuro profissional (BARRA, 2020, p. 4).

Com isso, o estágio surge, de um lado, da necessidade de uma mão de obra qualificada, exigência esta que seria propiciada pelo mercado. Mas, de outro lado, faz surgir a abertura da relação entre a universidade e a escola, inaugurando o que Barra (2020, p. 4) destaca como “ponto de intersecção entre a universidade (instituição formadora) e a escola ‘real’”. Contudo, a partir desse encontro da universidade com as escolas que não constituem o mesmo formato dos colégios de aplicação escola, surgem também situações complexas, que demandam um repensar nas práticas de ensino desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores, visto que as propostas de estágio desenvolvidas em escolas anexas, escolas laboratório e colégios de aplicação não seriam compatíveis com a realidade das escolas da rede de ensino. Segundo Barra (2016; 2020), isso aconteceria, pois, as escolas da rede de ensino teriam uma realidade diferente da realidade daqueles outros espaços.

Nesse sentido, “encontraria dissonâncias com o estágio ora proposto nas escolas ‘em situação real’” (BARRA, 2020, p. 4), além da necessidade da escola da rede de ensino, ou seja, a escola real se perceber dentro do processo de formação dos futuros professores. Diante disso, é de suma importância destacar o lugar que a escola da rede de ensino foi assumindo dentro desse processo de realização do estágio, interferindo diretamente na relação entre a universidade e a escola.

Ainda de acordo com Barra (2020), a Lei nº 6.494, de dezembro de 1977, foi substituída pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Ambas dispõem sobre o estágio e formalizam o convênio entre a instituição formadora, atribuindo a esta o papel de interveniente e à escola a condição de concedente da realização do estágio. Nesse sentido, Barra (2020) destaca que:

A redução da escola à condição de concedente parece corresponder a um arranjo possível, já que assumir o trabalho da escola com o estágio, entendendo-o como trabalho, implicaria assumir as consequências resultantes de se somar ao trabalho da escola também o trabalho suposto pelo estágio. Isso corresponde alterar a dinâmica da escola e a organização do trabalho pedagógico. Diante desta questão, postula-se pelo entendimento de que,

residem aí elementos da gênese da naturalização ou da invisibilidade do trabalho suposto pelo estágio, na medida em que este (estágio), penetra na escola “real” e a ocupa. Esta, por sua vez, é mera concedente, ao passo que a “interveniência” é devida à instituição formadora (BARRA, 2020, p. 6).

Assim, o trabalho com o estágio assume uma condição de invisibilidade, sendo muitas vezes entendido como um lugar para realização de uma etapa da formação. Mas, segundo Barra (2020), essa invisibilidade corresponde a uma estratégia para a naturalização do estágio no processo de formação dos professores. Além disso, a LDB 9.394/96 reafirma essa condição, visto que “não reconhece estágio como trabalho da escola ou do professor da escola” (BARRA, 2020, p. 6).

De acordo com Pimenta e Lima (2011), temos dois tipos de estágio, sendo eles: o estágio curricular, que é um campo de conhecimento, cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno; e o estágio profissional, que tem o objetivo de inserir os alunos ao campo de trabalho, seria um treinamento das rotinas do mercado de trabalho, podendo ser renumerado ou não. Essas duas formas de estágio são denominadas pela lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, respectivamente, como: estágio obrigatório, aquele que está definido no programa pedagógico do curso, sendo uma atividade que faz parte da formação do estudante; e o estágio não-obrigatório, aquele que pode ser desenvolvido como uma atividade opcional.

É válido destacar que, nesta pesquisa, temos como objeto de investigação somente o Estágio Supervisionado obrigatório. Contudo, se faz necessário trazer a definição que a Lei nº 11.788/2008 apresenta sobre o estágio:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p. 1).

Essa definição, trazida pela Lei nº 11.788/2008, vincula o estágio diretamente como o preparo para o trabalho, o saber fazer. De acordo com Barra (2020), no início dos anos 1990, existiram movimentos de renovação do sentido atribuído à escola e ao professor que recebe o estágio, e nesses movimentos o trabalho aparece ora como ação de qualificação, visto que o

estágio potencializa a formação continuada do professor da escola, ora como ação associada à docência, que deveria acontecer entre a universidade e a escola no planejamento das atividades do estágio.

Contudo, ainda de acordo com Barra (2020), a Lei nº 11.788/2008 traz, no seu artigo 3º, §1º que: “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios” (BRASIL, 2008). Dessa forma, “o efeito de visibilizar o trabalho realizado pelo professor da escola, também promove a sua negação já que, para tal, basta que apresente ‘vistos dos relatórios’” (BARRA, 2020, p. 9).

Conforme afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 33), “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”. Essa concepção reforça o discurso que na prática a teoria é outra, ou seja, a teoria se distancia da prática. Com isso, é possível compreender a gênese do contexto do estágio, ou seja, a concepção de que a teoria se distancia da prática, possivelmente já estivesse na gênese da constituição do estágio.

Ainda de acordo com Pimenta e Lima (2011), essa concepção foi sendo fortalecida, principalmente, devido aos currículos de formação terem se constituído em amontoados de disciplinas isoladas entre si, e a prática foi sendo entendida ora como modelo de imitação, visto que todo exercício de qualquer profissão é prático, ora como instrumentalização técnica, uma vez que a utilização das técnicas para realização de qualquer profissão se faz necessária. Barra (2016) corrobora dizendo que:

Observar a prática, registrar, pensá-la. Em seguida planejar formas de intervenção. Pode se afirmar que, a tríade observar, participar/planejar e reger/executar, ainda é constituinte do modelo estruturante dos modelos de estágio na formação de professores, sendo que as suas raízes estariam nas chamadas escolas-modelo de fins do século XIX (BARRA, 2016, p. 158).

É válido destacar que essa concepção de estágio, entendida como a parte prática da formação, distante da teoria, como imitação ou uso de técnica de maneira indiscriminada, reforça a visão dicotômica, ou seja, o distanciamento entre teoria e prática, sendo essa dicotomia uma das características do paradigma positivista e que já não condiz com a atual realidade.

Contudo, mesmo não atendendo às necessidades atuais, essa concepção tem sido retomada no cenário educacional com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, mais conhecida como BNC-formação. De acordo com Barra (2020), a BNC-formação se ancora num discurso de que:

a cisão entre teoria e prática é reapresentada sob um argumento que se funda numa falsa questão, já que assume, cingidamente, uma clivagem epistemológica com forma artificiosa no tratamento do conteúdo da experiência prática na formação inicial (BARRA, 2020, p. 15).

Ainda de acordo com Barra (2019), o estágio se define como o período da formação que implica na inserção do aluno em formação no campo de atuação profissional. Contudo, a autora destaca que:

Paradoxalmente, no limiar dos seus cinquenta anos, recebe o maior golpe, é ameaçado pelos programas afeitos à recente política nacional de formação de professores, embora seja o corpus que inspira sua maior parte, podendo ser suplantado pela chamada residência pedagógica. Tudo isso acontece em meio a uma panaceia discursiva que produz um enredo falsamente epistemológico, atacando o papel da universidade na formação inicial, obscurecendo a articulação teórica e prática, como forma de negar a real questão política que é o reconhecimento da atuação da escola com o estágio como trabalho (BARRA, 2020, p. 16).

Assim, se faz necessário que, nesse processo de formação docente inicial, as teorias façam parte para iluminar as reflexões acerca da prática. Nesse sentido, concordamos com Pimenta e Lima (2011) que consideram o estágio como campo de conhecimento, que se constitui num espaço de interação e que contribui com a formação docente, levando a uma contextualização da realidade que precisa ser observada, com propósito de conhecer e refletir sobre a mesma. No entanto, essa reflexão não pode ser feita sem um embasamento teórico que subsidie a prática observada, entendendo assim que teoria e prática são indissociáveis (PIMENTA, 2012). Com isso, o estágio não pode ser restrito a um campo disciplinar de natureza teórico-prática com o formato de disciplina. Para Raquel Oliveira (2011 apud BARRA, 2016, p. 167), “o estágio deveria ser o projeto integrador do curso”.

Contudo, de acordo com Barra (2016, p. 163), o estágio, “salvo algumas exceções, ainda lembra aquele formato pensado no final do século XIX: observar, planejar, reger”. Essa prática é reforçada pelo pensamento cartesiano, mutilador e fragmentado, que se encontra ainda na maioria dos cursos de licenciatura, no qual o formato de disciplinas distancia e descontextualiza a realidade. Nesse cenário, outro aspecto relevante deve ser pensado e está relacionado ao tempo destinado para realização do Estágio Supervisionado. De acordo com Barra (2016):

A redemocratização política ao final dos anos 1980 potencializaria novos fatos e sujeitos no cenário sócio-educacional. A LDB 9394/96 e os vários instrumentos de legislação com função de regulamentá-la. A resolução do CNE/CP 2/2002 proporia 800 horas divididas entre 400h de prática como componente curricular e 400h de estágio obrigatório. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (2006), prevê em 300 horas de estágio supervisionado (art. 7º. Inciso II). Tais horas se impõem num contexto no qual a formação de professores enfrenta uma situação na qual há aumento na oferta de cursos de Pedagogia e diminuição de matrículas no curso de Pedagogia. Segundo Gatti (2009), entre 2001 e 2006 houve um aumento de 70% das referidas instituições e uma queda de 27% das matrículas. Também inclui este cenário a constatação da insuficiência dos cursos de Pedagogia na formação de professores para o ensino de crianças no início do segundo milênio (BARRA, 2020, p. 164).

Se a carga horária das DCN de 2006 já demonstrava insuficiência para a formação docente dos cursos de Pedagogia, temos o atual cenário, com a aprovação da BNC-Formação 02/2019, que deixa a formação mais rasa e pragmática, reduzindo a formação docente inicial a uma simples preparação de como colocar em prática a BNCC, como consta no art. 11:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:  
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

(BRASIL, 2019, p. 6).

Diante desse novo cenário, que se apresenta ainda mais desafiador, seria possível encontrar um caminho para contribuir com a formação docente inicial, de forma mais humanizada e menos pragmática, pensando no contexto do Estágio Supervisionado?

Colocamos essa questão sem a pretensão de encontrar uma resposta definitiva, mas em busca de uma reflexão acerca do Estágio Supervisionado. Nesse sentido, de acordo com Ostetto (2012, p. 132), “nossa tradição pedagógica é prescritiva, sustentada na necessidade de estabelecer uma verdade única e absoluta. Sob esse manto, ser pedagogo é ser especialista em

teorias de ensino e aprendizagens”. Com isso, não existe lugar para a dúvida e o não saber. Em se tratando de ser professor, o reconhecimento da existência humana e a abertura para o mundo e suas singularidades é um exercício fundamental de ser feito, mesmo que em meio a resistências. E, mais que isso, saber trazer para o plano da análise os contextos vivenciados no cotidiano educacional, dentro do processo de formação docente inicial.

Assim, diante de tantas rupturas com a formação humana, dentro do contexto da formação docente, precisamos ser resistentes e encontrar vias alternativas. Para Morin (2015c, p. 494), “fraternidade, amor, inteligência e consciência, são portadoras de respostas para os problemas de desunião, desintegração e desordem, mas não constituem uma solução, no sentido de uma panaceia universal duradoura”. Contudo, todas as vezes que esses sentimentos forem ativados, eles constituirão um movimento de resistência e um recurso na luta contra a crueldade.

Nesse sentido, Ostetto (2011) afirma que o estágio pode ser pensado como encontro, visto que encontro faz lembrar deslocamento: procura, caminhos, descobertas, ligação, aproximação, estar com o outro, convergência. Todavia, deve-se pensar que são muitos os encontros: “da professora-supervisora com as estagiárias, das estagiárias com a instituição que recebe o estágio, das estagiárias com as crianças, das estagiárias consigo mesmas e, por fim e principalmente, da universidade com a escola pública” (OSTETTO, 2011, p. 80). Todos esses encontros carregam consigo a subjetividade e a percepção da realidade de cada indivíduo envolvido.

Assim, o momento do Estágio Curricular Supervisionado se torna um “espaço privilegiado da tematização da formação de professores já que o seu lugar é o da interseção entre a universidade e a escola, a formação e a atuação, a formação inicial e continuada” (BARRA, 2016, p. 169), sendo nessa complexidade dos elementos específicos do estágio e dos sujeitos envolvidos nele que emergem as possibilidades e condições singulares do processo de formação docente.

Diante desse cenário de formação no contexto dos cursos de Pedagogia e diante das práticas realizadas no Estágio Curricular Supervisionado, existe lugar pra pensar a Educação Infantil? Qual olhar é direcionado na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil? Essas são questões que pretendemos discorrer na próxima subseção.

### 2.3.1 A formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil

Os anos de 1990 revelam uma nova dinâmica ao olhar direcionado à criança, que foi estereotipada com um olhar de criança universal, incompleta e incapaz. A criança passa a ser redescoberta e tem seus direitos de infância questionados, revelando a complexidade e a especificidade envolvidas na Educação Infantil. Assim, a criança assume uma concepção de “criança competente, que produz cultura e é produzida em uma cultura, que tem desejos, vontades e necessidades, que se expressa por diversas linguagens, enfim, um sujeito social de direitos” (OSTETTO, 2011, p. 156).

Nesse novo contexto, estar com as crianças é disponibilizar-se ao mundo delas, sendo que as coisas relativas às crianças são aprendidas juntamente com elas, em síntese, “é preciso olhar e conhecer as crianças” (OSTETTO, 2011, p. 156). É preciso ampliar os seus repertórios vivenciais e culturais, potencializando suas aprendizagens numa dinâmica viva de busca, a partir do encontro com o outro e com experiências intencionais que ampliem seus olhares em todos os sentidos do mundo ao seu redor. Esse novo contexto da Educação Infantil revela a exigência de um professor que conheça cada vez mais o universo infantil e as suas relações, e que ouça o que as crianças têm a dizer, muito mais do que dizer a elas. Nesse sentido, também surge uma questão: a formação disciplinar do tradicional papel do professor que fala, que transmite o conhecimento, controla o processo de aprendizagem, tem espaço no novo contexto da Educação Infantil?

Essa questão nos faz refletir a respeito do processo de formação docente inicial do professor da Educação Infantil. Mesmo sendo um dos pontos em destaque nos cursos de Pedagogia, segundo Gatti (2017, p. 731), há um “vácuo na formação de professores para a Educação Infantil”, existindo análises que também apontam que representações vigentes nas licenciaturas mostram concepções formativas arraigadas em uma tradição cultural que se consolidou no início do século XX e se mantém até hoje, sendo contrária às necessidades atuais, visto que “a criança constrói conhecimentos explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento” (KISHIMOTO, 2002, p. 109) e a formação ainda é centrada em conteúdos disciplinares voltados ao Ensino Fundamental.

De acordo com Kishimoto (2002), a formação de profissionais da Educação Infantil acumula muitos problemas, principalmente devido a pouca clareza do perfil desejado nos cursos de formação. Nesse sentido, a Educação Infantil é conduzida ao reboque do Ensino

Fundamental, cristalizando assim as práticas conhecidas com a escolarização, revelando que a “formação do professor da Educação Infantil foi sempre muito precária ou inexistente” (AZEVEDO, 2016, p. 76), pois, ao longo dos anos, os cuidados das crianças pequenas eram vinculados à assistência social, e mesmo após a conquista de direitos, garantidos por lei, ainda é minimizada a formação de professores da Educação Infantil. Conforme Azevedo (2013, p. 76), “em termos legais, o curso de magistério em nível médio é, ainda, a exigência de formação mínima para o professor da Educação Infantil, que abrange também a formação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigas 1ª a 4ª séries)”.

Nesse sentido, de acordo com Campos (2002), a Constituição Federal (CF - 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 1996) trouxeram as instituições de Educação Infantil para o campo legal, burocrático, institucional e ideológico. No entanto, essas garantias de direitos e discussões trouxeram também antigos conflitos e contradições que permeavam a Educação Infantil, surgindo com novas formas e novos discursos. Assim, promoveram avanços, retrocessos e impasses e, em muitas das vezes, ganhando mais nos discursos e perdendo nas ações concretas (KRAMER, 2002).

Campos (2002) destaca que um desses aspectos diz respeito às divergentes concepções sobre o modelo pedagógico que deve ser adotado na primeira etapa da Educação Básica e sobre a formação do profissional que irá atuar nessa etapa. Desde a LDB 9.394/96, a Educação Infantil possui o mesmo estatuto legal das demais etapas da Educação Básica e deve seguir as mesmas orientações, inclusive no que se refere às exigências de formação. Para essa autora, todavia, ainda existem interpretações divergentes da legislação, procurando justificar a permanência de profissionais leigos em creches.

Dados apresentados pela pesquisa de Pimenta *et al.* (2017) corroboraram com a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), visto que demonstram uma tendência nos cursos pesquisados de focar a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na Educação Infantil. Contudo, a presença de disciplinas relacionadas à Educação Infantil também indica um comprometimento dos cursos com a formação em nível superior do profissional que irá atuar com as crianças pequenas nas creches e pré-escolas, apesar de ainda serem poucas disciplinas.

Todavia, outra pesquisa que merece destaque e que corrobora com as pesquisas já citadas é a realizada por Gomes (2017), com foco na formação do professor da Educação Infantil. Gomes (2017) também participou da análise documental das matrizes curriculares de 144 cursos de Pedagogia em um universo de 283 cursos presenciais e em atividade, mantidos

por instituições públicas e privadas paulistas. Os dados sugeridos pela pesquisa de Gomes (2017) relacionados à Educação Infantil destacam três pontos significativos.

O primeiro ponto diz respeito ao lugar que a Educação Infantil se encontra, sendo este um campo em construção e em fase de consolidação como política pública, pois, mesmo já tendo as garantias em lei, ainda enfrenta um processo lento de garantia concreta de direitos. O segundo ponto é a respeito da identidade do profissional da Educação Infantil, que também se encontra em construção, e ainda carrega nas suas bases os estereótipos de babá, tia ou educadora, além das relações de gênero, interferindo diretamente em práticas pedagógicas ora escolarizantes, ora recreacionistas e/ou de ocupação das crianças pequenas. O terceiro ponto é o predomínio de disciplinas próprias do Ensino Fundamental na formação de professores da Educação Infantil.

Outros dados importantes, destacados na pesquisa de Gomes (2017, p. 11), dizem respeito à “oferta predominante de formação em Faculdades, por instituições privadas e, sobretudo, a homogeneização de cursos de Pedagogia pelas fusões e aquisições de mantenedoras desses cursos no ‘mercado educacional’”,<sup>24</sup> ampliando a oferta dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, com duração inferior ao que prevê a lei, além da constatação da racionalidade técnica predominante nos cursos de Pedagogia pesquisados. Com isso, os dados revelados na pesquisa de Gomes (2017) reforçam a ideia de uma formação menor para o trabalho com crianças pequenas.

Nesse sentido, Barbosa e Gobatto (2019) afirmam que mesmo com a migração da formação docente para o Ensino Superior, a formação de professoras(es) para a Educação Infantil não se tornou uma questão universitária, visto que o acesso a formação em nível superior não garante uma formação de qualidade pensada para a Educação Infantil. De acordo com Azevedo (2013), o curso de magistério ainda é a exigência mínima para atuação na Educação Infantil, mesmo oferecendo uma formação fragmentada e com pouca criticidade:

Na formação docente em nível superior a situação quase que se repete. Enquanto docente em cursos de pedagogia é possível constatar programas de disciplinas que enfatizam discussões centradas na aplicação de uma determinada metodologia para a educação infantil Montessori, passando por algumas informações sobre a política educacional e, ainda, privilegiando discussões voltadas para as crianças maiores, de 4 e 5 anos, em detrimento das

---

<sup>24</sup> Gomes (2017) utiliza esse termo para se referir aos conglomerados econômicos como mantenedores de muitas Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas (a maioria - Faculdades), por meio de fusões e de aquisições de grandes empresas, muitas com capital aberto na Bolsa de Valores (casos das mantenedoras: Anhanguera/Kroton, Estácio de Sá, Uniesp, entre outras), que tem hoje no Brasil representado um setor hegemônico no campo da Educação, transformando-a num verdadeiro negócio lucrativo.

menores de até 3 anos. Isso significa limitar a formação dos professores a uma única forma de trabalho, sem questionamentos crítico e sem uma discussão prévia que possibilite ao futuro professor (re)construir sua concepção de criança e Educação Infantil (AZEVEDO, 2013, p. 77).

Essa realidade de formação docente que fragmenta a compreensão da Educação Infantil, que privilegia a pré-escola e secundariza a creche, pode ser constatada pela pesquisa de Bonilha (2017), que apresenta elementos na sua dissertação que confirmam essa conjuntura ao pesquisar as universidades federais brasileiras que possuem o curso de Pedagogia, buscando compreender o lugar da Educação Infantil nestes cursos. De acordo com a pesquisa de Bonilha (2017), das 60 universidades federais que estão dispostas no site do MEC, 48 possuem o curso de Pedagogia. Dentro desse contexto, oito universidades não faziam referência em seus currículos à Educação Infantil, e 40 apresentavam a temática da Educação Infantil. Das 40, somente três apresentavam no título ou na ementa alguma disciplina específica para a educação de bebês e crianças bem pequenas.

Portanto, a universitarização<sup>25</sup> (KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002) subordina uma formação docente à tradição disciplinar e verbalista do conhecimento, distanciando-se dos saberes profissionais da Educação Infantil, conforme revelado pela pesquisa de Bonilha (2017), visto que a Educação Infantil está sendo tratada de uma forma mais secundarizada nos currículos.

Kishimoto (2002, p. 108) afirma que existem muitos encontros e desencontros com a formação do professor da Educação Infantil, visto que “a pouca clareza do perfil profissional reflete-se na constituição curricular, na oferta de cursos enciclopédicos, fragmentados e distantes da prática pedagógica”. Nesse sentido, o curso de Pedagogia tem uma complexidade curricular que não consegue suprir as necessidades da formação docente, levando a uma “ausência de conhecimento profundo, de repertórios, de compreensão da educação como projeto político de formação humana, deixa a escola como uma instituição simplificadora da educação e não responsável pela formação das crianças em uma sociedade complexa” (BARBOSA; GOBATTA, 2019, p. 11).

Com isso, ao se pensar a Educação Infantil, não cabe mais a concepção de modelo escolar em que “aula bem planejada se realiza na sala, sob a direção do professor e de seus objetivos; o valor pedagógico das ações desenvolvidas no cotidiano educativo recai somente

---

<sup>25</sup> De acordo com Kishimoto (2002), Oliveira-Formosinho (2002) e Formosinho (2002), o termo “universitarização” não é um fenômeno que decorre exclusivamente nas universidades, mas, de modo geral, em todas as instituições de Ensino Superior que formam professores.

sobre aquelas atividades coordenadas pelo educador” (OSTETTO, 2011, p. 159). Esse tipo de postura anula a criança e a coloca num lugar inferior, como se ela só aprendesse quando o adulto ensina, além de reforçar a ideia de que “ser professor de educação infantil é algo fácil e que qualquer disciplina de 40 horas ou 100 horas pode dar conta da formação” (BARBOSA; GOBATTO, 2019, p. 20).

Campos (2002, p. XXI) defende a tese de uma Pedagogia da infância em que as discussões da Educação Infantil sejam reconhecidas com caráter educativo: “Nesse processo, o papel de educadores e educadoras emancipados, com o domínio de conhecimentos necessários para ser autores de sua própria prática, é fundamental”. Assim, o professor da Educação Infantil precisa se reinventar diante da nova concepção de criança e infância. Já não há espaço para aquele professor que transmite conhecimento, dá aulas e atividades soltas e descontextualizadas, visto que, no processo de apropriação, produção e expressão de linguagem das crianças (OSTETTO, 2011), existem muitos elementos envolvidos e que devem ser explorados, como a imaginação, a exploração, o encantamento, a invenção. Esses elementos são muitas das vezes substituídos por realização de atividades que pouco contribuem para o mundo de descobertas das crianças. “Ao preocuparem-se em ‘ser professores’ como tradicionalmente se concebe nos moldes escolares, esquecem-se de ver o sujeito por trás da atividade” (OSTETTO, 2011, p. 160).

Segundo Ostetto (2011), a importância do professor, em processo de formação, reencontrar com o seu ser esquecido, ir ao encontro da sua criança interna, é um exercício fundamental para o acolhimento do outro interno, pois a partir dessa relação interna, consigo mesma, alguém poderá acolher o outro externo, e esse outro interno que repele ou exalta o convívio entre o professor e as crianças. Assim, o diálogo é pressuposto fundamental para a relação com o outro. Nesse sentido, segundo Penin (2011):

A docência que se busca, de caráter interdisciplinar na educação básica, clama por um currículo de caráter transdisciplinar, para qual os estágios e a prática dos estudantes nas escolas e em outras instituições de cunho educacional são o meio para identificar fenômenos e questões sobre os quais os projetos das disciplinas e a teorização se debruçam (PENIN, 2011, p. 65).

Na Educação Infantil, para que os direitos da infância das crianças sejam garantidos, é preciso valorizar a relação com as crianças mais do que qualquer atividade programada. Assim, para ser professor na Educação Infantil não é necessário dar aulas dentro dos moldes escolares como conhecemos, mas “é fundamental planejar olhando para as crianças, seus movimentos,

de ser e se relacionar” (OSTETTO, 2011, p. 161), visto que o professor exercerá o papel de mediador, parceiro mais experiente que irá contribuir com as aprendizagens e desenvolvimento. De acordo com Ostetto (2011, p. 163), “a pedagogia tem tantas certezas e tamanha dificuldade de se relacionar com o incompleto, o inacabado”, revelando uma contradição com o universo infantil, visto que a criança faz as suas descobertas no mundo brincando e imaginando, e busca constantemente reaprender.

Nesse sentido, o professor da Educação Infantil tem um grande desafio, que gira em torno da ampliação, religação e sensibilização do olhar. Um olhar que é sensível para buscar e compreender as várias maneiras que a criança se comunica com o mundo. Esse é um grande desafio, visto que o nosso olhar é automatizado diariamente, tornando-se gasto e viciado, levando-nos a não reconhecer os processos de aprendizagens que acontecem o tempo inteiro, em diferentes espaços e desqualificando com facilidade o vivido. Assim, não podemos esquecer que, “no curso de Pedagogia, são formadas pessoas que formam pessoas” (BARBOSA; GOBATTO, 2019, p. 16), não podendo ser distante da subjetividade e das diversas realidades.

### **2.3.2 O Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas**

De acordo com Barra (2017), alguns estudos da área tendem a apontar o estágio menos como um campo disciplinar e mais como um campo de conhecimento da formação de professores, como defende Pimenta e Lima (2011). Nesse sentido,

a tematização a respeito do estágio no curso de Pedagogia reclama pela definição de seu estatuto, o que se dá consoante o desafio de equacioná-lo como ‘integrador’ ou ‘nucleador’ do curso quando o que impera é modelo disciplinar de organização do conhecimento (BARRA, 2017, p. 351).

De acordo com o PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas – 2015, o Estágio Supervisionado orienta-se pelas Diretrizes Curriculares da Pedagogia em vigor, pela Lei que dispõe sobre o estágio nº 11.788/2008 e as políticas que regulamentam o estágio supervisionado na UEG. É válido ressaltar que, no PPI/2010-2019 da UEG, o PPC de cada curso deve ser criado a partir de uma ação coletiva e reflexiva. Contudo, existem documentos regulatórios que devem ser seguidos na construção dos PPCs dos cursos da UEG, como é o caso do Regulamento de Estágio, Resolução CsA nº 09 de 18 de novembro de 2015, e a Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia da UEG.

De acordo com o Regulamento das Diretrizes Básicas para o Estágio Supervisionado dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás, Resolução CsA nº 09 de 18 de novembro de 2015, o Estágio Supervisionado deve estar alinhado com as dimensões teórica e prática, numa perspectiva reflexiva, crítica e investigativa na formação, conforme consta no seu artigo 5º: “O Estágio Supervisionado é uma prática pedagógica que objetiva implementar a concepção reflexiva, crítica e investigativa, resultando em produções acadêmicas orientadas pelos princípios da pesquisa como ato educativo, proposto no PPC de cada curso” (Resolução CsA nº 09 de 18 de novembro de 2015, art. 5º).

Já a Matriz Curricular Unificada do Curso de Pedagogia da UEG – 2015 traz, no 5º período do curso, no núcleo específico, as disciplinas: Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I. No 6º período do curso, no núcleo específico, tem-se as disciplinas: Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil II e Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II.

Nesse sentido, o PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas – 2015 reafirma a nova concepção de estágio na UEG, que defende a adoção da concepção de estágio crítica, reflexiva e investigativa como perspectiva teórico metodológica, superando o entendimento de que o estágio curricular é somente o momento do exercício da prática. Assim, o PPC-2015 da UEG-UnU de Inhumas propõe uma estruturação teórico/prática do estágio centrada no estudo da escola a partir da participação “articulada dos professores orientadores do Estágio, dos acadêmicos estagiários e da escola campo, com objetivo de pesquisar e apreender a realidade escolar e a partir dessa compreensão elaborar os projetos de trabalhos a ser desenvolvidos nos estágios” (PPC de Pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 65). Ou seja, o curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas propõe um estágio com pesquisa, a partir de projetos de trabalho, conforme consta no documento:

As atividades de estágio, desenvolvidas pelos estagiários nas instituições campo de estágio, ocorrem a partir da pesquisa, estudo, planejamento e desenvolvimento do projeto de trabalho realizado com o professor(a) orientador(a) da disciplina, em parceria com os coordenadores pedagógicos e os professores das instituições educativas (PPC de Pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 65).

Além disso, o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas tem a seguinte organização:

O estágio possui plano de ensino, com ementa, bibliografia básica e forma de integralização do programa de ensino (presencial e/ou semipresencial), que contemplem discussões presenciais e coletivas, realizadas no horário de aula, como as demais disciplinas, devendo, conforme a Resolução CNE nº. 002/2002, ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso (PPC de pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 63).

Existe a celebração de termo de compromisso entre a UEG-UnU e o campo de estágio, o estagiário e a instituição campo de estágio. Ou seja, é celebrado o que Barra (2020), a partir dos documentos legais, chama de parceria entre universidade (interveniente) e escola (concedente) que, de acordo com a Lei nº 11.788/2008, com esse termo é celebrado o convênio entre as instituições, autorizando o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado. É válido destacar ainda que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios” (PPC do curso de pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 65).

Nesse sentido, o PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas – 2015 apresenta o perfil e as atribuições do professor(a) orientador(a), devendo esse ter disponibilidade de tempo e formação que o qualifique para tal exercício. Também sugere três parâmetros: 1) pertença ao quadro efetivo da instituição; 2) possua formação e/ou experiência na área de orientação; e 3) realize estudos, pesquisas e/ou publicações contemplando a área de formação profissional. No parâmetro 3, o documento abre um precedente quando houver a impossibilidade do seu cumprimento. Assim, “o professor que assumir a orientação de estágio deverá se comprometer a aprofundar seus estudos na área específica do estágio curricular que irá orientar e desenvolver pesquisas na mesma” (PPC de Pedagogia da UEG-UnU, 2015, p. 63). O professor orientador deve ainda:

constituir uma prática pedagógica que possibilite implementar uma concepção/proposta de estágio que dialogue com a perspectiva reflexiva e investigativa, privilegiando o diagnóstico e as produções acadêmicas ancoradas na pesquisa e com clareza no que tange uma perspectiva teórico-metodológica coerente com a produção do conhecimento científico (PPC de pedagogia da UEG-UnU, p. 63).

Com isso, o professor(a) orientador(a) assume o papel de articulador da proposta de estágio, formando grupos de estudo e pesquisa em estágio, buscando o envolvimento coletivo, além da parceria entre a universidade e a escola campo, entendendo que esses dois espaços ocupam papel fundamental na formação dos professores. Além disso, o professor(a)

orientador(a) deve elaborar um plano de atividades de estágio, conforme previsto na lei que regula o estágio (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008).

Ainda segundo o PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas – 2015, o estágio curricular passa a ser realizado a partir da segunda metade do curso, garantindo aos graduandos experiência de exercício profissional. Inclui uma carga horária de 100h em cada semestre letivo, a partir do 5º período do curso de Pedagogia, totalizando ao final do curso 400 horas de estágio. Assim, o estágio é desenvolvido em escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, observando a carga horária discriminada na estrutura curricular do curso, com 400 horas de estágio, divididos em 200h de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil e 200h de Estágio Supervisionado em Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil encontra-se como componente curricular do 5º e 6º períodos do curso de Pedagogia, como consta na Matriz Curricular Unificada - 2015, com carga horária de 100 (cem) horas por semestre letivo, e os fundamentos que norteiam os projetos de trabalho estão ligados às perspectivas interdisciplinares e problematizadoras, da pedagogia de projetos. Segundo Barbosa e Horn (2008), essa perspectiva de trabalhar com projeto parte do surgimento de problemas emergentes que irão surgindo a partir das experiências vividas pelo indivíduo com o mundo.

É válido ressaltar que esta pesquisa tem como foco o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Assim, na Matriz Curricular Unificada – 2015, os Estágios Supervisionados em Docência na Educação Infantil I e II estão vinculados ao Núcleo Específico, sendo que o Estágio I acontece no 5º período e o Estágio II acontece no 6º período. A Matriz Curricular mostra ainda como componente curricular a Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil, que deve ser desenvolvida juntamente com o Estágio Supervisionado.

De acordo com o PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas – 2015, o Estágio Supervisionado deve ter fundamentos que norteiam os projetos de trabalho ligados às perspectivas interdisciplinares e problematizadoras. Nesse sentido, de acordo com o Plano de Ensino – 2019 dos componentes do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II, e Orientação em Docência na Educação Infantil I e II, ambos têm como questão mobilizadora/problematizadora os saberes necessários para formação da identidade docente para a educação do presente e futuro de nossas crianças.

Diante disso, Ostetto (2012) destaca que o estágio deve ser pensado como parte do processo formativo dos professores, não podendo ser pensado apenas como um aprender a

fazer. Assim, deve ser refletido com mais profundidade, como um abrir-se para escutar e aventurar-se a ir além do pensar e fazer; deve ser encarado como uma jornada de descoberta de si mesmo, visto que “quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma” (OSTETTO, 2012, p. 128).

Com esse descortinar, diversas oportunidades se abrem ao longo do processo de tornar-se professor e, para articular os saberes teórico-prático, é uma das grandes possibilidades de imersão que o Estágio Curricular Supervisionado proporciona no espaço de atuação do profissional. Contudo, mais do que criar possibilidades de conhecer esse espaço, é preciso conhecer e saber como articular tais saberes de maneira que os conhecimentos não fiquem soltos e fragmentados, mas que façam sentido e sejam compreendidos de maneira conjunta. Essa conjuntura complexa é o que será apresentado no capítulo seguinte.

### CAPÍTULO III - O MANANCIAL DO PENSAMENTO COMPLEXO

*“Se esse rio fosse meu,  
eu não deixava poluir.  
Joguem esgoto noutra parte,  
que os peixes moram aqui.”*<sup>26</sup>  
(PAES, 2000)

Quando olhamos a beleza de um rio, muitas vezes não consideramos as difíceis trajetórias que levam à sua constituição, pois nosso olhar fragmentado nos impede de ver a importância de tudo que o constitui, como, por exemplo, o importante papel da água das chuvas que escorrem por entre os espaços vazios das rochas; a necessidade de formação primeira de um lençol freático; o tempo de desgaste de uma erosão em uma rocha para permitir o brotamento das águas subterrâneas. Enfim, são vários caminhos que constituem a formação de um rio, e nem sempre são levados em consideração quando simplesmente apreciamos ou até mesmo poluímos. Todavia, os efeitos das nossas atitudes sempre remetem a uma consequência, sejam elas boas ou não.

Nos dias de hoje, temos um discurso muito recorrente declarando que estamos frente à sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, Morin (2013, p. 184) nos adverte que fazemos parte de uma “sociedade dos conhecimentos separados uns dos outros”, e essa separação nos impede de religar os conhecimentos, nos impede de imaginar os problemas locais e globais. Paes (2000), na terceira estrofe da poesia “Paraíso”, nos convida a repensar as nossas ações e como elas podem interferir em diferentes contextos, uma vez que não estamos isolados, mas conectados a terra-pátria (MORIN, 2013). Nesse sentido, de acordo com Gatti *et al.* (2019):

As práticas educativas dos formadores, e futuramente dos que estão se formando como professores, pedem novas compreensões, novas posturas relacionais e novas didáticas para as atividades nos ambientes escolares e na construção de relações pedagógicas mais efetivas em sua significação (GATTI *et al.*, 2019, p. 38).

Assim, não se trata apenas de ter informação e dominar a técnica, mas também, nos dias de hoje, do conhecimento com significado para a vida social, local e global, ou seja, saber contextualizar, problematizar, relacionar, comparar, interpretar os conhecimentos e informações. Com isso, a educação escolar se torna fundamental no mundo contemporâneo, e

---

<sup>26</sup> Segunda estrofe do poema “Paraíso”, que integra o livro “Poesia para brincar” (2000), de José Paulo Paes e trata-se de uma releitura da cantiga “Se essa rua, se essa rua fosse minha”.

os professores são essenciais nesse cenário, o que exige uma formação condizente com as necessidades desse novo contexto social, com novas posturas e novas formas de pensar o conhecimento.

É válido ressaltar que entendemos a educação escolar conforme Rodrigues (1991 apud GATTI *et al.*, 2019, p. 34), sendo esta “o processo mínimo indispensável para que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana para que se tornem um ser social, ou melhor, um ente cultural”. Assim, quando compreendemos que a formação humana deve ser o centro das nossas ações, a educação escolar e a formação docente ganham outro sentido, visto que passamos a entender que não são somente as técnicas que têm importância nesse contexto, mas também a formação cultural e humana. Dessa forma, “necessitamos construir outros olhares sobre a realidade, o ser humano, os fenômenos e os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que o século XXI traz novos desafios a serem enfrentados” (SUANNO, M.V.R., 2015c, p. 67).

Contudo, não podemos esquecer que por muito tempo o conhecimento foi visto como verdade inquestionável, fundamentada numa racionalidade fechada do paradigma cartesiano, influenciando todos os contextos da sociedade. De acordo com Cherobini e Martinazzo (2005), o paradigma cartesiano moderno nasceu e se desenvolveu segundo o filósofo René Descartes, que concebia o mundo como uma máquina, composta por diferentes engrenagens, de peças e objetos distintos. Com base nessa premissa, Descartes propunha que o pensamento e os problemas deveriam ser desmembrados em suas partes constituintes e organizados em uma ordem lógica, visto que a simplificação das questões permitiria que as respostas se tornassem evidentes e que, dessa forma, se poderia conhecer o real e manipulá-lo pela técnica, sendo esse o princípio da fragmentação (SANTOS, 2008).

Para Morin (2015a), o paradigma cartesiano alicerçou-se na racionalidade fechada, transformando-se num verdadeiro paradigma mutilador e unidimensional, constituindo-se em um pensamento que isola e separa, que reduz o todo às suas partes. Com isso, “o paradigma cartesiano moderno trouxe a falsa ilusão de que seríamos capazes de nos tornar ‘donos da verdade’, sabedores de todo o conhecimento” (CHEROBINI; MARTINAZZO, 2005, p. 176). Essa forma de ver o mundo não condiz com as nossas necessidades históricas e sociais desde a institucionalização da educação, o que nos move a repensar os parâmetros desse paradigma, para então reformularmos o nosso pensamento e o modo de enxergar a realidade.

Segundo Morin (2015a), Descartes formulou muito bem o paradigma cartesiano, também denominado de paradigma simplificador, que tem como base predominante a

disjunção, a redução e a abstração, e domina nossa cultura até os dias atuais. Todavia, o pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo, levando àquilo que Morin (2015a) denomina de patologia contemporânea do pensamento, a patologia da hipersimplificação, da inteligência cega, visto que não conseguimos enxergar além do que vemos. “A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente” (MORIN, 2015a, p. 12). Assim, as realidades são desintegradas, fragmentadas, levando-nos a uma visão descontextualizada, e a partir dessa descontextualização vão surgindo os equívocos, a fragmentação e a redução do conhecimento, pois são desconsiderados a percepção e os níveis de realidade do sujeito observador.

Para Morin (2003), essa profunda cegueira sobre a natureza do conhecimento se deve, em grande medida, ao dogma reinante da especialização e da abstração, que desconsidera a contextualização do conhecimento, visto que a contextualização é condição fundamental para a compreensão da realidade. Nesse sentido, Morin (2003, p. 151) destaca que “o conhecimento especializado é em si mesmo uma forma particular de abstração. A especialização abstrai, ou seja, extrai um objeto de um campo dado, rejeita suas ligações e intercomunicações com seu meio”, não sendo possível perceber o movimento circular e dialógico do todo e as partes.

Contudo, Morin (2003) nos alerta que não podemos descartar a necessidade do uso da abstração na busca pelo conhecimento, mas utilizar a abstração procurando construir-se por referência ao contexto. Ou seja, deve-se levar em consideração o conhecimento de mundo (FREIRE, 1996) de cada um, valorizando a relação entre teoria, prática e experiência subjetiva do sujeito (SUANNO, M.V.R., 2015b), visto que os conhecimentos são complementados e reformulados constantemente, como um movimento em espiral. E é nesse movimento que nos constituímos como seres, como sociedade. Com isso, se nos falta conhecimentos, não sabemos contextualizar e, assim, cometemos vários equívocos na compreensão da realidade e, como diz Morin (2015a), esse é o problema crucial pelo qual necessitamos de uma reforma do pensamento.

O conhecimento fragmentado já não condiz com as nossas necessidades atuais. Precisamos de um conhecimento que nos permita saber contextualizar, globalizar, multidimensionalizar, multireferenciar, ou seja, pensar de modo complexo. Essa forma de pensar de maneira contextualizada nos permite buscar vias alternativas para mudar os caminhos a serem percorridos. “A fragmentação e a compartimentalização do conhecimento em disciplinas não comunicantes tornam inapta a capacidade de perceber e conceber os problemas fundamentais e globais” (MORIN, 2013, p. 183). A fragmentação nos leva às cegueiras do

conhecimento, parcelados e soltos, acarretando a construção de uma visão unidimensional de todas as coisas.

Para Morin (2013), o modo como o conhecimento foi impregnado na nossa mente nos conduz a subdesenvolver aptidão de contextualizar informações, visto que fica cada vez mais difícil de organizá-las e compreendê-las de maneira integrada. Nessa mesma direção, a hiperespecialização tende a romper com o tecido complexo do real, e a fragmentação produz um pensamento e ações mutiladoras, combinados a um pensamento reducionista, que simplifica e reduz o conhecimento, além do binarismo e a causalidade linear. Assim, concordamos com Almeida (2014), para quem o pensamento complexo de Edgar Morin não cristaliza o pensar nem a prática, mas fertiliza um movimento constante de buscar encaminhamentos e propostas para as várias situações que enfrentamos na educação em qualquer nível de ensino.

Desse modo, Suanno, M.V.R. (2015b, p. 6) nos chama a atenção no sentido de destacar que “o pensamento não existe independente de alguém que pense, de tal modo, aprender a pensar complexo demanda reformar o pensamento, demanda questionar verdades, conhecimentos, saberes, crenças, tradições e valores”. Mas o que é complexidade? O que é o pensamento complexo? De que forma podemos pensar complexo? Por onde começar essa reforma? Essas são algumas questões que pretendemos refletir neste terceiro capítulo, buscando romper e compreender as brechas, as incertezas e os problemas que nos possibilitam uma aventura indefinida ou infinita ao conhecimento (MORIN, 2015b) e a partir do pensamento complexo, como proposta central para anunciar outros modos de pensar. Assim, “precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 1992, p. 5), mas, para que isso aconteça, necessitamos de um pensamento complexo que amplie nossos níveis de percepção da realidade e religue os saberes.

### **3.1 Conceito/epistemologia do pensamento complexo**

Na busca por uma definição sobre o conceito do pensamento complexo, recorreremos inicialmente à ideia de Demo (2017, p. 13), que diz que “toda definição é apenas uma aproximativa”, visto que, quando tentamos definir algo, podemos colocar limites, além de empobrecer ou deturpar o fenômeno a partir de um ponto de vista, que pode estar mais descaracterizado do que desvendado. Carvalho (2020) corrobora destacando que quando buscamos compreender um conceito, devemos na verdade fazer um sobrevoo que nunca aterriza no objeto, para não o descaracterizar.

Nesse sentido, buscamos uma aproximação, um sobrevoos nas ideias de Edgar Morin, na busca por compreender o sentido do pensamento complexo. Além disso, compartilhamos das ideias de Suanno, M.V.R. (2015a), que afirma ainda não ser capaz de pensar complexo, mas que busca fazer conexões e relações entre as partes e o todo, na tentativa de ampliar e religar os saberes e as referências ontológicas, epistemológicas e metodológicas. É válido ressaltar que a palavra religação define com propriedade a intenção de superação das dicotomias cartesianas (CARVALHO, 2008).

Partindo dessa premissa, segundo Morin (2018b), a ideia inicial do que é complexo ainda é reconhecida e associada, geralmente, ao complicado, confuso. Ou seja, ao que não pode ser descrito, relacionado apenas a um fenômeno superficial. É válido ressaltar que a complicação é uma das constituintes da complexidade (MORIN, 2015b). Contudo, os que reconhecem a complexidade somente por esse viés tendem a concordar que podem encontrar sua explicação em alguns princípios, simplificando a ideia de que tudo é complexo, principalmente quando não se encontra uma resposta imediata. Com isso, pode ocorrer um perigo de se associar a palavra complexidade a uma simplificação do que não pode ser explicado, aproximando os termos complexos a termos simples, liberando-os de todas as tensões contrárias.

De acordo com Morin (2018a), essa compreensão seria um reflexo de como a complexidade foi sendo tratada, por muito tempo, de forma marginal pelo pensamento científico, visto que sempre esteve mais presente no vocabulário cotidiano do que no vocabulário científico, provocando assim alguns mal-entendidos: ora entendendo a complexidade como receita que iria substituir a simplificação, ou ao contrário, entendendo-a como inimiga da ordem e da clareza. Outro mal-entendido diz respeito a confundir complexidade com completude, relacionando-a a uma visão holística,<sup>27</sup> uma vez que “a totalidade é uma aspiração à verdade, e que o reconhecimento da impossibilidade da totalidade é uma verdade muito importante. Porque a totalidade é simultaneamente a verdade e a não verdade” (MORIN, 2015b, p. 97), e não deve ser desconsiderada.

Nesse sentido, Morin (2016) destaca ainda que é necessário conhecer os princípios simples de interação, visto que eles são ricos e complexos, mas não podemos nos contentar com esse tipo de explicação e ignorar a complexidade original, e a complexidade que dela emerge, pois conhecer a vida não é apenas conhecer o alfabeto do código genético, mas tudo que emerge dos seres vivos, revelando uma realidade mais complexa, que indica que o ser, o conhecer e o

---

<sup>27</sup> A visão holística compreende o todo e, sendo tudo, ignora as transformações que ocorrem nas partes.

fazer estão absolutamente unidos e interligados em um nó górdio,<sup>28</sup> impossível de ser desatado (MORIN, 2015b; MORAES, 2016). Além disso, para compreender a complexidade é preciso reconhecer a existência do paradigma simplificador, e não simplesmente ignorá-lo (MORIN, 2015a). A complexidade não busca a completude do todo, visto que

nos revela que a identidade de todo sistema complexo está sempre em processo de vir-a-ser, algo dinâmico e aberto que, por sua vez, explica a incompletude dos processos, a incompletude do conhecimento e o inacabamento do ser humano” (MORAES; SUANNO, J.H., 2014, p. 14).

A complexidade contribui para o distanciamento de interpretações vazias e simplistas, revelando que o todo e as partes têm sua importância nesse processo dinâmico, aberto e inconcluso. Diante desses equívocos conceituais, concordamos com Moraes e Suanno, J.H. (2014), que entendem que as teorias são como um sistema de ideias, que seguem princípios que o organiza, obedecendo a um paradigma que orienta essa organização. Essas teorias são na verdade construções humanas que buscam soluções que façam sentido para solucionar os problemas. Assim, ao se pensar o conceito de um paradigma da complexidade, podemos entendê-lo como um novo paradigma emergente na ciência, visto que “é evidente que não existe um paradigma de complexidade no mercado. Mas o que aparece aqui e ali, nas ciências, é uma problemática da complexidade” (MORIN, 2018a, p. 331).

De acordo com Petraglia (2011), o termo complexidade surgiu no final dos anos 1960, advindo da cibernética, da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização, revelando uma unidade complexa diversa e múltipla. Para Morin (2016), a unidade complexa não reduz o todo às partes, nem as partes ao todo, mas faz surgir o macroconceito trinitário. Ou seja, a inter-relação da organização, do sistema, constituindo as três fases de um mesmo fenômeno, que fazem parte de uma reciprocidade circular. Contudo, apesar da ideia inicial de inseparáveis, os elementos trinitários também são relativamente distinguíveis, o que nos faz compreender que

a ideia de sistema remete à unidade complexa do todo inter-relacionado, às suas características e propriedades fenomenais. A ideia de organização remete à combinação das partes em um todo que, por sua vez, intermedeia essa mesma combinação” (MORIN, 2016, p. 133).

---

<sup>28</sup> Segundo Morin (2004), o Nó Górdio refere-se a um grande problema de difícil solução. A metáfora “nó” pressupõe soluções alternativas ou inusitadas, uma vez que o nó não pode ser desatado, pois as partes se constituem como um todo, sendo assim, impossível de se separar.

Assim, os elementos trinitários apresentam a ideia de uma relativa autonomia e dependência mútua, além disso, contribuem com a nossa maneira de perceber e pensar de modo organizacional tudo que nos cerca e que denominamos de realidade.

Nesse sentido, para Morin (2018b), a complexidade é formada por vários fios, a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização, dentre outros, que ao se unirem formam o tecido da complexidade. Assim, “*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa” (MORIN, 2018a, p. 188, grifo do autor). Os vários fios se entrecruzam, formando um todo complexo, mas essa unidade complexa que foi formada a partir da união de várias partes, vários fios, não anula as particularidades, a diversidade das partes que formaram o todo. Machado, Nascimento e Leite (2014, p. 213) corroboram destacando que “a complexidade deve ser entendida como um princípio articulador do pensamento e da ação, e não como algo difícil e complicado de se compreender”.

Mesmo compreendendo que a complexidade une a simplificação com a complexificação, percebendo a relação dialógica, a complexidade é insimplificável (MORIN, 2018b), visto que a simplificação, com base na racionalidade fechada, eleva o universal e ignora o singular, reduz o conhecimento, isolando, separando, fragmentando o objeto do seu meio. Assim, a complexidade “não é utilizada para designar ideias simples, nem tampouco se reduz a uma única linha ou vertente de pensamento” (PETRAGLIA, 2011, p. 58), mas rompe com a fragmentação e a simplificação do conhecimento, com o pensamento reduzido, com a linearidade dos fenômenos. Além disso, pressupõe uma compreensão do mundo de uma maneira global, sistêmica, ecológica, de modo a permitir a articulação, a religação, a contextualização e a globalização dos saberes adquiridos. E é complexa porque une o uno ao múltiplo, o todo às partes, a ordem à desordem, o sujeito ao objeto.

O centro do pensamento complexo é distinguir, mas não separar (PETRAGLIA, 2011), a partir de uma relação dialógica e reflexível, sendo essa a capacidade mais rica do pensamento. Nesse sentido, Morin (2010, p. 33) define o pensamento complexo como sendo “o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”, e compara o pensamento complexo a arte da tapeçaria. Para se chegar à confecção de uma peça da tapeçaria, é necessário a busca por fios variados, de cores variadas, todos com as suas características singulares, que são trançados juntos, tomam formas variadas e surgem peças únicas. Essa criação revela um paradoxo do uno e do múltiplo.

A complexidade revela o inacabado, a inconclusão do ser (FREIRE, 1996), e que faz parte do processo da experiência humana, visto que a complexidade é fator constitutivo do real, constitutivo da vida, uma vez que a complexidade está em toda parte, em toda ciência (NICOLESCU, 1999). A complexidade nos revela a relação dialógica do sujeito com o fenômeno, pois ambos estão imbricados e codeterminados, além de nos indicar que somos coautores e coprodutores do conhecimento, visto que a complexidade “nos ensina que, simultaneamente, somos seres físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Todas essas dimensões envolvidas em nossa corporeidade, influenciam-se reciprocamente” (MORAES; SUANNO, J.H., 2014, p. 14), buscando assim a religação dos saberes. Nesse sentido, podemos dizer que temos uma epistemologia da complexidade, que é

caracterizada por ser uma relação entre teoria, prática e experiência subjetiva do sujeito, no intuito de favorecer a ampliação dos níveis de percepção e de consciência dos sujeitos e, assim, favorecer a transformação social por meio da construção de outros caminhos possíveis” (SUANNO, M.V.R., 2015b, p. 99).

De acordo com Santos (2008), o pensamento complexo, sistematizado por Edgar Morin, e a transdisciplinaridade, sistematizada por Basarab Nicolescu, se articulam e tornam-se princípio uma da outra, visto que ambas sugerem a superação do modo de pensar dicotômico. A epistemologia da complexidade é um dos elementos constitutivos da matriz geradora da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999; MORAES; SUANNO, J.H., 2014). Assim, se faz necessário saber o significado de transdisciplinaridade, quais são os elementos que a constitui, dentre outros pontos necessários de serem conhecidos, mesmo que de maneira breve. Tal significado é o que pretendemos apresentar na próxima subseção.

### **3.1.1 A transdisciplinaridade**

A Carta da Transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994), no seu artigo 3, traz a seguinte definição de transdisciplinaridade:

A Transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (CARTA DA TRANSDICIPLINARIDADE, Convento de Arrábida – Portugal, 1994).

Desse modo, a transdisciplinaridade busca o diálogo com as disciplinas, através delas, além delas, mas sem pensar na exclusão das mesmas visto que o que se busca é a ampliação dos níveis de realidade, a partir do rigor, abertura e tolerância, sendo essas as características fundamentais da transdisciplinaridade, conforme é destacada no artigo 15 da Carta da Transdisciplinaridade (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994):

O rigor na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor barreira em relação aos possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas (CARTA DA TRANSDICCIPLINARIDADE, Convento de Arrábida – Portugal, Art. 15, 1994).

É válido ressaltar que a transdisciplinaridade é apresentada por Nicolescu (1999) como composta por três pilares: nível de realidade/nível de percepção, lógica do terceiro incluído e a complexidade. Para Nicolescu (1999), a realidade é tudo aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas, e os níveis de realidade são o tipo de percepção por parte do observador. Os níveis de realidade são: microfísico, microfísico ou virtual. “No microfísico, temos a separatividade entre os objetos e no microfísico temos a não separatividade constitutiva da matéria” (MORAES; BATALLOSO, 2015, p. 71). Os níveis de realidade são regidos por lógicas diferentes, sendo uma linear (microfísico) e outra circular (microfísico), e o virtual refere-se ao ciberespaço-tempo. Os níveis de percepção estão relacionados aos níveis de realidade que, de acordo com Moraes e Batalloso (2015):

A estrutura perceptiva dos nossos cinco sentidos nos permite ver apenas o nível de realidade 1, representado pelos elementos e pelos fenômenos microfísicos. Mas, usando instrumentos tecnológicos mais potentes que aumentam nossa capacidade de percepção, podemos ter acesso ao mundo infinitamente pequeno, ou seja, ao mundo quântico representado pelo nível de realidade 2 que, por sua vez, é regido por uma lógica diferente das leis que regem a realidade microfísica. No nível de realidade 2, não existe separatividade, mas padrões de interconexões que constituem uma totalidade indivisível em função da energia e matéria que circulam no e entre os sistemas. Nele existe uma causalidade global afetando todo o sistema. No nível fenomenológico 1, temos a separatividade entre sujeito e objeto, bem como a causalidade local, as leis que regem a realidade microfísica e que são diferentes das leis que regem a realidade microfísica (MORAES; BATALLOSO, 2015, p. 72).

De acordo com Nicolescu (1999), por muito tempo aceitamos a lógica de um único nível de realidade, a partir da existência do axioma da identidade,  $A \text{ é } A$ , ou do axioma da não-

contradição, A não é não-A, mantendo a ideia de é isso ou é aquilo, excluindo uma terceira alternativa. Para Moraes e Batalloso (2015, p. 73), “se um indivíduo permanece operando nesse nível de realidade, então seus níveis de conhecimento, de percepção e, conseqüentemente, de posicionamentos serão considerados excludentes e antagônicos”. Contudo, a partir da física quântica, chegamos a uma lógica do terceiro incluído, que é uma lógica multivalente, com três valores: A, não-A e T (NICOLESCU, 1999).<sup>29</sup> Ou seja, entre A e não-A existe um Terceiro incluído, que é produto da dinâmica entre A e não-A.

Nicolescu (1999) destaca ainda que, ao lado do surgimento dos níveis de realidade/níveis de percepção, da lógica do Terceiro incluído, temos a complexidade, que surge como mais um dos componentes constitutivos da matriz transdisciplinar. Nesse sentido, Moraes e Batalloso (2015) afirmam que:

A transdisciplinaridade é, portanto, fruto da complexidade estrutural constitutiva da realidade que une os diferentes níveis fenomenológicos, as diferentes disciplinas, revelando-nos que toda identidade de um sistema complexo está sempre em processo de vir a ser, como algo inacabado, sempre aberto, em evolução, em mutação, processo de transformação (MORAES; BATALLOSO, 2015, p. 75).

Segundo Carvalho (2008), se queremos uma mudança na educação escolar, devemos requerer primeiro, e o mais rápido possível, a educação dos educadores. Mas como fazer isso? Ainda de acordo com o autor, “fomentando a identidade entre ciências e artes, ciências e tradições, razão e sensibilidades, artes e espiritualidades, cultura científica e cultura das humanidades” (CARVALHO, 2008, p. 19) que foram sendo distanciadas, fragmentadas. Com isso, o autor destaca que uma educação escolar, com saberes transdisciplinares, é um bom caminho para estimular novas conexões entre professores e alunos, escola básica e faculdades, universidades, centros de pesquisa.

Contudo, ainda se faz necessário o entendimento e a compreensão de que a transdisciplinaridade “não é método, mas estratégia, caminho errático que atravessa os saberes. Não se trata de um receituário de procedimentos a serem operacionalizados diante de objetos inertes. A palavra assusta, porque mexe com certezas consolidadas e nichos de poder” (CARVALHO, 2008, p. 19-20). A transdisciplinaridade, assim como a complexidade, tem como objetivo a constante transformação das ideias, a contínua reorganização dos saberes, fora de ideias fechadas e descontextualizadas, visto que ela é aquilo que transcende, está entre,

---

<sup>29</sup> A letra T representa o Terceiro Incluído.

através, além das disciplinas (NICOLESCU, 1999). Dessa forma, o que se busca é um diálogo constante, religar, reunir e contextualizar os saberes. Diante disso, é válido ressaltar ainda que:

a transdisciplinaridade não sepulta a figura do especialista, o que seria algo insensato, mas aposta na formação de educadores sistêmicos, polivalentes, abertos, mestiços, arlequinados, reflexivos, críticos, exílicos, amorosos, utópicos. Talvez esse venha a ser o perfil do intelectual do século 21: um *outsider* que ultrapassa as fronteiras de seu saber específico para empenhar-se no diagnóstico da incerteza do mundo. Por isso, os cruzamentos transdisciplinares não propõem um sincretismo entre ciência e religião, ciência e arte, ciência e mito, mas um diálogo permanente entre esses circuitos dos saberes (CARVALHO, 2008, p. 20, grifo do autor).

Dessa forma, busca-se assim metaponto de vista a partir do qual se possa entender a interação dos saberes de maneira multirreferencial, multidimensional, religando e ampliando a percepção da realidade. Nesse sentido, concordamos com Cherobini e Martinazzo (2005), visto que necessitamos de uma educação complexa transdisciplinar que recoloca no cenário científico a emoção, a sensibilidade, o imaginário, entendendo que essas dimensões fazem parte do processo de construção dos conhecimentos, reverberando assim numa crítica ao saber enciclopédico, cumulativo, com ideias ordenadas, lineares e fragmentadas. Com isso, se faz necessário que “nos aventuremos por um universo novo, um universo de incertezas que não nega a ordem, mas, dialoga com um princípio integrador que conjuga ordem e desordem num mesmo plano, num mesmo contexto” (CHEROBINI; MARTINAZZO, 2005, p. 172).

A transdisciplinaridade, pensada além, através das disciplinas, enxerga um sujeito carregado de subjetividade e com toda a sua multidimensionalidade, que necessita de ampliação dos níveis de percepção da realidade, além da ampliação e religação dos saberes para se perceber como sujeito participante de todo processo de transformação, visto que, sem a inteireza e o sentido das coisas, o sujeito continuará enxergando a realidade fora de si mesmo e distante da terra-pátria.

### **3.1.2 Práxis complexa transdisciplinar**

Segundo Moraes (2014, p. 21), “vivemos num mundo incerto, mutante, complexo e indeterminado, sujeito ao imprevisto e ao inesperado”. Um exemplo disso é o momento que estamos vivendo com a Pandemia da Covid-19,<sup>30</sup> que colocou o mundo todo, um mundo

---

<sup>30</sup> De acordo com o site da Organização Mundial de Saúde – OMS, em janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. É válido destacar que os coronavírus estão por

globalizado, em mudanças jamais imaginadas, modificando as dinâmicas da sociedade que demonstrava total estabilidade e se caracterizava como aparentemente imutável. De uma hora para outra tivemos que reaprender a nos relacionar com as pessoas e com o meio ambiente. A ciência teve que fazer parcerias, se render ao desconhecido e buscar meios para redescobrir o que parecia ser provável. A política e a economia apresentaram seu lado frágil, instável e fragmentado. A educação revelou o que permanecia oculto. Em síntese, a Covid-19 trouxe uma oportunidade de repensar o conhecimento e a informação, além de apresentar o nosso total despreparo:

diante das situações complexas e imprevistas que nos acontecem no cotidiano da vida, desde o mais simples e corriqueiro acidente de trânsito em uma grande cidade como São Paulo ou Rio de Janeiro, quanto àquelas situações extremamente mais complexas relacionadas às mudanças climáticas, às enchentes, às queimadas, ao degelo das calotas polares e às secas que ameaçam a vida no planeta. O que se observa é a grande dificuldade que temos, tanto como indivíduo ou como espécie, de encontrar soluções compatíveis com a magnitude dos nossos problemas atuais (MORAES, 2014, p. 22).

Assim, estamos diante de uma situação que nos revela que os nossos problemas, as nossas práticas cotidianas não estão desconectadas dos problemas educacionais, seja a nível da Educação Básica ou a nível da Educação Superior. Todavia, no nosso cotidiano, desenvolvemos diferentes atividades práticas, que vamos fazendo e que não exigem de nós uma grande reflexão. Para Vasquez (1968 apud PIMENTA, 2012), essa é uma prática habitual, é um conhecimento limitado, e que muitas vezes vai se tornando automático. Ao contrário da práxis, que é uma atividade intencional, pois contém em si um efeito antecipatório de ideias. Assim, a práxis tem uma característica da atividade humana, que é a perspectiva da unidade teoria e prática, sendo mais que a prática habitual. Nesse sentido, Vasquez (1968 apud PIMENTA, 2012, p. 100) ressalta que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Silva (2018, p. 40) define práxis “como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria”. Ou seja, a prática não é desvinculada da teoria, mas a coloca numa situação

---

toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Contudo, em 2020, foi identificado um novo coronavírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2. Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. O vírus causador da COVID-19 pode se espalhar por meio do contato direto, indireto (através de superfícies ou objetos contaminados) ou próximo (na faixa de um metro) a pessoas infectadas através de secreções como saliva e secreções respiratórias ou de suas gotículas respiratórias, que são expelidas quando uma pessoa tosse, espirra, fala. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, mudando totalmente a dinâmica de toda a sociedade global.

de dependência, de complementaridade. Com isso, a unidade teoria e prática tem um movimento intencional e de compreensão da prática humana, inclusive com possibilidades de mudança e transformação.

Para Rossato (2010, p. 325), a “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. Assim, a práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um contexto ou fenômeno, e num segundo momento, passa a agir para transformar esse mesmo contexto ou fenômeno. Contudo, essa relação não segue uma sequência lógica; é realizada de modo que ambas se complementam. Nesse sentido, Freire (1996, p. 22) ressalta que “a relação crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. É necessária uma intencionalidade indissociável, refletindo numa unidade teoria e prática.

Ouve-se muito a associação do termo práxis, a ação-reflexão-ação. Mas de que ação estamos falando? Uma ação de movimento? Uma ação transformadora? Uma ação relacionada à prática do fazer? De acordo com Morin (2016), ação não significa apenas movimento com aplicação ou efeito. Ação significa interações, reações, transações em ação de troca, retroações. Além disso, a “ação é uma decisão, uma escolha, mas também um desafio” (MORIN, 2015b, p. 79). Essas ações geram as organizações fundamentais que, por sua vez, geram o nosso universo. Partindo dessa premissa, para Morin (2016, p. 197), “a práxis diz respeito a ações que tem sempre um caráter organizacional” e se difere de uma ação espontânea. Com isso, esse caráter organizacional está relacionado à ideia de organização como ligação entre componentes ou indivíduos que produzem uma unidade complexa.

Portanto, a organização faz parte do macroconceito trinitário (inter-relações – organização – sistema) de qualquer fenômeno, de qualquer realidade e indivíduo, criando um movimento que religa, transforma, produz, dentro de um movimento de reciprocidade circular. Assim, Suanno, J.H. (2014, p. 173) afirma que “compreender o mundo como um sistema é perceber-se integrado a ele e, simultaneamente, corresponsável pela sua organização”. Nesse sentido, Suanno, M.V.R. (2015b) defini a práxis como:

práxis complexa e transdisciplinar, ou seja, a construção de uma relação entre teoria e prática, fundamentada na Epistemologia da Complexidade, caracterizada por ser uma relação entre teoria, prática e experiência subjetiva do sujeito, no intuito de favorecer a ampliação dos níveis de percepção e de consciência dos sujeitos (SUANNO, M.V.R., 2015b, p.73).

Suanno, M.V.R. (2015b) ressalta ainda que a práxis complexa e transdisciplinar se constrói a partir da reforma do pensamento caracterizada por Morin (2011), visto que emerge a necessidade de reintroduzir o sujeito cognoscente nesse movimento, requerendo assim uma didática que seja compatível com esse novo modo de pensar. Diante disso, Suanno, M.V.R. (2015b) afirma:

A didática complexa e transdisciplinar emergente caracteriza-se por criar práxis ao reintroduzir o sujeito cognoscente na produção do conhecimento e na transformação do estilo de vida coletiva, auto-eco-organizando por meio da ampliação da consciência, do pensar complexo (multidimensional, multirreferencial, autorreferencial), transdisciplinar, que religa cultura das humanidades e cultura científica, conviver com a incerteza cognitiva e a incerteza histórica, trabalha didaticamente pautado no paradigma emergente com projetos em torno de metatemáticas, no intuito que os alunos construam metapontos de vista, metaconceitos e ações que contribuam para a aprendizagem e transformação das pessoas, dos ambientes, do modo de organização da vida coletiva (SUANNO, M.V.R., 2015b, p. 3).

É válido ressaltar que a proposta de Suanno, M.V.R. (2013, 2015b) por uma práxis complexa e transdisciplinar, tendo como base o pensamento complexo, busca evidenciar a ação do sujeito na unidade teoria prática, trazendo o sentimento de pertencimento para essa relação. Dessa forma, quebra um distanciamento, uma fragmentação, o sentido automático das coisas, nos retirando do que Morin (2015b) chama de máquinas triviais, uma expressão relacionada ao nosso comportamento que, muitas vezes, fica repetindo, imitando, recomeçando sem muito sentido e reflexão, visto que não nos sentimos fazendo parte desse movimento.

Para Moraes (2007), a transdisciplinaridade e a complexidade trazem o sujeito para dentro do processo de formação docente, visto que amplia a relação sujeito/objeto. Nesse sentido, Pineau e Patrick (2005 apud, MORAES, 2007) destacam a concepção de formação tripolar, sendo: autoformação, heteroformação e ecoformação. Ainda de acordo com os autores citados, nessa formação tripolar, nenhum dos polos deve ser priorizado em detrimento do outro, visto a sua natureza complexa. Diante disso, Moraes (2007) afirma que:

a formação docente, a partir da transdisciplinaridade, encontra nestes três eixos complementares – autoformação, heteroformação e ecoformação –, a sua unidade constitutiva, o seu núcleo principal, a representação de sua totalidade. É da dinâmica operacional entre esses elementos que nasce a complexidade constitutiva da ação docente formadora. Complexidade que se apresenta em todo processo de formação ao integrar e envolver a formação na relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação). Esta

complexidade se revela tanto em nível do sujeito multidimensional, como do técnico-pedagógico ou do sociocultural, níveis que representam a totalidade constitutiva de um sistema de formação docente (MORAES, 2007, p. 26).

Apesar da natureza circular e complexa existente dentro do processo de formação tripolar (auto/hetero/ecoformação), Moraes (2016) destaca que a dimensão autoformação necessita de uma maior atenção, visto que é mais esquecida em relação às outras. Contudo, a dimensão autoformação envolve uma dimensão da consciência humana, pois “a autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito” (MORAES, 2007, p. 25). Mas, de acordo com o paradigma cartesiano, tende a neutralizar o sujeito da realidade, distanciando e fragmentando o seu olhar. Com isso, Moraes (2016) destaca ainda que:

o ser, o conhecer e o fazer estão absolutamente unidos e interligados em um nó górdio impossível de ser desatado. A consciência de tais vínculos é fundamental para que possamos ir em direção a uma nova proposta de formação docente a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. Uma proposta voltada para a educação da inteireza humana e que reconhece a impossibilidade de se negar a alma docente, bem como as experiências e histórias de vida pessoal e profissional que emergem nos processos e contextos formativos (MORAES, 2016, p. 8-9).

Assim, o ser (sujeito cognoscente), o conhecer (teoria) e o fazer (prática) constituem a unidade da práxis complexa transdisciplinar (SUANNO, M.V.R., 2015b, 2015c), tão necessária para religarmos os saberes compartimentados e repensarmos uma reforma do pensamento a partir do pensamento complexo proposto por Morin (2015a). A reintrodução do sujeito cognoscente faz parte dos operadores cognitivos do pensamento complexo (MORIN, 2015a) e serão apresentados na próxima seção.

### **3.2 Operadores cognitivos**

Para Morin (2015a), os operadores cognitivos são princípios complementares e interdependentes que direcionam um pensamento que une, liga e enfrenta as incertezas, sendo assim, a base para o pensamento complexo, que é extremamente elaborado. Suanno, M.V.R. (2015a) corrobora destacando que:

os operadores cognitivos do pensamento complexo são a base para se pensar complexo e transdisciplinar, visto que eles nos ajudam a ampliar o nosso pensamento, numa visão multidimensional dada sua constituição complexa

(todo e partes); multidimensional, social, cultural, mas também sujeito biológico, cognitivo; multirreferencial (SUANNO, M.V.R., 2015a, p. 3).

Mas como colocar em prática o pensamento complexo? Existe alguma possibilidade? Para Moraes e Batalloso (2015), os operadores cognitivos nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocá-la em prática, religando saberes tanto do pensamento tradicional como do pensamento complexo, além de religar os saberes das experiências humanas aos saberes técnicos científicos, trabalhando nos diferentes ambientes de aprendizagem, facilitando a percepção da complexidade nas diferentes dimensões dos processos educacionais. Assim, os operadores cognitivos nos ajudam a pensar bem (MORIN, 2018b), visto que permitem estabelecer o diálogo entre o pensamento linear e o sistêmico, o simples e o complexo, religando os saberes procedentes desses dois modos de pensar. Moraes (2016) afirma, em busca de respostas para essa pergunta, que não existe uma única rota a ser traçada, mas múltiplos caminhos possíveis de serem abertos.

Diante disso, segundo Mariotti (2007), os operadores cognitivos são também instrumentos de autoconhecimento, tendo em vista que nos capacitam a pensar, a refletir, a considerar os múltiplos aspectos de uma mesma realidade, permitindo a busca e a religação entre fatos, entre objetos que parecem não ter conexão entre si. Trata-se de uma articulação dos saberes, e nos ajuda a sair do pensamento linear, fragmentado, que habitualmente temos como verdade imutável.

Nesse sentido, Mariotti (2007) destaca algumas das características do trabalhar para “pensar bem”, isto é, da prática do pensamento complexo segundo Edgar Morin, como, por exemplo: religa saberes separados e dispersos; desfaz o fechamento dos conhecimentos em disciplinas estanques; inclui um método para lidar com a complexidade; busca a circularidade entre a análise (a disjunção) e a síntese (a religação); admite e procura lidar com a incerteza, a aleatoriedade, a imprevisibilidade e as contradições; concebe e aceita a dialógica, que inclui e ultrapassa a lógica clássica; compreende a autonomia, a individualidade, a ideia de sujeito e a consciência humana, dentre outros.

Para Moraes e Valente (2008, p. 35), “os operadores cognitivos do pensamento complexo são instrumentos ou as categorias de pensamento que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento”, visto que esses princípios-guia nos ajudam a pensar bem, contextualizando. Segundo os autores, Edgar Morin estabeleceu inicialmente sete operadores cognitivos, sendo eles: Princípio sistêmico-organizacional; Princípio hologramático; Princípio retroativo; Princípio recursivo; Princípio da

autonomia/dependência; Princípio dialógico e Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. Posteriormente, Morin e seus colaboradores acrescentaram outros princípios para melhor compreender a realidade educacional e, principalmente, a pesquisa educacional, na busca por um pensar bem. Os novos operadores cognitivos foram: Princípio ecológico da ação (MORIN, 1999); Princípio da Enação (VARELA; COLLS, 1997); e o Princípio ético.

Vale ressaltar que elegemos, para esta pesquisa, somente quatro operadores cognitivos apresentados inicialmente por Morin (2010, 2015a, 2018b). Essa escolha partiu, primeiramente, por serem elementos centrais na constituição do pensamento complexo, tendo assim uma identificação desses operadores com a questão problema e com os objetivos que orientam esta pesquisa.

Segundo Morin (2018b), os operadores cognitivos são complementares e interdependentes, e não se deve imaginá-los isolados uns dos outros. Também não se deve pensar que um deles seja mais ou menos eficaz, pois todos estão interligados e atuam de modo amalgâmico, embora em determinadas circunstâncias seja preferível utilizar um ou outro. Contudo, trazendo a ideia de que o centro do pensamento complexo é distinguir, mas não separar, apresentaremos, nesta pesquisa, apenas para melhor explicação didática, os operadores cognitivos separadamente.

### **3.2.1 Princípio sistêmico-organizacional**

Para falarmos do princípio sistêmico-organizacional, se faz necessário falarmos inicialmente dos termos sistema e organização que, segundo Morin (2016), fazem parte do macroconceito trinitário (sistema-interrelações-organização) que constitui as três faces de um mesmo fenômeno, de uma unidade complexa, sendo assim indissociável. Nesse sentido, a “organização de um sistema e o próprio sistema são constituídos de inter-relações. A própria noção de sistema completa a noção de organização tanto quanto a noção de organização completa a de sistema” (MORIN, 2016, p. 180).

Portanto, o sistema é uma unidade complexa que decorre da diversidade de interações e organização de elementos, ações, indivíduos. Um sistema é qualquer coisa, e o que há de extraordinário em um sistema é que ele tem suas qualidades que são chamadas de emergentes, pois só emergem quando o sistema se constitui (PETRAGLIA, 2011). Para Morin (2016), as emergências são as qualidades ou propriedades de um sistema que emergem de ações novas, que estavam dispersas ou isoladas, e quando as qualidades ou propriedades são associadas,

combinadas, encontradas, emergem no sistema e impregnam no todo enquanto todo e retroagem sobre as partes enquanto partes. Assim, “a organização sistêmica cria, produz, mantém, desenvolve a diversidade de interior ao mesmo tempo em que cria, mantém, desenvolve a unidade complexa” (MORIN, 2016, p. 181).

De acordo com Morin (2016), a ideia de sistema emergiu nas ciências que tratam de fenômenos sistêmicos, como a química, a física, a astrofísica e a termodinâmica. Contudo, a ideia de sistema social ainda permanece trivial. Carvalho (2019) corrobora destacando que o fato da ideia de sistema social ainda permanecer trivial e rejeitada, na maioria das vezes, pode ser relacionada a uma grande resistência, principalmente pelas ciências humanas e sociais, devido à falta de entendimento em explicar a ideia de sistema, além de mexer com a hegemonia do saber que é fundamentada num pensamento moderno dominante, cujos princípios são a disjunção, a redução, a abstração e a simplificação.

Essa organização sistêmica do sistema social, de acordo com Carvalho (2008), pode ser apreendida pela relação natureza e cultura que não constitui dualidades excludentes, mas são dualidades simultaneamente opostas e complementares. Nesse sentido, nos constituímos como seres “naturais porque inscritos numa complexa ordem biológica; culturais porque capazes de produzir, acumular e comunicar estratégias de sobrevivência e adaptação, a curto, médio e longo prazos, onde quer que nos encontremos” (CARVALHO, 2008, p. 18). Assim, podemos compreender a ideia de sistema que liga todas as coisas a partir de uma relação aberta e fechada, ordem e desordem, ou seja, uma relação dialógica e circular.

Nesse sentido, recorreremos ao exemplo apresentado por Moraes e Valente (2008) para compreendermos esse princípio:

Se as relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado são constrangedoras, coercitivas e inibidoras de comportamento ou ações, certamente o resultado poderá ser bem diferente e expressar algo com menor qualidade informacional do que quando as interações que se estabelecem são de confiança, de parceria e de colaboração. Quando o clima gerado na parceria for confiável, cooperativo, distendido, é bem provável que o resultado da pesquisa expresse a boa qualidade dessas relações, já que a conduta de um acaba influenciando a conduta do outro, bem como toda a sua dinâmica processual (MORAES; VALENTE, 2008, p. 36-37).

Essa dinâmica pode ser observada também na formação docente inicial, que segundo Garcia e Alves (2004), o processo de fragmentação do conhecimento em disciplinas, sendo a especialização a necessidade vigente para o século XXI, impôs divisões na escola e na formação de professores. Essas divisões podem ser percebidas quando os discentes são convidados a

buscar os fundamentos da educação para melhor compreender a realidade observada nas escolas. Contudo, de acordo com as autoras citadas, os discentes não sabem fazer articulações porque veem somente fragmentos desconectados e que não fazem sentido. Assim, os discentes vivenciam um processo de aprender a memorizar e repetir o que autores consagrados disseram, sem aprender com eles a criar, a descobrir e a pensar.

Ainda de acordo com Garcia e Alves (2004), isso acontece principalmente pela seleção de conteúdo, que é escolhido a partir de critérios de alguém que se considera em posição de fazer escolha. Essa escolha privilegia alguns aspectos, visto que muitos conhecimentos, chamados conteúdos pedagógicos, não estão na escola, como, por exemplo, os saberes inúteis, saberes relacionados ao cotidiano. Nesse sentido, essa seleção fragmenta os saberes, pois são retirados dos seus contextos e não são considerados no processo de formação humana. Além disso, as autoras destacam ainda a naturalização da especialização e de controle dos corpos por meio da submissão.

Quando descontextualizamos, nossa visão fica fragmentada, levando as partes a não funcionarem como partes e o todo a não funcionar como o todo, gerando uma cisão no sistema complexo, visto que, para emergir, o sistema precisa de seu meio e do observador. Santos (2008) destaca que:

A contextualização é necessária para explicar e conferir sentido aos fenômenos isolados. As partes só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando-se a multiplicidade de elementos interagentes que, na medida da sua integração, revela a existência de diversos níveis da realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade (SANTOS, 2008, p. 74).

Nesse sentido, a ideia de sistema rompe com a ideia de um objeto fechado, pois qualquer objeto é um sistema. Assim, “o todo só funciona enquanto todo quando as partes funcionam enquanto partes” (MORIN, 2016, p. 159), uma vez que ambos contribuem com o sistema-organizacional de qualquer objeto. Além disso, ainda segundo Morin (2016), conhecemos os objetos a partir de nossas percepções e de nossas representações. Contudo, a ciência clássica constituiu esse objeto isolado de nós, isolando assim o objeto do observador, como se o objeto fosse fechado e distinto, independente do seu meio. “Assim, a objetividade do universo dos objetos se mantém por intermédio de dupla independência em relação ao observador humano e ao meio ambiente” (MORIN, 2016, p. 124). Sendo assim, o observador humano e o meio não podem ficar fora, alheio a qualquer sistema, pois o todo está nas partes,

assim como as partes estão no todo, sendo esse o princípio que iremos discutir na próxima subseção.

### 3.2.2 Princípio hologramático

Podemos compreender o princípio hologramático como o princípio da não separatividade, pois as partes e o todo são dimensões de uma mesma realidade. A parte representa o todo e o todo também está contido em cada uma de suas partes. Contudo, não se trata somente de inverter o foco do binário parte-todo, mas de acrescentar o movimento de religação ao conjunto desmontado, à totalidade fragmentada. Trata-se de atuar em duas direções opostas: contexto e unidade simples (todo e parte), estabelecendo a interligação dinâmica (SANTOS, 2008).

Morin (2018b) utilizou o exemplo do holograma para explicar esse princípio: “o holograma é a imagem física cujas finalidades de relevo, cor e de presença são devidas ao fato de cada um dos seus pontos incluírem quase toda informação do conjunto que ele representa” (MORIN, 2018a, p. 181). Nesse sentido, podemos compreender que não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte. Segundo Santos (2008, p. 73), com isso surge o que poderíamos chamar de “paradoxo do uno e do múltiplo, ou seja, da íntima relação e interdependência entre os dois termos que se polarizaram na era moderna. Assim, o princípio holográfico remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo”.

De acordo com Moraes e Valente (2008), esse princípio pode ser identificado nos sujeitos, que:

representante de determinada sociedade, enquanto está também se encontra representada em cada indivíduo, por meio da cultura, da linguagem, das normas, etc. De que maneira está presente? Está informacional ou culturalmente presente nas falas dos sujeitos, na sua participação no conjunto de uma obra, nas leituras de sua realidade, nas observações que realizam, nos valores professorados, por exemplo (MORAES; VALENTE, 2008, p. 38).

Nesse sentido, podemos ressaltar que esse princípio nos remete ao fato do professor reconhecer e identificar a sua trajetória, enquanto docente, que é formada por partes, sistematizadas na sua matriz pedagógica (FURLANETTO, 2003), e que constituíram o professor e suas práticas pedagógicas. Segundo Moraes (2016, p. 7), “tomar consciência dessa matriz e aprender a dialogar com ela é uma das estratégias pedagógicas importantes para se

promover a reforma do pensamento educativo e a transição paradigmática pretendida”. A autora ressalta ainda que:

Ao refletir sobre suas histórias de vida, ao criar espaços reflexivos próprios nos quais o professor revive as experiências de formação mais relevantes de sua trajetória profissional, ao identificar sua matriz pedagógica e aprender a dialogar com ela, inicia-se um processo de tomada de consciência e de transformação dessa matriz, incluindo aqui as dimensões pessoais, profissionais, sociais, políticas, culturais, dentre inúmeros outros aspectos emergentes constitutivos da multidimensionalidade humana (MORAES, 2016, p. 8).

Dessa forma, o espaço da formação docente inicial vai além de aprender técnicas para ensinar, pois tem a possibilidade de ampliar os níveis de percepção da realidade a partir das experiências formativas, mas também com todas as experiências pessoais, sociais, políticas e culturais que são vivenciadas pelos sujeitos, e que devem ser relacionadas e contextualizadas. Nesse sentido, as partes e o todo que nos constituem como humano, ou seja, as nossas variadas dimensões, devem contribuir para “a educação da inteireza humana e que reconhece a impossibilidade de se negar a alma docente, bem como as experiências e histórias de vida pessoal e profissional que emergem nos processos e contextos formativos” (MORAES, 2016, p. 9), visto que são dimensões de uma mesma realidade.

Assim, o todo da formação docente inicial, que constitui os cursos de formação e que engloba a identidade docente, a profissionalização, as práticas pedagógicas, saberes e técnicas do ser professor é carregado de significados que foram sendo incorporados pela sociedade e que vão sendo construídos a partir da relação entre o todo da sociedade e as partes de cada indivíduo, sendo que um representa o outro. Esse é um movimento circular, que possibilita ir das “partes para o todo, do todo para as partes, para tentar compreender um fenômeno” (MORIN, 2018b, p. 182). Além disso, esse movimento circular quebra o movimento linear, visto o movimento constante entre os pontos individuais e o conjunto. Esse movimento nos direciona a outro princípio do pensamento complexo, o princípio recursivo, que abordaremos na próxima subseção.

### **3.2.3 Princípio retroativo**

Para Morin (2018b), o princípio retroativo, também denominado por *feedback*, rompe com a ideia de causalidade linear, visto que esse princípio traz a ideia de que toda causa age sobre o efeito, assim como o efeito retroage sobre a causa, gerando um processo de

autorregulação no sistema. Machado, Nascimento e Leite (2014) corroboram destacando que esse movimento circular acontece devido os elementos que compõem um sistema estarem acoplados estruturalmente, fazendo com que qualquer elemento influencie o outro, e ao mesmo, sendo influenciado.

Nesse sentido, “nem toda causa produz o mesmo efeito esperado, já que existe uma causalidade de natureza complexa, ou seja, circular, na qual causa e efeito transformam-se mutuamente” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 39). Ou seja, os efeitos e as causas de um determinado fenômeno nem sempre terão os mesmos resultados, visto o circuito retroativo que pode alterar ou mudar aquilo que já está feito ou já foi executado, provocando desdobramentos imprevisíveis. Para Morin (2018b), o princípio retroativo visa à regulação baseada em múltiplas retroações, podendo ser para estabilizar ou ampliar um sistema. Suanno, J.H. (2013) corrobora ressaltando que:

a retroação é o que tem efeito para trás, ou seja, o que tem relação com o ocorrido. É a força ou a validade de uma ação sobre uma época anterior, agindo sobre o próprio sujeito, o qual se torna, ao mesmo tempo, sujeito e sujeito do seu próprio comportamento (SUANNO, J. H., 2013, p. 58).

Ao pensarmos o princípio retroativo na formação docente inicial, temos a possibilidade de retroagir o pensamento sobre as experiências formativas e sobre si mesmo, iniciando um processo de ressignificação das experiências formadoras, com sentido e significado para reconstrução da formação docente. Para Batalloso (2008 apud MACHADO; NASCIMENTO; LEITE, 2014):

O papel do professor no processo educativo, será de essencial importância na medida em que deverá criar condições necessárias para que a mediação pedagógica seja fundamentada em ‘ações’ ativas, dinâmicas, reconstrutivas, recriadoras, abertas a todas as possibilidades, como também humanas, afetivas e motivadoras (BATALLOSO, 2008, p. 23 apud MACHADO; NASCIMENTO; LEITE, 2014, p. 216).

Esse papel de mediação deve ser entendido como um momento de descobertas e ampliação dos níveis de percepção da realidade. Como exemplo, a ação de um professor, dentro de uma proposta formativa, não terá o mesmo efeito em todos os alunos dada as várias dimensões que cada envolvido nesse processo traz para a relação de troca. Contudo, essa ação poderá estabilizar ou ampliar processos que apresentavam uma desordem, num processo de regulação “ao ligar e associar de forma organizacional o que, de outro modo, seria divergente

e dispersivo” (MORIN, 2016, p. 228). Esse princípio é complementado pelo princípio recursivo, o qual iremos discutir na próxima seção, e ambos compõem a proposta circular do pensamento complexo.

### 3.2.4 Princípio recursivo

O princípio recursivo, também conhecido por princípio do circuito recursivo ou circularidade, é definido por Morin (2018, p. 95) como “um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que produzem”. Ou seja, a ideia de circuito remete à ideia de circulação, autoprodutora da sua organização, em um movimento em espiral constante. Esse princípio nos ajuda a compreender, por exemplo, o “fato de o indivíduo produzir a sociedade e ser por ela ao mesmo tempo produzido” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 40). Diferente do pensamento linear-binário, que entende a relação causa-efeito, o princípio recursivo se resume a dois momentos: princípio e fim, ou a um determinismo absoluto. Nesse sentido, Morin (2016) afirma:

Defino como recursivo qualquer processo por meio do qual uma organização ativa produz os elementos e efeitos que são necessários à sua própria geração ou existência, processo *circuitário* pelo qual produto ou o efeito se torna elemento ou causa inicial. Percebe-se então que a noção de circuito é muito mais do que retroativa: *ela é recursiva* (MORIN, 2016, p. 229, grifo do autor).

De acordo com Suanno, J.H. (2013), mesmo sendo complementares, existe uma diferença básica entre o princípio retroativo e o princípio recursivo. Enquanto o princípio retroativo explica a noção de autorregulação e a dinâmica circular, o princípio recursivo traz a noção de auto-organização e a dinâmica circular espiralada. Ou seja, o princípio recursivo traz a ideia de que o fim do processo alimenta o início, numa interação constante que não possibilita demarcar começo e fim, mas compreender o movimento circular existente. Conforme afirma Morin (2018a):

Nós, indivíduos, somos os produtores de um sistema de reprodução que vem do início dos tempos, mas esse sistema não pode ser reproduzir se nós mesmos não nos tornamos produtores com o acasalamento. Os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes linguagem e cultura (MORIN, 2018a, p. 95).

Assim, os princípios retroativo e recursivo apresentam a realidade de forma multidimensional, visto que a realidade tem sempre uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica, além disso, é multirreferencial a partir da circularidade dos sistemas complexos, visto que “dependendo dos processos em sinergia, essa causalidade circular pode produzir novas emergências, a partir de processos auto-eco-organizadores, regeneradores do próprio sistema ou criadores de novos sistemas emergentes” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 40). Nesse sentido, o princípio recursivo traz uma relação de autonomia e dependência, sendo esse o princípio que discutiremos na próxima subseção.

### **3.2.5 Princípio da autonomia / dependência**

No princípio da autonomia/dependência ou princípio da auto-eco-organização, para Morin (2018b), todos os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de auto-produzir, gerando assim uma autonomia. Contudo, os seres necessitam de retirar energia, informações e organizações do seu meio ambiente, causando assim uma dependência. Ou seja, a autonomia se alimenta da dependência. Nesse sentido, Morin (2016) afirma que:

Seres como esses só podem construir e manter sua existência, autonomia, individualidade e originalidade na relação ecológica, ou seja, na e pela dependência com relação a seu meio; daí decorre a ideia central de qualquer pensamento ecologizado: a independência de um ser vivo requer sua dependência com relação a seu meio (MORIN, 2016, p. 250).

Moraes e Valente (2008, p. 42) afirmam que “essa relação é que introduz a ideia de auto-eco-organização de criação de suas próprias estruturas e de novas formas de comportamento a partir das interações desenvolvidas”. Assim, segundo Mariotti (2007), pode-se dizer que os sistemas vivos são autônomos. No entanto, para manter essa condição, eles dependem de elementos que estão no meio ambiente: ar, água, alimentos, informação e a convivência com mais seres vivos de sua própria espécie e de outras, trazendo assim a ideia de dependência. Em outros termos, os seres vivos são autônomos (autoprodutores, auto-organizadores), mas dependem do ambiente em que vivem (auto-eco-organizadores). Mariotti (2007) recorre a um bom exemplo para entender esse paradoxo, é saber que:

como indivíduos autônomos, precisamos competir para manter a nossa autonomia; como indivíduos dependentes, é necessário que cooperemos para conservar essa mesma autonomia. Como autônomos-dependentes, precisamos

competir e cooperar. Há momentos em que é necessário competir e momentos em que é necessário cooperar (MARIOTTI, 2007, p. 9).

Essa relação autonomia/dependência também pode ser confirmada como o observador observa a realidade, visto que “todo observador surge na própria experiência de observação” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 43). Ao descrever uma realidade, o observador traz muito do que ele consegue observar, e nesse movimento ambos se modificam. Suanno, J.H. (2013, p. 63) afirma que “cada experiência de cada sujeito não se assemelha, em momento algum, a nenhum sujeito, sendo completamente única e intransferível, porque se realiza no espaço de suas reflexões e ações”. Assim, não existe realidade neutra e objetiva, visto que a realidade não se apresenta dissociada do humano, e quando ocorre tal dissociação, tudo perde sentido. Assim, podemos ressaltar que, quando uma educação é descontextualizada, ela se perde pelo caminho, pois limita as possibilidades de religação de saberes e de encontrar sentidos que se inter-relacionem com o seu contexto político, social, cultural e ambiental.

### **3.2.6 Princípio dialógico**

De acordo com Gadotti (1990), a palavra dialética vem da Grécia antiga e expressava um modo específico de argumentar. Sócrates foi considerado o maior dialético da Grécia, sendo um instigador e o discípulo o descobridor e criador. Gadotti (1990) destaca ainda que Hegel concebe o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada como ilógica, tendo em vista que o pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. Assim, a conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese. Nesse sentido, para a concepção hegeliana, as contradições sempre encontram solução, num movimento interativo constante.

Segundo Mariotti (2007), diferentemente da dialética, a palavra dialógica significa que há contradições que não se resolvem. Nelas, a tensão do antagonismo é persistente. Para Morin (2018b), esse princípio dialógico traz a ideia de união dos contrários para conceber um fenômeno complexo. Ou seja, o princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa/complementar/concorrente/antagônica dos opostos, superando assim a ideia de dicotomia do tipo ordem/desordem, parte/todo, simples/complexo e trazendo uma relação de

diálogo entre os contrários. A complexidade, por meio do princípio dialógico, busca articular termos como:

ordem/desordem, positivo/negativo, universal/singular, corpo/alma, sujeito/objeto, sentimento/razão, sem excluir um pelo outro, reconhecendo a dualidade no seio da unidade e a união de termos aparentemente antagônicos, mas que para a razão complexa são também complementares (CHEROBINI; MARTINAZZO, 2005, p. 171).

Assim, esse movimento dialógico apresenta a ideia de algo que está sempre em processo, de algo inacabado, remetendo-nos a um devir. Para Morin (2018a, p 180), “a dialógica quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade”. Suanno, J.H. (2013) afirma que a convivência dos opostos nos dá uma visão da complementaridade e indissociabilidade de noções, eventos, fenômenos, aspectos aparentemente antagônicos que acontecem a todo momento, sem a pretensão de eliminar o contraditório ou buscar um consenso, mas de respeitar as suas diferenças. Contudo, é válido destacar que o princípio dialógico não pretende substituir a dialética, visto que “seu objetivo é lidar com contradições que não podem ser superadas dialeticamente” (MARIOTTI, 2007, p. 10). Entendemos que algumas circunstâncias existem e não são possíveis de serem resolvidas. O operador dialógico busca trabalhar com posições opostas e inconciliáveis, reconhecendo-as, mas sem tentar negá-las ou racionalizá-las.

Nesse sentido, Moraes e Valente (2008) destacam que esse princípio dialógico pode ser observado nas relações entre pesquisador e o objeto pesquisado, que estabelece diferentes diálogos entre sujeito/objeto, indivíduo/contexto, local/global, teoria/prática, dentre outros diálogos, colocando o pesquisador como parte do todo que pretende explicar. Com isso, de acordo com Suanno, J.H. (2013):

O conceito de dialogicidade compromete o indivíduo a estar atento à necessidade de compreender as relações entre o sujeito e o objeto, entre o indivíduo e seu contexto, bem como percebendo-se na relação estabelecida para investigação a que se pretende incursionar, lembrando da impossibilidade de separação do sujeito investigador do objeto investigado. Já que o todo se compõe das partes e cada parte traz em si, os aspectos formativos estudados (princípio sistêmico-organizacional), indica que tudo está relacionado com tudo, em seus diversos níveis (princípio hologramático), e que os atos cometidos em uma investigação retornam ao sujeito emissor numa ação de auto-organização (princípio retroativo) em que toda ação, física ou mental, foi produto e produtora do que o produz (princípio recursivo) (SUANNO, J.H., 2013, p. 62).

Esse é um exercício constante e demanda uma maior contextualização, um olhar e escuta sensível, uma ampliação dos níveis de percepção da realidade, visto que os conflitos e as contradições fazem parte do indivíduo, da sociedade, das relações de qualquer sistema complexo, pois são essas interações que trazem à tona a diversidade do universo, constituindo a forma operante do pensamento complexo (MORIN, 2018b). Diante disso, Mariotti (2007) afirma que:

A dialógica procura lidar com as variáveis e as incertezas que não podem ser eliminadas. Ao ensinarmos a viver com os paradoxos, o operador dialógico nos mostra também como identificar as possibilidades e as limitações da objetividade, da lógica linear e da quantificação. Nossa pretensão de controlar tudo, inclusive o que não é controlável, é uma tentativa de diminuir a ansiedade e a insegurança. No entanto, ao querer controlar o incontrolável conseguimos apenas negá-lo temporariamente. É como manter pressionada uma mola. Quanto mais energia gastamos para mantê-la tensa, mais cansados ficamos e mais ela se torna difícil de pressionar. Saber distinguir quando empregar a dialética e quando usar a dialógica é uma habilidade de alto valor estratégico (MARIOTTI, 2007, p. 12).

Com isso, a grande questão é combinar o simples e o complexo sem eliminar um ou outro, mas reconhecendo a existência dos opostos e sua complementaridade. Assim, o indivíduo assume seu lugar na relação dialógica, sendo esse o princípio que iremos discutir na próxima subseção.

### **3.2.7 Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente**

Para Morin (2015a, p. 65), “ser sujeito é colocar-se no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar eu”, visto que ninguém pode ocupar esse lugar que é individual de cada um. Contudo, de acordo com Suanno, M.V.R. (2015b), a partir de Descartes, foi sendo constituída uma ciência sem sujeito, e esse lugar foi sendo negado, substituído por um distanciamento, pela fragmentação e a objetividade da realidade, pois objeto e sujeito foram distanciados.

O princípio da reintrodução do sujeito cognoscente resgata o sujeito capaz de conhecer, transformar, criar, e que foi esquecido por muito tempo, deixado de fora do conhecimento, negando a ideia de que “todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por parte de uma mente/cérebro numa cultura e num tempo determinado” (MORIN, 2018b, p. 96). Nesse sentido, Carvalho (2008) afirma que:

Intelectuais costumam separar a vida do sujeito cognoscente, geralmente ocultada, das ideias que professa. Esquecem-se de que tudo aquilo que dizemos é produzido por uma história pessoal, por vezes cheia de sofrimentos, dores, percalços e algumas poucas alegrias. A restauração do sujeito responsável na educação requer a explicitação da dialogia vida-ideias. Claro que a convivência entre ambas nunca é plenamente pacífica. É, porém, do embate entre elas que um novo sujeito do conhecimento poderá emergir (CARVALHO, 2008, p. 21-22).

Assim, a reintrodução do sujeito cognoscente coloca o observador para fazer parte daquilo que observa, visto que o ser humano faz parte de um sistema social (MORIN, 2016), sendo assim um ser complexo. Com isso, o observador não está separado daquilo que observa; não podemos viver no mundo como se não fizessemos parte dele. “Por estar todos no mesmo mundo somos ao mesmo tempo sujeitos e objetos, percebedores e percebidos. Se a consciência é sempre a consciência de alguma coisa, as coisas são sempre coisas para alguma consciência” (MARIOTTI, 2007, p. 17). Nesse sentido, Suanno, J.H. (2013) afirma que:

A realidade é percebida pelo sujeito que a observa, e a partir dessa percepção, esse sujeito mostra sua forma de ver, de reconhecer, de interpretar, de construir, desconstruir e reconstruir seu conhecimento, mostrando a realidade que depende do sujeito que a interpreta. Esse sujeito cognoscente demonstra, dessa forma, o funcionamento dos seus fatores internos e externos causais, influenciando-os mutuamente (SUANNO J.H., 2013, p. 65).

Assim, a nossa percepção da realidade é influenciada pelo que somos individualmente e pelas relações que estabelecemos, visto que é por meio das relações que emergem as percepções. Mariotti (2007) afirma que:

A percepção é um diálogo, uma transação entre o observador e o observado, entre o percebedor e o percebido. Por meio apenas da objetividade não se pode conhecer o mundo real. Por meio apenas da subjetividade também não se pode conhecê-lo. Para conhecer a realidade, é preciso estabelecer uma relação com ela, interagir, trocar, conviver (MARIOTTI, 2007, p. 18).

No processo de formação docente inicial, essa relação de troca, de interação, exerce um papel primordial, visto que nessa relação entre docente e discente tem-se a oportunidade de estabelecer caminhos e possibilidades a partir de uma relação de confiança, respeito e cooperação, levando em consideração as histórias de vidas, emoções, motivações e desejos de cada um, estabelecendo um vínculo de compartilhamento e religação de saberes, além da ampliação da percepção da realidade, de maneira multidimensional e multirreferencial.

Com isso, concordamos com Morin (2018a), que indica que quando buscamos um pensamento que une e solidariza os conhecimentos até então separados, distantes e fragmentados, somos capazes de nos desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos, visto que quando nos sentimos pertencendo a algo, compreendemos os sentidos e os significados das coisas, trazendo a inteireza do ser. Nesse sentido, podemos dizer que a complexidade propõe uma nova forma de articular os saberes, sem excluir, mas unindo saberes que outrora foram distanciados, fragmentados.

Diante disso, retornamos a nossa questão-problema: o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UNU de Inhumas apresenta indícios do pensamento complexo na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil? Essa questão é que pretendemos analisar no próximo capítulo.

## CAPÍTULO IV - ENTRE A REALIDADE E AS POSSÍVEIS MUDANÇAS

*“Se esse mundo fosse meu,  
eu fazia tantas mudanças  
que ele seria um paraíso  
de bichos, plantas e crianças”  
(PAES, 2000).*

Assim como em Paes (2000), o desejo por mudanças nos move em busca de novas possibilidades de enxergar a realidade e seus contextos. O desafio de unir as partes que nos constitui, e que por muito tempo estiveram fragmentadas, religando-as ao seu todo, pode até surgir como uma impossibilidade num primeiro momento. Contudo, esse é um exercício possível de ser feito, desde que tenhamos uma disposição para olhar ao nosso redor e contribuir com as experiências já vivenciadas, trilhando juntos um caminho ao paraíso, como bem diz Paes (2000). Em outras palavras, “diminuir a distância que foi estabelecida entre ler o mundo e ler as palavras” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 110) e religar os saberes do mundo e das palavras.

Talvez isso possa soar como um sonho. Então recorro, mais uma vez, às palavras de Freire e Shor (1986), que destacam quatro coisas fundamentais para uma educação transformadora, isto é, uma educação com possibilidades de trilhar novos caminhos. A primeira é saber dos nossos limites como educadoras e educadores, não idealizando a nossa tarefa docente, mas reconhecendo que podemos trazer boas contribuições. Ou seja, reconhecer nossos limites e possibilidades e não desistir de seguir tentando. A segunda é ter a humildade de reconhecer que aprendemos juntos, que todas as pessoas têm algo a contribuir no processo de ensino-aprendizagem. A terceira é re-aprender o que achamos que sabemos, pois a nossa tarefa docente não é só falar às pessoas, mas falar com as pessoas. A quarta é que é preciso conhecer o funcionamento da nossa sociedade de maneira crítica, visto que “é um erro separar a dinâmica global da mudança social da nossa prática educacional” (FREIRE; SHOR, 1986, p.109).

Nesse sentido, entendemos que necessitamos de novos olhares frente às realidades, buscando ladrilhar novos caminhos. Assim, neste quarto capítulo, apresentaremos os dados levantados, os quais foram contextualizados, sendo, em seguida, analisados mediante triangulação, procurando assim um diálogo entre as diferentes fontes, com o objetivo de apontar indícios do objeto desta investigação e responder à pergunta problema propostos por esta pesquisa.

## **4.1 Apresentação dos dados**

Nesta primeira seção, dividiremos os dados que serão analisados em subseções para melhor organização e apresentação. Iniciaremos com os documentos que serviram para aprofundar nossos conhecimentos do lócus da pesquisa e que norteiam a proposta do Curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas e, conseqüentemente, o Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil. Dentre esses documentos, temos: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas e os Planos de Ensino das disciplinas que organizam o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Em seguida, apresentaremos os questionários que foram respondidos pelas docentes e discentes que participaram do Estágio Curricular Supervisionado no ano de 2019, e as entrevistas que foram realizadas com os dois grupos e que serviram para ampliar as questões apresentadas nos questionários.

### **4.1.1 Documentos**

Para acessarmos os documentos da instituição, foi realizado inicialmente um contato com a coordenação do curso, via e-mail institucional, encaminhando o projeto de pesquisa, e a coordenação ficou encarregada de apresentar apresentá-lo ao colegiado da UEG-UnU de Inhumas. Após o consentimento de todos do colegiado e assinatura do Termo de Anuência, que autorizou a realização da pesquisa na Unidade Universitária - UnU, iniciamos a realização da pesquisa na UnU. A coordenadora do curso nos enviou, via e-mail, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-2015, sendo esse o PPC que se encontra em vigência, mas que vem sofrendo alterações desde o ano de 2020 para atender as novas exigências no contexto da formação docente. De acordo com Leal (2019), na educação superior são construídos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, e sua elaboração deve atender às orientações das DCN para os cursos de graduação e à proposta formativa da instituição, de modo a permitir o delineamento da identidade do profissional que se deseja formar.

Posteriormente nos foi enviado, via e-mail, o Plano de Ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II e Atividade de Orientação em docência na Educação Infantil I e II do ano de 2019. Contudo, no decorrer da pesquisa, houve a troca da coordenação do Curso de Pedagogia, visto que a coordenadora iria assumir outra coordenação na UEG-UnU de Inhumas, e então foi necessário um diálogo com o novo coordenador.

Ao realizar o contato, via *WhatsApp*, com o novo coordenador, ajustamos como iríamos dar continuidade a pesquisa. O coordenador intermediou a aplicação do questionário entre as docentes que ministraram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em 2019 enviando-os por e-mail. Ressaltamos que, devido à situação atual de saúde pública, diante da pandemia do covid-19, a opção mais viável e segura para dar continuidade à pesquisa de campo foi a realização de levantamentos de dados por meios virtuais.

Além disso, ficou acordado com o coordenador do curso um momento com encontro virtual pelo *Google Meet* para que fizéssemos a apresentação do projeto de pesquisa e um convite às discentes que tivessem interesse em participar da pesquisa.

#### **4.1.1.1 Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas - 2015**

Logo após o recebimento, via e-mail, do PPC (2015), foi realizada uma leitura completa do documento, buscando compreender a proposta do Curso de Pedagogia na UEG-UnU de Inhumas. Após a leitura inicial, foi feita uma seleção de três partes do documento que vão ao encontro do objeto de investigação desta pesquisa e dos quatro operadores do pensamento complexo que foram selecionados para esta análise, sendo eles: princípio hologramático; princípio recursivo; princípio dialógico; princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. Além disso, esse recorte se fez necessário também devido ao tempo para finalizar a pesquisa. As três partes selecionadas foram as seguintes seções do PPC: Seção 7: Objetivos do Curso; Seção 10: Estágio Curricular e Seção 14: Estrutura Curricular, as quais apresentaremos a seguir.

Na Seção 7 do PPC (2015) são apresentados os objetivos do Curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, sendo que o objetivo geral do curso é “a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como área de concentração à docência” (PPC, 2015, p. 19). Para alcançar esse objetivo geral, o Curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas elenca os seguintes objetivos específicos:

- 1) reconhecer a ação educativa como prática social de intervenção e transformação da sociedade;
- 2) compreender a dimensão pedagógica da ação educativa com seus três elementos – o conhecimento, o ensino, a aprendizagem, como objeto de estudo e referência para a atuação do pedagogo;
- 3) compreender os aspectos políticos, pedagógicos e epistemológicos como constitutivos do planejamento e do exercício da ação educativa formal e não formal;
- 4) compreender a inclusão em seu sentido mais amplo, mantendo uma atitude de respeito à diversidade a partir do exercício da alteridade;

- 5) apreender o significado e as funções das diferentes modalidades de avaliação – do ensino, da aprendizagem, do currículo e das instituições de ensino;
- 6) considerar o conhecimento e todos os valores éticos, estéticos, morais, políticos e científicos que lhe são inerentes, como conteúdo que confere significado às relações sociais e culturais que se estabelecem nas ações educativas;
- 7) perceber a escola em suas dimensões política, pedagógica e administrativa, como instituição responsável pela transmissão cultural do conhecimento entendido como patrimônio científico, acumulado ao longo das gerações, e pela revisão crítica que promove o avanço ético, estético, moral e científico desse patrimônio.
- 8) promover uma formação que conjugue o ensino, a pesquisa e a extensão. (PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 19).

Na Seção 10 o Estágio Curricular é apresentado a partir da dimensão teórico-prática, com base na concepção crítica, reflexiva e investigativa da proposta para todos os cursos de Pedagogia da UEG. Essas orientações devem seguir a Lei nº 11.088, de 25 de setembro de 2008, o Regulamento de Estágio da UEG, elaborado com base na Resolução CsA nº 09 de 18 novembro de 2015, que apresenta as diretrizes básicas para o Estágio Supervisionado dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás- UEG.

Assim, todas as propostas de estágio nas unidades universitárias da Universidade Estadual de Goiás-UEG devem seguir, por exemplo, a celebração do Termo de Compromisso entre a UnU da UEG e a instituição campo de estágio, o estagiário e a instituição campo, e o registro da sistematização ao final do estágio, como: relatório, portfólio, artigos, relato de experiência e cronogramas de atividades.

É válido destacar que a Resolução CsA nº 09/2015 destaca, em seu art. 3º, que o estágio supervisionado se divide em Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Estágio Supervisionado Não-Obrigatório. As especificidades de cada estágio são destacadas nos § 1º e 2º, como consta a seguir:

§ 1º O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é aquele definido no PPC como pré-requisito para integralização curricular.

§ 2º O Estágio Supervisionado Não-Obrigatório é aquele constituído de atividade acadêmica não-curricular, opcional, complementar e de natureza formativa prevista no PPC, de integralização não obrigatória, cuja atividade será acrescida à carga horária regular obrigatória e constará no histórico escolar do egresso (Resolução CsA nº 09, de 18 de novembro de 2015).

Nesse sentido, esta pesquisa terá como foco o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, descrito no PPC e articulado aos demais componentes do curso, contribuindo com o processo de formação docente inicial. Além disso, os componentes curriculares do Estágio

Curricular Supervisionado Obrigatório são integralizados no decorrer do curso, levando em consideração as suas especificidades e tomando como referência as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Sendo assim, o PPC de Pedagogia da UEG- UnU de Inhumas (2015) ressalta que:

O estágio possui plano de ensino, com ementa, bibliografia básica e forma de integralização do programa de ensino (presencial e/ou semipresencial), que contemplem discussões presenciais e coletivas, realizadas no horário de aula, como as demais disciplinas, devendo, conforme a Resolução CNE nº 002/2002, ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso (PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 63).

Além disso, o PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas descreve o perfil e as atribuições do(a) professor(a) orientador(a) que irá conduzir o Estágio Curricular Supervisionado. As atribuições são as seguintes:

O professor orientador deve ter disponibilidade de tempo e formação que o qualifique para tal exercício. Como parâmetros sugere-se que este preferencialmente: 1) pertença ao quadro efetivo da instituição; 2) possua formação e/ou experiência na área de orientação; e 3) realize estudos, pesquisas e/ou publicações contemplando a área de formação profissional. Na impossibilidade do atendimento do último item, o professor que assumir a orientação de estágio deverá se comprometer a aprofundar seus estudos na área específica do estágio curricular que irá orientar e desenvolver pesquisas na mesma (PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 63).

Com isso, o (a) professor(a) orientador(a) do Estágio Curricular Supervisionado tem a atribuição de formalizar um plano de ensino, a partir da ementa dessa disciplina, especificando objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e um cronograma de trabalho, respeitando a carga horária prevista para o estágio, tanto na Unidade Universitária quanto na Escola campo. Os dados do perfil do docente que acompanhou o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no ano de 2019, pode ser observado no Quadro 2.

Nesse sentido, o (a) professor (a) orientador (a) deve acompanhar todo o processo de Estágio Curricular Supervisionado, e se fará presente nos encontros de orientação na Unidade Universitária, além de acompanhar o estagiário em sua atuação na escola campo, juntamente com o(a) professor(a) supervisor(a) desta, com comprovação por vistos nos relatórios. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado tem a característica específica de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades planejadas, e que devem ser realizadas pelo

estagiário e com acompanhamento do (a) professor (a) orientador (a) responsável pelo estágio e por uma(a) professor(a) supervisor(a) da escola campo.

A concepção de Estágio Curricular Supervisionado voltado para problematizar o trabalho docente a partir de um processo direcionado para práxis e que envolve o movimento de ação-reflexão-ação também é ressaltada na seção 10. De acordo com o PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (2015, p. 65), “o estágio possibilita aos acadêmicos uma oportunidade concreta de imersão, integração e comprometimento com a realidade escolar”, fortalecendo assim a unidade teoria-prática.

Também na seção 10, da página 67 a 69, é apresentada a proposta de organização do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ressaltando as especificidades de cada estágio. A organização específica do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil deve acontecer da seguinte forma:

O Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, componente curricular do 6º e 7º períodos do curso de Pedagogia, com carga horária de 100 (cem) horas por semestre letivo, propõe-se em analisar a organização, a dinâmica, as estruturas administrativas e pedagógicas, as interações entre professor-aluno-conhecimento da instituição e da docência da educação infantil com o intuito de ressignificar as concepções e ações que perpassam cotidianamente nessa etapa da educação básica (PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 67).

Contudo, o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil deveria acontecer no 5º e 6º período do curso de Pedagogia, ou seja, no início da segunda metade do curso, conforme a Resolução CNE nº 02/2002, carga horária de 200 horas para o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, distribuída em 100 horas por semestre.

Vale salientar ainda que a proposta de trabalho no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil da UEG-UnU de Inhumas é realizada por meio de projetos, que de acordo com o PPC (2015, p. 68), “indica abertura para possibilidades ampla de exploração, encaminhamento e resolução de problemas por meio de percursos criativos, ativos e imprevisíveis”. Além disso, se constitui em uma possibilidade de construir conhecimentos e experiências com as crianças, distanciando da ideia de fazer para as crianças. Assim, essa é uma oportunidade de criar um espaço-tempo de relação da teoria com a prática, para pensar as experiências voltadas para as crianças da Educação Infantil, visto que essa condição é inerente ao lócus do estágio nessa etapa.

Se faz necessário ainda destacar que a organização do Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da UEG, deixa explícito a opção de trabalho com a complexidade e o pensamento complexo, como consta a seguir:

O Estágio Supervisionado em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia, com carga horária de 100 (cem) horas em cada semestre letivo, dialoga com a complexidade e o pensamento complexo (MORIN, 1996; 2000; 2003; 2007; 2008; 2009; 2010), o paradigma educacional emergente (MORAES, 2008; 2014), a perspectiva de auto-hetero-ecoformação (PINEAU, 2006), com os processos de ensino e de aprendizagem em perspectiva interdisciplinar (FAZENDA, 1979; JAPIASSU, 1976) e transdisciplinar (NICOLESCU, 1995; 1999), sistematizado em “projetos de trabalho” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1988), em uma perspectiva transdisciplinar (MORAES; SUANNO, 2014), e em novas perspectivas de ser professor(a) (PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 68).

A proposta também é reforçada com a perspectiva de promover a práxis complexa transdisciplinar:

O estágio tem a intencionalidade de promover *práxis complexa e transdisciplinar* (SUANNO, 2013; 2014), por meio da construção de um modo de pensar problematizado, relacional, que busca religar conhecimentos em perspectiva multidimensional, multirreferencial e autorreferencial, com vistas a construir ações, relações e mediações pedagógicas com potencial transformador de si mesmo, do social e da relação homem-natureza-sociedade (PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 68, grifo do autor).

Nesse sentido, vale trazer o entendimento das docentes de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil quando perguntadas em entrevista qual a ligação entre a proposta de estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a entrevistada DO-1, “as concepções que perpassam o estágio da Educação Infantil, ela é dada continuidade no [Ensino] Fundamental” (DO-1, entrevista, 25 mar. 2021), o que ressalta a ideia de continuidade. Essa mesma ideia é reforçada pela DO-2:

[...] o grupo de estágio da UEG de Inhumas é muito coeso. Ele é bem coeso. Já teve momentos que ele não foi tão coeso, já existiu na época que eu nem estava no estágio. Mas, que parece que existiu assim, uma separação mais visível, sabe. Hoje não, hoje o grupo estar bem coeso entre as professoras que estão no estágio, trabalhando as concepções bem sintonizadas (DO-2, entrevista, 25 mar. 2021).

A pedagogia de projetos (BARBOSA; HORN, 2008) reflete um pensamento de uma escola ativa, em movimento, e tem como foco a vida em comunidade, problematizando e buscando a resolução de problemas que surgem a partir da relação dialógica com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Essa concepção vai ao encontro da práxis complexa e transdisciplinar (SUANNO, 2013; 2014), reforçando assim a fala das docentes de estágio da Educação Infantil quando dizem trabalhar de maneira contínua e coesa no estágio.

Na Seção 14 do documento é apresentada a Estrutura Curricular, que segue uma Matriz Unificada da Universidade Estadual de Goiás-UEG, com a seguinte organização:

As disciplinas estão distribuídas em (i) Núcleo Comum; (ii) Núcleo de Modalidade; (iii) Núcleo Específico e (iv) Núcleo Livre composto por Disciplinas e Atividades Complementares. Além desses quatro núcleos, a estrutura curricular compreende o TC, Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular. Todas essas dimensões, são articuladoras da formação e com carga horária para integralização do Curso de Pedagogia de 3280 horas/aula (h/a), distribuídas no tempo mínimo de 8 (oito) semestres, com disciplinas constituídas por créditos, da seguinte forma:

1. **Núcleo Comum:** Um núcleo que deverá privilegiar a formação básica comum a todos os Cursos e que envolvam todos os alunos da UEG. É totalizado em 120h e composto pelas Disciplinas: Diversidade, Cidadania e Direitos (4 créditos = 60h) e Linguagem, Tecnologias e Produção Textual (4 créditos = 60h).
2. **Núcleo de Modalidade:** Um núcleo que deverá privilegiar a formação básica em todos os cursos de Licenciatura da UEG. É totalizado em 420h e composto pelas Disciplinas: Metodologia Científica (4 créditos = 60h); Políticas Educacionais (4 créditos = 60h); Libras (4 créditos = 60h); Psicologia da Educação (4 créditos = 60h); Didática (4 créditos = 60h); Sociologia da Educação (4 créditos = 60h); História da Educação (4 créditos = 60h).
3. **Núcleo Específico:** Um núcleo deverá privilegiar a formação didático pedagógica e que contemple as especificidades do curso de Pedagogia, ou seja, a docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. É Parte comum dos cursos da UEG e propostas pelos colegiados dos cursos.
4. **Núcleo Livre:** Um núcleo que contemple atividades a serem escolhidas pelos discentes do Curso. Deverá ser composto por, no mínimo, 12 créditos (180h) integralizados
5. **Estágio Supervisionado:** Estágio curricular a ser realizado a partir da segunda metade do curso, garantindo aos graduandos experiência de exercício profissional. Inclui uma carga horária de 100h em cada semestre letivo, a partir do 5º Período do Curso de Pedagogia, totalizando ao final do curso, 400 horas de Estágio.
6. **Prática como Componente Curricular:** em conformidade com a Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015 e Resolução CsA nº. 003/2015 - que aprova as Diretrizes para Prática como Componente Curricular nos cursos de licenciatura no âmbito da Universidade Estadual de Goiás. É entendida como conjunto de atividades formadoras a serem desenvolvidas, como o objetivo de articular ação-reflexão-ação e teoria-prática de modo a garantir ao graduando formação específica e pedagógica como foco no exercício da docência e

presente em todo o percurso dos licenciandos e transversalizada em todas as disciplinas desde o início do curso, totalizando 400 horas ao término do curso.

**7. Atividades Complementares:** Conforme o Caderno 2 de Orientações da PrG (2010, Art. 41), as Atividades Complementares são de cunho acadêmico-científico-culturais e articuladas à formação, tendo como objetivo geral flexibilizar o currículo dos cursos de Graduação, oportunizando aos seus alunos o aprofundamento temático e interdisciplinar, sob duas condições básicas: (i) para a integralização curricular do curso os acadêmicos poderão, preferencialmente, realizar em cada período do curso 25 horas de atividades complementares. Todas devem estar relacionadas ao perfil pedagógico do curso. Assim, tanto poderá se referir aos conhecimentos específicos do curso quanto aos aspectos pedagógicos necessários ao bom desempenho e formação do futuro professor; (ii) como componente curricular, tem que ser cumprida, preferencialmente, ao longo de cada semestre do curso e, obrigatoriamente ao longo do curso, totalizando 200 horas. O seu não cumprimento acarretará em não conclusão do curso no final de oito semestres. (PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 77-78).

Assim, a estrutura curricular distribui as disciplinas em quatro núcleos, sendo: núcleo comum, que é base para todos os cursos da UEG; núcleo modalidade, específico para os cursos de licenciatura da UEG; núcleo específico, escolhido pelo colegiado dos cursos levando em consideração a realidade de cada UnU; núcleo livre, escolhido pelo discente, podendo ser realizado na própria instituição ou em outra, presencial ou semipresencial, integral ou parcial. Juntamente a esses quatro núcleos, a estrutura curricular contempla ainda o Estágio Supervisionado e as atividades práticas complementares. Toda essa organização é sistematizada para a integralização das 3.280 horas/aula do curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que esse PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas – 2015 está em vigência e segue as orientações da Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015. Contudo, vem sofrendo alterações para adequação da atual Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, mais conhecida como Base Nacional Comum (BNC) - Formação. Esse movimento tem sido um momento de tensão e de disputas, conforme destaca a entrevistada DO-01, para quem “a perspectiva agora é padronizar. Ter um único PPC, ter uma única matriz” (DO-1, entrevista, 31 mar. 2021). A fala demonstra a fragilidade e o retrocesso do momento atual, considerando que as especificidades locais não podem ser padronizadas.

#### **4.1.1.2 Planos de Ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II, e Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II**

Os planos de ensino das disciplinas Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II e Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II são organizados a partir de uma ementa e bibliografia básica, já pré-definidas e constam no PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (2015). Segundo a docente DO-01, o trabalho desenvolvido no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil tem como base inicial a ementa das disciplinas.

Nós partimos, inicialmente, de uma ementa. Nós temos um direcionamento de uma ementa. Trabalhamos duas, na verdade, existe o Estágio Supervisionado e uma outra disciplina que é Atividades de Orientação à Docência em Educação Infantil. A gente fala que são irmãs siameses, né. Porque ninguém fala o nome dessa disciplina de Atividade, todo mundo fala aula de estágio. Porque? Porque, a disciplina e o próprio estágio elas se misturam, elas são uma teia (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

Foi observado ainda que ambos os planos das disciplinas foram organizados por semestre e tiveram como direcionamento da proposta de trabalho a seguinte questão mobilizadora/problematizadora: Quais saberes necessários para formação da identidade docente para a educação do presente e do futuro de nossas crianças?

A escolha por usar uma questão mobilizadora/problematizadora foi uma herança dos estudos adquiridos em uma Especialização em Transdisciplinaridade na Educação, oferecida pela UEG-UnU de Inhumas, de acordo com a entrevistada DO-01, quando perguntada sobre como é escolhida a questão problematizadora/mobilizadora que direciona as disciplinas de estágio.

Essa é uma herança dos estudos do pensamento complexo, transdisciplinar, nas disciplinas da nossa especialização transdisciplinaridade na educação. Que todos os nossos planos de curso, que não era nem disciplina, eram eixos, não se dava o nome de disciplina e todos eles tinham uma questão problematizadora e mobilizadora. Eu adotei isso e num período todos adotaram (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

Essa ideia de adoção de uma questão problematizadora/mobilizadora por todos os docentes pode ser percebida pela resposta da DO-02, que reafirma essa condução de proposta de trabalho que é decidida pelo colegiado, ou seja, uma decisão coletiva que traz elementos comuns dentro de cada período do curso.

[...] É uma definição que a gente faz, e durou por um tempo com ela. Aí, se a gente sentir necessidade de mudar, a gente reúne por professores do

período e muda. É coletiva essa decisão da questão. Ela é comum para todas as disciplinas, daquele período. É uma ideia de trazer um elemento comum, porque cada um vai ter uma forma de trabalhar com aquela questão, a partir do seu referencial, a partir do seu objeto (DO-02, entrevista, 25 mar. 2021).

A disciplina Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II, tem uma carga horária de 60 horas teórica e 12 horas prática, totalizando 72 horas por semestre. No primeiro semestre, a disciplina Atividade de Orientação em docência na Educação Infantil I teve como objetivo geral os seguintes tópicos: 1- Orientar a observação e a coleta de dados nas instituições de Educação Infantil que serão acompanhadas durante o estágio; 2- Orientar as problematizações e reflexões acerca do campo de estágio; 3- Compreender as especificidades da ação pedagógica desenvolvida na Educação Infantil. Além disso, teve como uma proposta de integração do 5º período, conforme o Plano de Ensino da disciplina:

Tendo em vista que este período é marcado pelo início do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, consideramos a importância de problematizar a identidade profissional. Desta forma, as atividades e disciplinas a serem desenvolvidas no 5º período do Curso de Pedagogia (UEG Câmpus Inhumas) buscarão a partir desta questão problematizadora, viabilizar um ensino pautado na interdisciplinaridade. Pretendemos direcionar as reflexões, bem como planejar nossas aulas pautadas na busca por esta identidade. Assim, sendo norteados pelos saberes necessários à prática docente pontuados por Paulo Freire e outros, pretendemos fomentar nos discentes a busca por uma identidade profissional de qualidade (Plano de ensino da disciplina Atividade de Orientação em docência na Educação Infantil I, 2019, p. 2).

No segundo semestre, a disciplina Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil II teve o seguinte objetivo geral: orientar o desenvolvimento, a avaliação do Projeto de Trabalho e sua sistematização em forma de artigo.

A disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II tem uma carga horária total de 100 horas por semestre, totalizando as 200 horas obrigatórias de estágio supervisionado na Educação Infantil. No primeiro semestre, a disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I teve como objetivo geral: 1- Refletir o estágio como campo de conhecimento; 2- Atribuir ao estágio um estatuto epistemológico que supere a tradicional redução à atividade prática instrumental; 3- Compreender o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio como formação do futuro professor e dos sujeitos envolvidos na prática educativa; 4- Compreender a indissociabilidade entre teoria e prática na ação educativa desenvolvida no estágio; 5- Reconhecer o papel do estágio na construção da identidade profissional docente. Vale destacar que a disciplina Estágio Supervisionado em

Docência na Educação Infantil I também segue a proposta de integração do 5º período, como consta no Plano de Ensino da disciplina, já citado acima.

No segundo semestre, a disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II teve como objetivo geral: 1- Desenvolver o Projeto de Trabalho; 2- Atender as especificidades da Educação Infantil, 3- Garantir práticas que evidenciem a criança como sujeito de direitos. Além disso, busca dar continuidade na proposta de estágio por meio do desenvolvimento do projeto de trabalho nas escolas campo.

## 4.2 Questionários

Os questionários foram formulados com questões mistas para serem respondidos pelas docentes e discentes com o objetivo de buscar identificar dados sobre o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil na UEG-UnU de Inhumas. Além disso, o questionário foi utilizado como instrumento de termo de aceitação de entrevista virtual e individual. O *Google Forms* foi utilizado para criar os questionários, e o link foi enviado por e-mail para os sujeitos participantes responderem, conforme explicado a seguir.

O primeiro grupo de participantes da pesquisa foram as docentes que ministraram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil no ano de 2019, no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, cujos critérios de inclusão e exclusão foram citados no capítulo I. Dessa maneira, o primeiro contato com as docentes foi realizado pela coordenação do curso de Pedagogia, que apresentou o projeto de pesquisa ao colegiado e depois enviou o questionário por e-mail às professoras de estágio.

Segundo a coordenação do curso de Pedagogia e conforme consta na lista de matrícula dos discentes da turma do 5º e 6º período de 2019, três professoras fizeram parte do Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil no referido ano. Das três professoras, somente duas aceitaram participar da pesquisa, primeiramente respondendo o questionário e, posteriormente, aceitando participar da entrevista. Cabe aqui justificar que, em relação a terceira docente, não foi possível entrar em contato, visto que, de acordo com o coordenador do curso, a mesma era professora substituta no ano de 2019 e não fazia mais parte do quadro de docentes da UEG-UnU de Inhumas.

Os questionários foram respondidos dentro do prazo estabelecido, de duas semanas, e, a partir do levantamento dos dados, foi possível organizar uma agenda de entrevista on-line com as docentes para ampliação das discussões. É importante destacar ainda que o agendamento

foi organizado de acordo com a disponibilidade de tempo das docentes. Além disso, foi possível fazer um levantamento do perfil das docentes que atuaram no Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil.

**Quadro 2** – Perfil das docentes responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil na UEG-UnU Inhumas

<b>Docentes</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Experiência na docência da educação infantil</b>	<b>Experiência docente em estágio supervisionado em docência na educação infantil da UnU/UEG Inhumas</b>	<b>Situação institucional</b>
DO-1	Pedagogia – FE/UFG Mestre em educação – FE/UFG	Não tem experiência na docência da educação infantil	11 anos	Concursada
DO-2	Pedagogia – FE/UFG Mestre em educação – FE/UFG Doutora em educação – FE/UFG	Tem experiência na docência da educação infantil (creche /pré-escola)	07 anos	Concursada
DO-3	-	-	-	-

**FONTE:** Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelas docentes.

Diante dos dados levantados nos questionários, podemos perceber que as docentes são graduadas em Pedagogia, com pós-graduação em Educação, e concluíram a formação inicial e pós-graduação na mesma universidade, uma instituição pública. Além disso, possuem vínculo efetivo com a UEG-UnU de Inhumas e apresentam experiência em Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil.

Contudo, vale ressaltar que a docente DO-1, apesar de ter mais tempo de experiência como docente no Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, não teve experiência na Educação básica, com a Educação Infantil. A professora DO-2, que tem menos tempo de experiência como docente no Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, teve experiência na Educação Básica, com a Educação Infantil no início de sua carreira, atuando com crianças da creche e pré-escola.

O segundo grupo de participantes da pesquisa foram as discentes que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, no ano de 2019, e que concluíram esse componente curricular obrigatório durante o 3º ano do curso de Pedagogia na UEG-UnU de Inhumas, ou seja, no mesmo ano. Esse foi o critério de inclusão de participação das discentes, de acordo com o objetivo da pesquisa, que tem como objeto o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. Assim, não participaram desta pesquisa as discentes do 4º ano do curso de pedagogia da UEG-UnU de Inhumas que não cursaram o 3º ano de pedagogia nessa mesma unidade universitária e não participaram no ano de 2019 do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Além disso, as discentes que não aceitarem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE - A) e não aceitaram participar da entrevista também não foram incluídas.

O primeiro contato com as discentes foi realizado com o intermédio da coordenação do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, que abriu um espaço na sala de aula virtual da turma, pelo *Google Meet*<sup>31</sup>, no dia 23 de setembro de 2020. Nesse primeiro contato, foi explicado o objetivo da pesquisa, a importância da assinatura do TCLE, e depois foi feito o convite para participação. Em seguida, foi explicado também às discentes que seriam enviados o TCLE e o link do questionário da pesquisa para o e-mail da turma, o que o coordenador do curso ficou responsável. Além disso, foi acordado o prazo de 10 dias para o envio e devolução dos documentos. As pessoas que não quisessem participar da pesquisa não precisavam responder os documentos enviados.

De acordo com os dados repassados pela coordenação do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas<sup>32</sup>, no qual consta a lista de matrícula das discentes que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado I e II no ano de 2019, 33 discentes estavam matriculadas na disciplina, sendo que 3 foram transferidos e a turma ficou com 30 discentes. Desse total, 14 responderam ao questionário e devolveram dentro do prazo combinado, mas conforme o critério de inclusão, apresentado no capítulo I, foram analisados somente os questionários das 10 discentes que também participaram da entrevista on-line, possibilitando assim a criação de um perfil.

---

<sup>31</sup> Durante esse contexto de saúde pública e distanciamento social, devido à pandemia da Covid-19, essa ferramenta digital tem sido o principal meio de comunicação dos encontros e das aulas remotas.

<sup>32</sup> Os dados foram coletados na lista de matrícula das discentes na disciplina Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II, disponibilizado pela coordenação do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas e enviado via e-mail.

**Quadro 3** – Perfil das discentes que cursaram o Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil na UEG-UnU Inhumas

Discentes	Sexo	Idade	Semestre/ano que cursou o Estágio	Turma que realizou o Estágio	Idade das Crianças	Experiência na educação infantil antes do estágio
DI-1	F	44	2019	Pré-escola	05 anos	sim
DI-2	F	33	2019	Pré-escola	04 anos	sim
DI-3	F	24	2019	Creche	Berçário I	sim
DI-4	F	22	2019	Creche	Berçário I	sim
DI-5	F	28	2019	Creche	03 e 04 anos	sim
DI-6	F	23	2019	Creche	02 e 03 anos	sim
DI-7	F	22	2019	Creche	Berçário I	sim
DI-8	F	22	2019	Pré-escola	04 anos	sim
DI-9	F	36	2019	Creche	03 anos	sim
DI-10	F	21	2019	Creche	05 anos	sim

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelas discentes.

Os dados revelaram que todas as discentes cursaram o componente curricular no decorrer do ano de 2019, quando estavam cursando o 5º e 6º período do curso de Pedagogia. Elas realizaram o estágio em instituições públicas, creches e pré-escolas da rede municipal de educação de Inhumas. Outro dado revelado pelos questionários é o fato de todas as discentes terem experiência na Educação Infantil antes do estágio supervisionado. Das 10 discentes, todas relacionaram sua experiência ao estágio remunerado na Educação Infantil, assumindo as funções de professora de apoio, monitora de sala de aula, auxiliar educacional, conforme constam no Quadro 4 e que foi melhor descrito nas entrevistas com as discentes.

### 4.3 Entrevistas

Foi utilizada nesta pesquisa a entrevista semiestruturada por melhor atender os objetivos traçados, partindo das questões dos questionários, no sentido de ampliar as respostas obtidas, também utilizado como critério para aceitação e agendamento das entrevistas, conforme será descrito.

As transcrições das entrevistas foram iniciadas pela pesquisadora a partir do mês de novembro de 2020 e seguiram até março de 2021. Ressaltamos que esse tempo prolongado das transcrições se deu, principalmente, pelo volume de conversas e pelas diferentes situações vividas diante do cenário atual de pandemia, que por momentos se reflete no emocional das entrevistadas, necessitando de algumas pausas. Após a transcrição, foi feita a análise das entrevistas. Inicialmente, foi realizada uma leitura atenta, em que se procurou reagrupar as falas

dos sujeitos e pensar no que foi expresso em cada fala dentro do seu contexto. Depois, foram criadas tabelas com as semelhanças e as diferenças entre as falas transmitidas, gerando alguns gráficos.

As entrevistas foram realizadas pelo *Google Meet*, no horário previamente agendado com os sujeitos participantes. O grupo das discentes foi o primeiro em que as entrevistas aconteceram, partindo das questões respondidas inicialmente no questionário, ampliando as questões relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Em busca de criar uma relação interativa, todas as entrevistas foram organizadas e agendadas a partir do preenchimento do questionário respondido pelas discentes

Só participaram das entrevistas as discentes que devolveram os questionários, informando o desejo de participar e o horário disponível, além da devolução do TCLE assinado. As entrevistas foram realizadas individualmente pelo aplicativo *Google Meet*. Logo após o prazo combinado de devolução do questionário, foi feito o agendamento, seguindo o horário sugerido. Um contato via rede social *WhatsApp* foi feito com as discentes que se dispuseram a participar, com o intuito de confirmar o agendamento, conforme o Quadro 4 abaixo.

**Quadro 4** – Entrevista com as discentes que participaram do Estágio Curricular Supervisionado em Docência em Educação Infantil no ano de 2019

Discentes	Data da realização	Horário agendado pela discente	Duração
DI-04	13 de outubro de 2020	09:00	29 minutos
DI-01	13 de outubro de 2020	16:00	01 hora e 15 minutos
DI-06	14 de outubro de 2020	16:00	38 minutos
DI-09	14 de outubro de 2020	19:00	48 minutos
DI-05	15 de outubro de 2020	09:00	32 minutos
DI-08	15 de outubro de 2020	16:00	37 minutos
DI-10	16 de outubro de 2020	09:00	42 minutos
DI-07	16 de outubro de 2020	15:00	31 minutos
DI-02	16 de outubro de 2020	17:00	35 minutos
DI-03	21 de outubro de 2020	16:00	42 minutos

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido e dos agendamentos informados pelas discentes.

As entrevistas tiveram um tempo mínimo de 30 minutos e máximo de 1 hora e 15 minutos. No início, foi feito um agradecimento e destacada a importância da participação de cada sujeito para a pesquisa, explicando novamente o objetivo da pesquisa, a importância da assinatura do TCLE e a garantia do anonimato e sigilo dos dados informados. Além disso, foi solicitada a autorização para gravação do áudio da entrevista, sendo justificada pela necessidade de não perder detalhes ou fazer interpretações equivocadas, garantindo assim a fidelidade das falas. A partir das entrevistas, também foi possível criar um quadro destacando as experiências

das discentes com a Educação Infantil, ressaltando outras experiências fora do estágio curricular supervisionado, o tipo de vínculo, o tipo de instituição, turma ou agrupamento, a função exercida, conforme disposto no Quadro 5.

**Quadro 5** – Experiência das discentes com a Educação Infantil

<b>Discentes</b>	<b>Experiência na Educação Infantil antes, durante ou após o estágio sup. na Ed. Infantil</b>	<b>Qual o tipo vínculo</b>	<b>Qual o tipo de Instituição</b>	<b>Turma/ Agrupamento</b>	<b>Função exercida</b>	<b>Outra experiência</b>
DI-01	Durante e depois do estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição conveniada	Creche	Prof. de apoio	Pibid
DI-02	Após o estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição pública	Creche	Prof. de apoio	Não
DI-03	Antes, durante e após ao estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição pública	Creche	Auxiliar educacional	Não
DI-04	Antes e durante ao estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição pública	CMEI	Monitora	Não
DI-05	Durante e depois do estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição pública	Pré-escola	Apoio educacional	Pibid
DI-06	Antes e durante ao estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição pública	Creche	Todas as funções – só não fazia plano de aula	Não
DI-07	Antes, durante e após ao estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição privada	Pré-escola	Prof. de apoio	Não
DI-08	Antes, durante e após ao estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição pública	Pré-escola	Prof. de apoio	Não
DI-09	Antes e durante ao estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição pública	Pré-escola	Prof. de apoio	Não
DI-10	Antes, durante e após ao estágio supervisionado	Estágio remunerado	Instituição pública	1º ano (E.F.) CMEI	Prof. de apoio Prof. auxiliar	Não

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas com as discentes.

O segundo grupo em que foram feitas as entrevistas foi o das docentes que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, na UEG-UnU de Inhumas, no ano de 2019. Destacamos que as entrevistas das docentes foram realizadas somente em 2021 devido ao agendamento, que levou em consideração a disponibilidade das mesmas, conforme consta no Quadro 6.

**Quadro 6** – Entrevista com as docentes que participaram do Estágio Supervisionado em Docência em Educação Infantil, no ano de 2019

<b>Sujeito</b>	<b>Data da realização da entrevista</b>	<b>Duração</b>
DO – 02	25 de março de 2021	51 minutos
DO – 01	31 de março de 2021	01 hora e 13 minutos
DO – 03	-	-

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido e dos agendamentos das entrevistas.

As entrevistas tiveram um tempo mínimo de 51 minutos e máximo de 1 hora e 13 minutos. No início de cada entrevista, foi feito um agradecimento pela participação, foi explicado novamente o objetivo da pesquisa, a importância da assinatura do TCLE e a garantia do anonimato e sigilo dos dados informados. Além disso, foi solicitada a autorização para gravação do áudio da entrevista, sendo justificada pela necessidade de não perder detalhes ou fazer interpretações equivocadas, garantindo a fidelidade das falas. Assim, as duas docentes autorizaram que a entrevista fosse gravada como forma de registro inicial e depois transcrita na íntegra. As questões abordadas partiram das respostas do questionário, como forma de ampliação das discussões. Contudo, vale ressaltar que se buscou ampliar as mesmas questões para as duas docentes.

#### **4.4 Discussão e análise dos dados**

De acordo com Lima (2018), para compreender o significado da formação do professor de Educação Infantil a partir do componente curricular Estágio se faz necessário um olhar sobre a universidade e o curso de Pedagogia, visto que é neste curso que é formado o professor que irá atuar na Educação Infantil, além das outras etapas e modalidade de atuação.

Nesse sentido, concordamos com Cêlho (2008, p. 6) que nos alerta que estamos vivenciando um momento em que “a estrutura e o destino de instituições historicamente consagradas são postos em questão pelo Estado, pela mídia, pelos donos do poder e do dinheiro”, levando a um descrédito instituições, como a universidade, que por séculos tem na sua gênese a formação e a elaboração do saber.

Nesses momentos, sobretudo, é preciso manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica, do ensino de graduação e de pós-graduação, da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social. Caso contrário, em nome de acompanhar as

transformações próprias do mundo tecnológico, de preservar as condições de falar e de educar as novas gerações, corremos o risco de imaginar que não temos outra alternativa senão a de aceitar acriticamente as políticas educacionais dadas e incorporar as novas tecnologias aos processos de ensinar e aprender (CÔELHO, 2008, p. 6).

Diante disso, podemos perceber que o processo de ensinar e aprender é bem mais amplo do que uma simples transferência de técnicas isoladas, como tem sido insistentemente defendido por interesses, principalmente do mercado, fomentando o ressurgimento de um praticismo na formação docente. Como também consta, aliás, na atual Resolução CNE/CP nº 02 de 2019, mais conhecida como BNC-formação e reforçada pela Resolução CNE/CP nº 01 de 2020, a BNC-formação continuada. E, além disso, temos um projeto em andamento de reformulação das diretrizes para o curso de Pedagogia, seguindo a lógica da prática pela prática, que respalda uma prática pela prática, ressuscitando aquilo que foi fomentado em meados do século XX. Durante os anos de 1970, a formação dos professores foi pensada somente dentro da lógica da prática, pois priorizava um tecnicismo no processo de ensinar e aprender, desconsiderando toda complexidade do processo de formação.

Assim, a partir do contexto atual de desmonte da Educação que estamos vivendo, de retrocessos e busca pela retomada de um praticismo respaldado por uma fragmentação de sentidos e saberes, a análise desta pesquisa buscou entender e estabelecer conexões entre os diferentes dados gerados. Primeiramente, pela consulta ao PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, dos planos de ensino das disciplinas de Orientação e Estágio supervisionado I e II, da aplicação dos questionários e entrevistas com docentes e discentes, com os quais pretendemos fazer uma triangulação a seguir, para analisar se o curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas apresenta indícios do pensamento complexo, dentro de uma perspectiva que vai além da prática, visto que o pensamento complexo busca, por meio dos operadores cognitivos, um pensamento que religa os saberes, contribuindo assim para um pensar bem.

Nesse sentido, a análise desta pesquisa alicerçou-se com base em quatro dos operadores cognitivos do pensamento complexo, que serão apresentados a seguir. É válido fazer a ressalva da escolha de alguns operadores devido ao tempo e aos objetivos propostos pela pesquisa. É preciso lembrar ainda, conforme afirmado no capítulo III, que segundo Morin (2018), os operadores cognitivos são complementares e interdependentes, e não se deve imaginá-los isolados uns dos outros, mas podem ser apresentados de forma mais explícita, conforme os objetivos a serem alcançados. Além disso, a apresentação de alguns operadores não elimina os outros, visto que eles fazem parte de uma rede de sentidos e saberes.

#### 4.4.1 Princípio hologramático

O princípio hologramático coloca em evidência o paradoxo das organizações complexas (MORIN, 2018), visto que a soma das partes é maior ou menor que o todo, pois ambas as partes se influenciam numa relação mútua. Segundo Batalloso (2008 apud MACHADO; NASCIMENTO; LEITE, 2014, p. 217), “não existe uma aula igual, uma intervenção didática igual e universal, um professor igual, pois a realidade se manifesta de forma unitária e diversa ao mesmo tempo”. Nesse sentido, entendemos que as relações entre o processo de formação docente inicial não podem ser pensadas de modo distante da realidade local, da individualidade e subjetividade de cada um, pois é nesse processo contínuo que vão sendo ladrilhados os caminhos da docência.

Assim, ao se pensar a formação inicial do professor, temos caminhos a serem pensados dentro do processo de formação docente. Optamos, nesta pesquisa, por lançar nosso olhar para a formação docente inicial do professor da Educação Infantil, tomando como objeto o Estágio Curricular Supervisionado, no qual pretendemos ter como base de análise dos dados coletados. Ressaltamos que apesar de termos um olhar específico, nesta pesquisa, para a formação inicial, entendemos que a formação docente acontece dentro de um processo formal, iniciada pela matrícula em uma licenciatura e que deve ser seguida ao longo dos anos por uma formação continuada, visto que somos seres em processo constante de formação.

Vale destacar, ainda, que mesmo que o processo de formação inicial, aconteça formalmente a partir da entrada em um curso de licenciatura, também concordamos com Furlanetto (2003) que existe um subsolo da docência. Esse subsolo seria formado por todas as vivências e experiências internalizadas em todos nós quando já estivemos no contexto escolar, ora na condição de aluno, aprendiz e, que essas vivências forma impregnadas, construindo as nossas matrizes pedagógicas.

Diante disso, concordamos com Ostetto (2011), com a ideia de que o estágio pode ser pensado como o tempo e espaço de inúmeros encontros que tecem sentidos e significados na formação docente, visto que nesses encontros vão sendo experimentadas aprendizagens que contribuem com a jornada de expansão de tornar-se professor, contribuindo assim com a formação docente. Essa ideia é reforçada por Barra (2020) que também compreende que o estágio é potencializado por encontros intergeracionais. Ou seja, os encontros possibilitados pelo momento do estágio vão além de um aprendizado prático, técnico e fragmentado, pois abrem possibilidades de busca, ligação e ampliação do saber.

Além disso, ao assumirmos o estágio docente como um tempo e espaço de inúmeros encontros, ampliamos as possibilidades de nos encontrarmos com o campo de conhecimento, mas também de ampliar esses encontros entre pessoas, agentes que fazem com que esse campo de conhecimento seja fecundo de aprendizagens. Esses momentos de encontros possibilitam ainda a junção das partes e o todo, visto que cada um de nós tem algo a contribuir com a constituição da formação docente.

Com isso, trazemos a ideia do princípio hologramático na busca pela religação dos saberes fragmentados. Vale destacar que entendemos por saberes fragmentados todo tipo de conhecimento que é retirado do contexto para explicar uma determinada realidade a partir de uma ideia unidimensional, ignorando a multidimensionalidade da realidade e a subjetividade de cada um. Conhecimentos esses que são entendidos, na maioria das vezes, como um amontoado de objetos isolados, sem conexão e que de vez enquanto interagem sem qualquer relação em comum.

Nesse sentido, “os conhecimentos fragmentados só servem para uso técnico” (MORIN, 2018, p. 17), considerando assim que esse tipo de conhecimento nos encaminha para uma inteligência cega, desconectada do contexto e gerando uma incapacidade de se perceber como sujeito que interfere nessa relação complexa planetária.

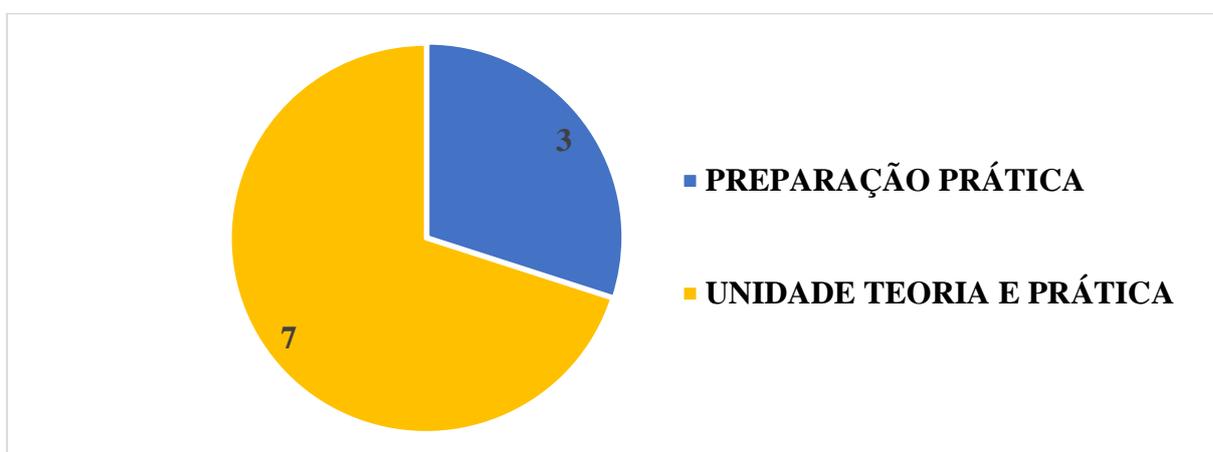
Entendido assim, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser pensado para além da aprendizagem do simples fazer prático. O PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas define o estágio “como um campo de conhecimento que supera a tradicional dissociabilidade entre teoria e prática” (PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 67). Esse entendimento é reforçado pela concepção defendida pelas docentes responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil da UEG-UnU de Inhumas, como consta nas respostas dadas no questionário das docentes quando foi solicitado a sua concepção de estágio:

É um tempo/espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. O estágio supervisionado constitui-se de momentos de estudo, pesquisa, reflexão com vistas à construção de conhecimentos da profissão docente a partir de determinada realidade social. É um campo de conhecimento que problematiza e propor encaminhamentos as situações vivenciadas no campo de estágio. É um período intenso de reflexão, ação, reflexão com a intenção de formar um profissional intelectual, crítico, reflexivo e autônomo que compreende a indissociabilidade entre teoria e prática. É necessário, portanto, que o estágio supervisionado proporcione aos estagiários contato direto com situações reais que lhe permitem refletir, planejar, desenvolver e avaliar o trabalho proposto (DO-1, 2020).

Compartilho da concepção que estágio é um campo de conhecimento de natureza teórico e prática (DO-2, 2020).

Ao buscar a compreensão da concepção de estágio a partir do olhar das discentes, chegamos ao seguinte resultado, apresentado no Gráfico 1. No questionário que foi enviado às discentes, foi perguntado também qual seria a sua concepção de estágio e, num segundo momento, durante a entrevista com as mesmas, essa questão foi novamente refeita para que as discentes pudessem ampliar a resposta dada inicialmente. Assim, diante desse movimento, foi criado o Gráfico 1, que tomou como base as respostas dadas nos questionários e ampliadas no momento de entrevista, no intuito de apresentar a concepção das discentes quanto ao estágio.

**Gráfico 1** – Concepção de Estágio Curricular Supervisionado das discentes



FONTE: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelas discentes.

As respostas foram analisadas em duas linhas de pensamento, que foram apresentadas a partir das respostas dadas nos questionários e ampliadas nas entrevistas das discentes. A primeira traz a concepção de estágio como a preparação prática e a segunda traz a concepção de estágio como unidade teoria e prática, conforme serão apresentadas a seguir.

Na primeira linha de pensamento temos 3 concepções de estágio apresentadas pelas discentes e que foram relacionadas à preparação prática. Essa concepção de estágio, segundo Pimenta e Lima (2011), é fortalecida, principalmente, devido aos currículos de formação terem se constituído em amontoados de disciplinas isoladas entre si, e a prática entendida ora como modelo de imitação, reforçando a ideia de pensar o Estágio Curricular Supervisionado como o momento de preparação para prática, distanciando da ideia de práxis que busca a unidade da teoria com a prática, ou seja, uma complementa a outra numa relação mútua e constante. Essa

ideia de preparação prática foi observada na resposta da discente DI-08, que entende que o estágio é o momento de preparação para atuação futura do professor.

[...] na faculdade o primeiro contato que a gente tem de fato com as crianças é no estágio supervisionado da educação infantil. Então, aquele contato que a gente tem sobre uma sala de aula, pra colocar em prática aquilo que a gente aprendeu ao longo dos períodos da faculdade, pra mim foi quando eu fui para o estágio supervisionado. Então, a gente tem que ter essa concepção que o estágio supervisionado, nos ajuda com a prática, depois da faculdade (DI-08, entrevista, 15 out. 2020).

Essa compreensão, revelada pela discente, na qual o estágio seria a oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido na teoria, pode ser analisada como as marcas que o estágio tem desde sua criação. De acordo com Barra (2020), o estágio desde a sua criação, traz no seu histórico a concepção de uma preparação prática de ensino na qual a formação inicial teria como possibilidade a atuação docente e uma aproximação com o lócus profissional. Ainda de acordo com Barra (2020), o estágio, dentro da perspectiva de preparação prática, surgiu numa conjuntura de queixa das empresas acerca da qualidade do profissional que chegava ao mercado de trabalho. Ou seja, era demandada uma mão de obra que atendesse as necessidades mercadológicas. Nesse sentido, a ideia de práxis ficaria de fora desse contexto, visto que a centralidade seria uma mão de obra qualificada para executar.

Essas marcas deixadas pelo contexto da criação do estágio na Resolução nº 09 de 1969 podem ser observadas, ainda nos dias de hoje, conforme podemos perceber nas falas das discentes, quando perguntadas qual a concepção de Estágio Curricular Supervisionado que tinham.

[...] eu acredito que é muito importante porque quando a gente tem a relação com a prática, a gente tem uma relação maior de como realizar as vivências na sala de aula. Porque até então, quando era apenas o teórico, a gente ficava meio perdida [...] quando a gente tem esse contato, eu acredito que seja base mesmo pra você ingressar na educação. Preparar para ingressar mesmo na profissão (DI-06, entrevista, 14 out. 2020).

As falas das discentes que compreendem o Estágio Curricular Supervisionado como preparação prática revelam a dificuldade em relacionar a teoria à prática, ou seja, a compreensão que existe uma unidade entre teoria e prática. Assim, revela-se uma fragmentação, visto que a falta de entendimento da intencionalidade da unidade teoria e prática não permite considerar que existem muitos aspectos pedagógicos, além do roteiro didático de uma aula. Essa dificuldade pode ser percebida também na fala da discente DI-10: [...] na teoria é bem diferente

do que na prática. Muitas coisas que a gente viu na teoria, não acontece na prática (DI-10, entrevista, 16 out. 2020).

Essas concepções revelam características do pensamento fragmentado, entendem e reforçam o discurso do saber fazer, além de fortalecer o velho ditado que diz que na prática a teoria é outra. As discentes revelam em suas falas o distanciamento da teoria em relação à prática, não conseguem fazer relações, robustecendo a ideia do binarismo ou isso ou aquilo, base do pensamento positivista que contribui para o distanciamento das partes, descontextualizando e fragmentando o todo do processo formativo, como se não coexistissem. Contudo, Morin (2018) adverte que saber contextualizar e globalizar é uma necessidade vital, caso contrário, teremos uma inteligência cega e incapaz de fazer relações do todo com as partes.

Na segunda linha de pensamento, temos 7 concepções de estágio apresentadas pelas discentes e que foram direcionadas à unidade teoria-prática, reforçando a compreensão de estágio como campo de conhecimento, tempo-espço de interação, encontros e com propósito de conhecer e refletir sobre a realidade da escola, entendendo assim que teoria e prática são indissociáveis (PIMENTA, 2012). Essa indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, da práxis, pode ser observada na concepção das discentes quando perguntadas qual a sua concepção de Estágio Curricular Supervisionado.

No estágio supervisionado fica cada vez mais evidente que teoria e a prática são indissociáveis (DI-03, entrevista, 21 out. 2020).

[...] a oportunidade do estágio é pra crescimento mesmo. Observar que a criança é o foco, porque se não tiver a criança como foco fica difícil. Ainda mais porque a gente tem uma teoria muito grande na Universidade, e quando você chega a unir a teoria e prática mesmo, você tem que ter essa consciência mesmo de que a criança é o foco, a base pra seguir em frente (DI-05, entrevista, 15 out. 2020).

Eu penso que ele [estágio] é uma ferramenta muito poderosa para formação [...] É um conjunto da prática com a teoria. Eu acho que, se não tivesse ele [estágio] iria ficar um pouco vago estudar a prática sem exercer a prática. Aí, mescla a teoria com prática a gente ver como realmente funciona (DI-07, entrevista, 16 out. 2020).

Outro aspecto observado nas respostas das discentes ao pensarem a concepção de estágio a partir da unidade teoria e prática, foi uma aproximação com a prática pedagógica, entendendo essa prática pedagógica como ação consciente e participativa, tendo uma intencionalidade, abertura para o diálogo, tomada de decisão e posicionamento (FRANCO, 2015). Além disso, a mudança de olhar ajuda a compreender a relação que deve ser estabelecida

entre o sujeito e a realidade observada, revelando assim a compreensão do todo e das partes do processo de formação docente que irão contribuindo para o tornar-se professor.

[...] eu pensava que, com as experiências que eu já tinha passado, a gente chega pra dar uma aula, você vai com uma aula prontinha, você não vai ali pensando que alguém vai te ajudar a preparar [aula]. E no estágio, a gente foi vendo que tudo parte delas [crianças]. E quando parte delas [crianças], parece que o interesse é diferente [...] as observações me fizeram mudar de olhar. No início, quando a gente ficava olhando, eu ficava muito atenta. A gente já tinha lido alguns textos que falavam de experiências com outros professores que trabalhavam com projetos que surgia a partir das crianças. E eu pensava, isso é mentira. Não tem como porque um menino [uma criança] não vai falar. E a gente foi vendo que com uma conversa, quando a gente para pra prestar atenção na criança, a gente ver que surgiu muita coisa mesmo (DI-09, entrevista, 14 out. 2020).

Eu acredito que [o estágio supervisionado] seja importante, como eu já tinha dito, a teoria dá um norte, mas a prática é fundamental. Elas têm relação [teoria e prática], mas tem hora que eles estão distantes (DI-04, entrevista, 13 out. 2020).

[...] o estágio supervisionado você tem uma professora que vai te direcionar que vai te dá os caminhos que você vai percorrer, que vai te auxiliar, vai tirar suas dúvidas, que vai estar ali discutindo. Apareceu uma dúvida você vai ter um texto, apareceu uma dúvida o professor vai estar ali pra discutir (DI-01, entrevista, 13 out. 2020).

[...] só quem entende o trabalho do professor docente é quem convive com o professor, no ambiente escolar, vendo as dificuldades e as lutas que o professor enfrenta todo dia (DI-02, entrevista, 16 out. 2020).

As concepções de estágio das discentes revelam as possibilidades de encontro consigo mesmo na jornada de expansão de ser professor (OSTETTO, 2009) ao encontrar o novo, o desconhecido e compreender que “mesmo seguindo com um grupo, pressupõe escolhas individuais e envolve viagens interiores e exteriores, encontros, reencontros e desencontros, com os outros e consigo” (OSTETTO, 2011, p. 88), revelando assim a constituição das nossas matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2003) e a complexidade das relações da escola, direcionando um novo olhar para a realidade que se apresenta.

Assim, dentro da dinâmica do processo de formação docente, não podemos isolar as partes, visto que elas compõem todo um contexto e a subjetividade dos sujeitos envolvidos não pode ficar de fora, visto que os sujeitos envolvidos são agentes fundamentais nessa relação. O PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (2015) apresenta a busca por religar os saberes,

trazendo sua proposta de trabalho a partir da transdisciplinaridade, buscando assim um distanciamento da fragmentação dos saberes.

A transdisciplinaridade, inspirada no pensamento complexo, propõe um modo de conhecer e produzir conhecimento que necessita de uma pulsão religadora de conhecimentos, saberes e culturas, em perspectiva multirreferencial, multidimensional e autorreferencial. A transdisciplinaridade é uma via de transformação da organização social, de metamorfose, como diria Morin (2011): de transformação da relação entre homem, ciência, cultura e natureza; uma via de autotransformação orientada para o conhecimento e para a criação de nova arte de viver e um novo sentido para a vida, pautada na Epistemologia da Complexidade, na qual a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso (SUANNO, 2014) (PPC de Pedagogia UEG-UnU de Inhumas, 2015, p. 40).

A religação dos saberes deve ser pensada a partir da relação do ser, o conhecer e o fazer, visto que essa relação está unida por um nó górdio impossível de ser desatado (MORAES, 2016). Ou seja, a religação dos saberes deve ser pensada a partir do todo que é formado por partes e, que estas não podem ser negligenciadas, mas religadas, conectadas, articuladas, enxergadas por uma dimensão multidimensional e multirreferencial da realidade. Assim, a “palavra religação define com propriedade a intenção de superação das dicotomias cartesianas” (CARVALHO, 2008, p. 21), trazendo à tona o significado básico da complexidade, ou seja, apreender o que é tecido junto, sendo impossível distanciar ou fragmentar os saberes, os conhecimentos que são construídos.

Essa dinâmica de religação dos saberes pode ser percebida e reforçada pela fala das docentes. Quando perguntadas sobre como é proporcionada a religação dos saberes teóricos e práticos durante as experiências do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, as docentes destacaram algumas fragilidades na religação dos saberes. Segundo a DO-01, essas fragilidades são relacionadas à dificuldade que as discentes têm em fazer a ligação dos saberes, dada uma fragmentação que vem desde o ensino da Educação Básica e reflete diretamente na compreensão dos conhecimentos e aprendizagens na Educação Superior.

[...] eu percebo que há uma dificuldade em fazer essa ligação. A gente busca sempre, olha gente vamos pensar: quais são os conhecimentos que nos ajudam a entender essa situação. Mas, eu considero que há uma fragilidade na religação dos saberes. No estágio, a gente sente isso, enquanto professora do estágio, que precisamos naquele momento, eles [discentes] não vão aprender a docência no estágio. A partir do momento que eles [discentes] entram no curso de licenciatura, coloca o pé dentro da faculdade, toda e qualquer disciplina, tudo que for trabalhado, pensado, analisado, tem que ser

convertido, na minha concepção, pra pensar o campo da docência (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

Para Moraes (2016), é preciso que no processo educativo seja levado em consideração três elementos estruturantes, sendo eles: a formação docente, o currículo e o ato didático. No que diz respeito à formação docente, a autora ressalta que as experiências e as histórias de vida pessoal e profissional devem ser reconhecidas e fazem parte do processo de formação docente, considerando que esse é o “o primeiro conteúdo vivo para pensar sobre o próprio pensar e o fazer docente e, assim, ressignificar a prática pedagógica” (MORAES, 2016, p. 9). Ou seja, dialogar com as experiências vividas pode contribuir para a superação de possíveis fragmentações, distanciamentos de saberes teóricos e práticos, visto que esse movimento de diálogo nos aproxima da nossa inteireza humana e a tudo que nos cerca para um repensar, evitando repetir de forma inconsciente os modelos vividos.

Já a discente DO-02 aponta a fragilidade na religação dos saberes nas parcerias com as demais disciplinas do curso, que segundo a mesma é possível de ser realizada, com mais eficiência, com as disciplinas do mesmo período em que acontece o Estágio Supervisionado em Docência em Educação Infantil. Essa fragilidade nas parcerias com as demais disciplinas é fruto da gênese do curso de Pedagogia que, ao longo da sua constituição, ainda são latentes essas disputas no contexto das universidades. Trazem à tona ainda a fragmentação da formação docente, denunciando um currículo teórico e generalista, contribuindo para o distanciamento entre teoria e prática, colocando de um lado as disciplinas de fundamentos da educação e, de outro lado, as disciplinas específicas, conforme fica aparente na fala da docente:

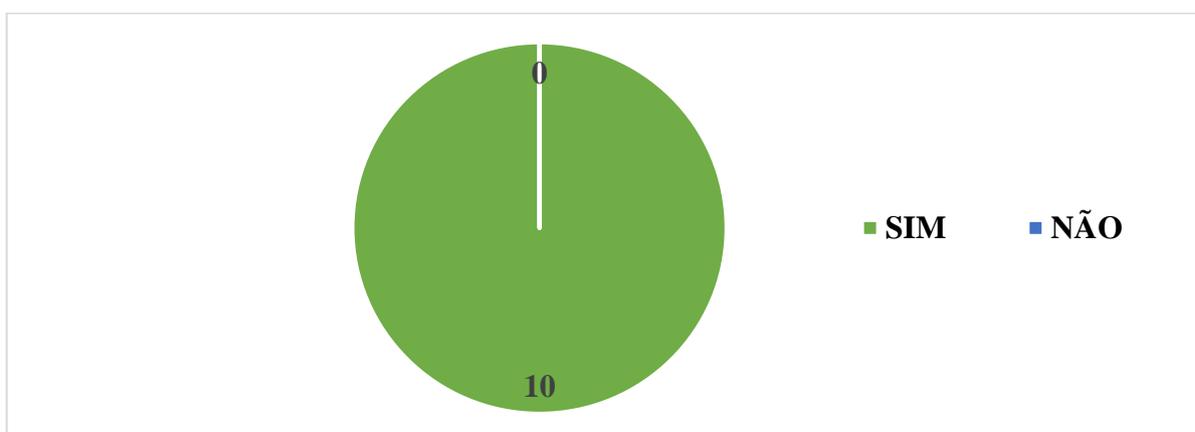
Quando eu falo parceiro, eu falo assim, da gente sentar na época de planejamento e definir obras comuns e dividir. Olha, com essa obra você vai pedir tal atividade, que faça uma apresentação de tal modo, de cá vou pedir de tal modo. Daí, a gente ganha tempo, principalmente pra nós no estágio que o tempo fica muito curto. Todo tempo que a gente tem é muito pequeno. Quando você tem que fazer um resgate histórico. Aí você pensa que tem que trabalhar concepções. Aí você tem que trabalhar com os documentos da escola, como projeto político pedagógico da escola. Aí você tem que voltar a discussão para entender o que é projeto político pedagógico. Aí, como é que faz um planejamento. Como é que faz um projeto de trabalho. Ai no final das contas quando você vai organizar o plano, esse tempo é sempre escasso. Então, quando a gente consegue ter essas parcerias, e a gente consegue fazer isso mais eficientemente com as disciplinas do mesmo período. [...] Vejo e comprovo no estágio que a gente ganha muito com isso. Mas, também eu não diria que é no nível que deveria ser. Com certeza poderia ser mais. E um desafio que é gigantesco e que a gente consegue avançar muito pouco (DO-02, entrevista, 25 mar. 2021).

De acordo com Ostetto (2011), o estágio é um divisor de águas curriculares, revelando que o distanciamento entre as disciplinas provoca uma verdadeira lacuna no processo de formação docente, como foi citado pela DO-02 ao destacar a dificuldade de firmar parcerias com as disciplinas do curso de Pedagogia, sendo possível com as disciplinas do período em que acontece o estágio. Ou seja, a fragmentação dos saberes dificulta a relação do pensar e do fazer, dos saberes teóricos e dos saberes práticos próprios da docência.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2011 apud BARRA, 2016), que entende que o estágio não pode ser restrito a um campo disciplinar de natureza teórico-prática com o formato de disciplina, mas deveria ser o projeto integrador do curso.

Contudo, quando perguntamos às discentes se elas conseguiam fazer relações dos estudos teóricos realizados nos dois primeiros anos de curso, nas disciplinas ofertadas do 1º ao 4º período, ou se conseguiam fazer mais relações entre os saberes teóricos e os saberes práticos nas disciplinas ofertadas no 5º e 6º período, momento em que é vivenciado o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, obtivemos o resultado conforme mostra o Gráfico 2, traçado a partir das respostas das discentes no questionário e na entrevista. É válido destacar que estamos nos referindo a saberes teóricos, a partir dos conhecimentos teóricos trabalhados nas disciplinas propostas pela matriz curricular e ementa do curso, e saberes práticos, direcionados às atividades de imersão no contexto escolar, trazendo um movimento de não separatividade, visto que esses saberes são dimensões de uma mesma realidade, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem, seja na universidade, seja na escola.

**Gráfico 2** – Religação dos saberes teóricos e práticos durante as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil



FONTE: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelas discentes.

O dado revelado no Gráfico 2 demonstra que as discentes afirmam que conseguiram fazer a ligação dos saberes teóricos desde o início do curso, pois compreendem que existe um objetivo central no curso de Pedagogia e tudo é pensado de uma forma que se complementa. Assim, quando chegaram ao Estágio Curricular Supervisionado, conseguiram fazer a relação dos saberes teóricos estudados desde o início do curso, juntamente com os saberes práticos específicos no decorrer do estágio, compreendendo a relação dos saberes teóricos e práticos. Das 10 discentes, 4 já conseguiam perceber essa relação desde o início do curso.

Eu acho que tudo faz parte, porque são saberes que se ligam (DI-02, entrevista, 16 out. 2020).

Uma coisa está ligada a outra. Cada disciplina vai se interligando (DI-07, entrevista, 16 out. 2020).

Não tem como separar é tudo ligado. É o curso de Pedagogia. É o estágio de pedagogia. Então, não tem como isolar o estágio, somente ao 5º e o 6º período. É tudo ligado, cada período ligado no outro (DI-08, entrevista, 15 out. 2020).

Eu conseguia ver essa relação com todas as disciplinas já estudadas (DI-10, entrevista, 16 out. 2020).

Outras 4 discentes revelaram que não tinham essa noção de ligação inicialmente, mas que no decorrer das atividades desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado, ou seja, no 5º e 6º período do curso, começaram a perceber que as disciplinas anteriores ao estágio serviram de base e se complementam durante todo curso, como demonstram em suas falas:

[...] é algo interessante que eu vejo no curso, porque todas as disciplinas no curso conversam. Só que lá no início [do curso] a gente não consegue perceber isso (DI-01, entrevista, 13 out. 2020).

Na verdade, eu acredito que todas as disciplinas contribuíram, né. Todas as disciplinas deram uma bagagem, um conhecimento pra gente está ali observando as crianças. Tem muita ligação, todas as disciplinas se intercalam de uma forma bem interessante. Algo que talvez nós vemos lá no início, hoje ela vem a calhar em outra disciplina, em outro conceito [...] (DI-03, entrevista, 21 out. 2020).

Eu acredito que sim. As matérias que a gente estuda antes do estágio, eu acredito que são, como eu falei, são a base (DI-04, entrevista, 13 out. 2020).

[...] quando a gente inicia, os dois primeiros anos é muita matéria de gestão, de história, bem a base mesmo do ensino, né. Quando você vai para o estágio,

tem muita coisa que a gente aprende, mas com certeza, as matérias que a gente viu, com certeza fez alguma diferença. Porque é uma base que a gente tem (DI-05, entrevista, 15 out. 2020).

Além disso, 2 discentes ressaltaram que conseguiram fazer a religação dos saberes teóricos e práticos somente durante o 5º e 6º período:

O 1º e 2º ano [do curso de pedagogia] achei mais difícil de fazer relação na prática. O 3º ano [curso de pedagogia] parece que foi mais direcionado para o estágio (DI-06, entrevista, 14 out. 2020).

Tem algumas coisas, mais muitas não. [...] Eu acho que a única que você pode falar assim, eu acho que foi didática, não sei se por ser didática, né. Foi a que mais eu conseguia fazer ligação dos saberes (DI-09, entrevista, 14 out. 2020).

Nesse sentido, é possível perceber que, por mais que as discentes não tenham uma clareza inicial da ligação dos saberes, no decorrer do curso e, especificamente no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado, as discentes começam a perceber a articulação dos saberes que compõem as partes e o todo do processo de formação docente, conforme as discentes DI-01 e DI-03 fazem referência a não compreensão inicial dessas relações existentes entre as disciplinas, que se complementam, mas que, quando chegam no 5º e 6º período, começam a entender essa dinâmica.

Essa compreensão faz com que as discentes percebam que existem alguns fundamentos educacionais, teóricos, que são a base, conforme afirmam as discentes DI-04 e DI-05. Assim, as discentes começam a dar sentido à constituição da jornada de expansão de tornar-se professor, a partir da compreensão da unidade teoria e prática, que é possibilitada pelo curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas.

#### **4.4.2 Princípio recursivo**

O princípio da circularidade, entendido a partir da recursividade, contribui com o pensamento complexo, visto que a recursividade quebra a lógica linear de causa-efeito e traz à tona o processo de circularidade, no qual o produto ou o efeito se torna elemento ou causa inicial (MORIN, 2016). Diante disso, podemos imaginar que os ladrilhos da formação docente, quando são pensados em uma proposta circular, são como um juntar de peças para formação de um mosaico, e trazem a ideia inicial de uma imagem que foi projetada e minunciosamente construída. Ou seja, esse princípio revela uma intencionalidade de um projeto inicial que vai

sendo construído a cada peça colocada. Após a composição dos vários ladrilhos, já não é possível identificar o começo e o fim, pois a junção de cada pedacinho contribui para constituição da imagem, numa dinâmica constante e repleta de sentido para cada um que se dispõe a olhar a imagem que foi construída.

A constituição do mosaico da formação docente se dá por vários ladrilhos, e entre eles temos as disciplinas que são oferecidas ao longo do curso. Na UEG-UnU de Inhumas, essas disciplinas são oferecidas por núcleos conforme a proposta do PPC de Pedagogia (2015), que traz as ementas e as referências básicas para cada disciplina. O Estágio Curricular Supervisionado segue essa proposta, conforme afirmam as docentes de estágio da UEG-UnU de Inhumas quando foram perguntadas a respeito da organização do plano de ensino das disciplinas do estágio em docência na Educação Infantil.

O plano é elaborado por nós, a gente segue a ementa que é definida. Então, cada professor vai definir o plano, as suas metodologias, as suas formas de avaliar (DO-02, entrevista, 25 mar. 2021).

Conforme já apresentado, o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil é organizado a partir de duas disciplinas, sendo elas: Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II, e Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II. Essa organização é afirmada pela docente DO-01, que ressalta que as disciplinas seguem uma ementa e uma referência básica para constituição do plano de ensino das disciplinas, apresentadas na Matriz Unificada da UEG.

[...] A gente faz um processo contínuo, discutindo à docência, discutindo o estágio, discutindo educação infantil, pensando nas possibilidades. Então é uma dinâmica e não há uma separação. Oficialmente, tem dois planos de curso, que são entregues, com as ementas, com as especificidades, com a carga horária que a gente já contempla no plano dividindo, porque a gente tem que dizer: olha, tantas horas é observação, tantas horas é estudo, tantas horas para produzir relatório. A gente já tem que contemplar isso tudo no plano. Então, é só essa diferenciação. Mas, é um estudo contínuo em prol do objetivo que é o estágio em docência da educação infantil (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

Contudo, a docente DO-01 afirma ainda que apesar da divisão das disciplinas, o estágio é pensado de forma contínua, tendo como foco a docência e a Educação Infantil. Além disso, leva em consideração as experiências vivenciadas nos anos anteriores com o estágio, e contribuem, dessa forma, para o replanejamento do plano de ensino das disciplinas, conforme afirmam as docentes:

[...] cada turma é uma história. Então assim, o que as vezes, precisa ser mudado com uma turma, as vezes com outra não. As turmas diferenciam muito, as vezes é gritante assim, o envolvimento, o comprometimento, a identificação com o próprio curso, a vontade de aprender, de realmente fazer um estágio, fazer um curso de qualidade. Então, todo ano a gente tem aquele parâmetro dessas vivências, experiências (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

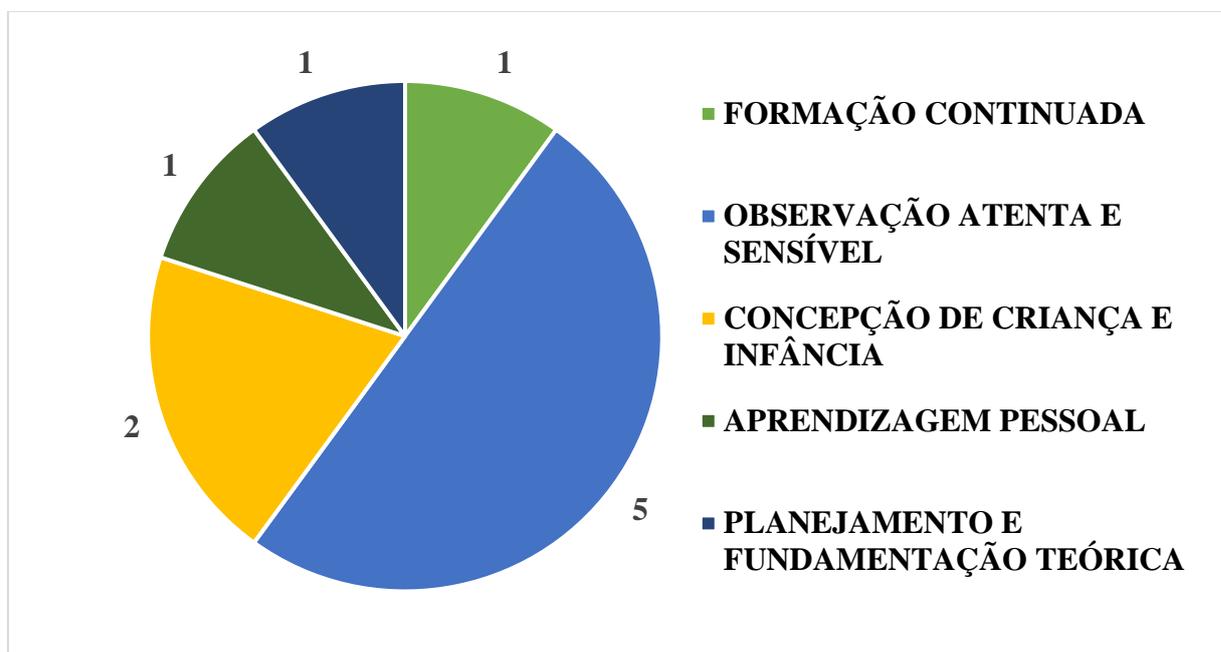
[...] sempre tem, esse ano a gente não vai fazer desse modo, vamos ter que mudar (DO-02, entrevista, 25 mar. 2021).

Essa dinâmica de reorganização das disciplinas do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, a partir das experiências vividas anteriormente, reforça o princípio da circularidade, que de acordo com Suanno, J.H. (2013), traz a noção de auto-organização e de dinâmica circular espiralada. Assim, podemos pensar que o fim do processo alimenta o início, numa interação constante que não possibilita demarcar começo e fim, mas compreender o movimento circular existente nessa relação.

Nesse sentido, são pensados os saberes e conhecimentos necessários dentro do processo de formação docente a partir do componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil, que é direcionado, inicialmente, por uma ementa e referência básica, mas que tem como proposta para as disciplinas repensar as experiências anteriores e planejar os próximos caminhos a serem seguidos. Com isso, contribuindo com a questão mobilizadora/problematizadora levantada para nortear o plano de ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado em docência na Educação Infantil e no decorrer do 5º e 6º semestre do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas.

Nesse sentido, foi perguntado às discentes a respeito dos conhecimentos considerados importantes durante o Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial do (a) professor (a) da Educação Infantil, e obtivemos respostas bem diversificada nos questionários, conforme mostra o Gráfico 3.

**Gráfico 3** – Conhecimentos considerados importantes durante o Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial do (a) professor (a) de Educação Infantil



FONTE: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelas discentes.

A dinâmica constante e circular, proporcionada pelo princípio recursivo, ajuda a enxergar a realidade de maneira multidimensional e multirreferencial, conforme foi possível perceber nas respostas das discentes durante a entrevista. A partir das vivências proporcionadas pelo Estágio Curricular Supervisionado, a discente DI-02 destacou a importância de uma formação continuada como conhecimento relevante, visto que ela pôde perceber que a formação continuada não pode ser desconsiderada dentro do processo de formar-se professor, mas deve ser um elemento fundamental na atuação docente.

Eu não sei. Eu acho que muitos [professores] quando termina a graduação, eles não querem voltar mais [estudar]. Eu acho que enjoa de estudar, eu não sei. Aí fica...eu não estou conseguindo explicar bem. Tem alguns professores que quando ver o estagiário cheio de ideias, eles [professores regentes] já diz logo: 'isso não vai dá certo, aqui não tem espaço pra isso', não tem...não sei inventam tantas coisas. Eu acho porque já cansou de estudar, sei lá. Eu acho que quanto mais a gente estuda, vai trazendo uma luz diferente para aquela situação. Eu não sei se do jeito que eu estou falando tem muito a ver com a formação continuada, mas eu acredito que o professor nunca deve parar de aprender (DI-02, entrevista, 16 out. 2020).

Outro conhecimento destacado pelas discentes, sendo o tipo de conhecimento que houve maior número de respostas, foi referente à observação atenta e sensível, que de acordo com

Ostetto (2015, p. 129), é “um aspecto essencial para a formação do professor: aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças”. Um olhar atento e sensível direcionado às crianças, suas especificidades, tendo como objetivo a criação de laços afetivos e das possíveis intervenções pedagógicas, partindo do interesse e necessidade das crianças, conforme também afirma a DI-04.

[...] a observação é de suma importância, pois através dela podemos verificar a particularidade de cada criança, podendo assim criar o plano de aula, que irá auxiliar o professor para desenvolver uma aula didática que irá atender todas as crianças levando em relação a sua particularidade, tudo feito com muito amor, criando um laço afetivo com as crianças (DI-04, entrevista, 13 out. 2020).

Mas a busca por um olhar atento e sensível, um olhar que enxerga além do aparente, não é tarefa fácil, pois exige uma entrega com o outro e consigo mesmo. Ou seja, é preciso um movimento circular, de se perceber e perceber o outro em um determinado contexto. Esse movimento ajuda a distanciar do olhar primeiro, que busca por erros, falhas e dá lugar a um olhar que enxerga os limites e as possibilidades do fazer pedagógico para além do coletivo, buscando assim a individualidade de cada um.

[...] a gente ouviu bastante na teoria que a sala de aula é feita de um conjunto de alunos, mas cada um compõe esse conjunto. Então, a gente tem que olhar cada um. E a gente procurou nessa prática, trazer essa teoria de olhar cada um. De ter essa sensibilidade e não deixar num de lado. A gente leu bastante sobre isso e a professora [estágio] auxiliou bastante sobre isso (DI-08, entrevista, 15 out. 2020).

Na experiência do estágio supervisionado, a gente tem mais noção do que acontece na sala de aula, dos problemas que podem ser desenvolvidos na diferença de cada aluno (DI-10, entrevista, 16 out. 2020).

O aspecto destacado pelas discentes DI-08 e DI-10 relacionado às especificidades das crianças, que possibilita o encontro com o outro e consigo mesmo, também é ressaltado pelas discentes DI-05 e DI-09, que destacaram o sentido e significado dessa observação atenta e sensível, pois o que fica eternizado (DI-05, entrevista, 15 out. 2020) para as crianças, também fica para o adulto que assume a condição de ser aprendiz.

[...] quando você tem esse olhar, pensou pra elas [crianças] esse projeto [de estágio] e estar realizando com elas, eu acho que é o ponto que mais eterniza, mais você leva pra si mesmo (DI-05, entrevista, 15 out. 2020).

Quando parte das crianças, tem mais sentido (DI-09, entrevista, 14 out. 2020).

A concepção de criança e infância foi outro conhecimento destacado por duas discentes, reforçando o entendimento da criança como um ser de direito e que a Educação Infantil deve ser pensada a partir da indissociabilidade do educar e cuidar, haja visto que “o espaço no qual deve efetivar uma ação qualificada, voltada para a criança-sujeito-de-direitos, requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática” (OSTETTO, 2000, p. 17). Assim, afasta-se da ideia fragmentada de cuidar ou educar, que ainda prevalece para muitos adultos.

Ter conhecimento que ela [criança] é um ser, ela [criança] não é uma página em branco, ela já tem sua bagagem. Então eu acredito que a gente tem que levar em consideração isso. Eu acredito que a gente pode aprender com elas, assim, como elas podem aprender com a gente. E se a gente já levar, pra dentro da sala de aula, dentro dessa perspectiva, eu acredito que as crianças já vão crescer participando mesmo de todo esse processo (DI-06, entrevista, 14 out. 2020).

[...] na Educação Infantil, às vezes, fica aquele pensamento que é só cuidar. [...] Não é só cuidar e não é só educar, são os dois juntos (DI-07, entrevista, 16 out. 2020).

Foram ainda destacados outros elementos relevantes, como o aprendizado pessoal, articulado à noção de uma formação humana: “As vivências do estágio, principalmente, me possibilitaram aprender muito a ter uma consciência mais crítica, mais humana” (DI-03, entrevista, 21 out. 2020). Ostetto (2015) corrobora com esse elemento ao afirmar que o Estágio Curricular Supervisionado traz como possibilidade, para o primeiro plano, o humano do ser e fazer-se professor, visto que são conectados alguns pontos, como: cognição-afeto, razão-emoção. Ou seja, o estágio traz a possibilidade de “abrir-se para a escuta do que ordinariamente nos escapa, é aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular” (OSTETTO, 2015, p. 128). E essa é uma tarefa, uma descoberta, um caminho, uma transformação humana, crítica e individual.

Também foi destacada a importância do planejamento e da fundamentação teórica, visto que sem esses elementos podem direcionar a um praticismo, repetindo metodologias ou copiando atividades que estão desconectadas da realidade local, conforme foi experienciado pela DI-01 e que marcou sua caminhada em busca de um reinventa-se constante.

[...] é algo que eu vivi no estágio e que marcou muito. Eu acho que vou levar pra minha vida inteira. Como eu entrei e já estava o projeto pronto, tudo definido, eu entrei e tive que segui o curso. Então assim, as meninas estavam tendo muita dificuldade e aí na primeira intervenção [do projeto de estágio], a gente não planejou direito, não teve planejamento para a primeira intervenção, foi meio que um negócio assim. Aí, no segundo [momento do projeto de intervenção] a professora [docente de estágio] foi observar o que estava sendo desenvolvido. Então a gente não conseguiu nem terminar a aula, antes do meio da aula, ela [docente de estágio] entrevistou e parou. Falou assim: olha não tem como, do jeito que vocês fizeram, vocês não fizeram o planejamento. Então, não tem como vocês dá sequência nessa aula. Deu nove horas e ela mandou a gente ir embora. Foi um dia terrível, mas foi o melhor de todos depois. Porque como a gente consegui perceber que se a gente não fizesse um excelente planejamento, fundamentado na teoria que a gente estava estudando, a gente não consegui desenvolver o nosso trabalho. E aí foi assim, foi algo assim que a gente viu mesmo a importância do planejamento [...] (DI-01, entrevista, 31 mar. 2021).

Os conhecimentos destacados pelas discentes são um verdadeiro rizoma<sup>33</sup> de saberes que se encontram dentro do processo circular na jornada de expansão de tornar-se professor (OSTETTO, 2012), numa dinâmica de aprendizagem em espiral. São elementos essenciais para o exercício da docência e que foram percebidos pelas discentes ao longo das vivências possibilitadas pelo Estágio Curricular Supervisionado na Docência da Educação Infantil. As falas das discentes revelam ainda o papel fundamental das docentes de estágio, mediando as vivências e criando possibilidades de compreender os contextos, enxerga-se e enxergar o outro nesse processo contínuo e circular.

#### 4.4.3 Princípio dialógico

Segundo Morin (2018), a dialógica está relacionada a duas lógicas que estão unidas sem que a dualidade se perca nessa unidade. Ou seja, essas duas lógicas são carregadas de sentidos e significados que podem ser pensados a partir do seu contexto e da maneira como elas são enxergadas, considerando que o princípio dialógico traz a existência que as dualidades podem ser ao mesmo tempo antagônicas e complementares e, que não necessita ser eliminada, mas compreendidas dentro de um processo relacional.

Nesse sentido, o princípio dialógico pode ser percebido, entre os vários encontros que o Estágio Curricular Supervisionado proporciona, no encontro entre discentes e docentes de

---

<sup>33</sup> A ideia de rizoma apresentada parte da epistemologia filosófica de Deleuze e Guattari (1977 apud HOUYELOS; RIERA, 2019), que compreendem que qualquer ponto pode ser conectado com qualquer outro ponto, assim como acontece com as raízes das árvores.

estágio, o qual destacamos. Esse encontro é carregado de possibilidades de diálogos, proporcionados pela dialética que convergem em mudanças de ideias iniciais, como podemos perceber na escolha do desenvolvimento do projeto de intervenção do estágio.

De acordo com o PPC de Pedagogia (2015) da UEG-UnU de Inhumas, é sugerido como proposta para o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil a análise da “organização, a dinâmica, as estruturas administrativas e pedagógicas, as interações entre professor-aluno-conhecimento da instituição e da docência da educação infantil com o intuito de ressignificar conceitos e ações” (PPC-2015, p. 67). Assim, a proposta gira em torno de toda etapa da Educação Infantil, no sentido de “fomentar nas discentes a busca por uma identidade profissional de qualidade” (PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I, 2019, p. 2).

Com isso, a proposta do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil é pensada em toda etapa da Educação infantil, que de acordo o com plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I (2019), consta que num primeiro momento serão realizadas as observações, problematizações que irão subsidiar a construção de um projeto de intervenção. E de acordo com o plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II (2019), o projeto de intervenção será desenvolvido na creche e/ou pré-escola.

Segundo as docentes de estágio em docência na Educação Infantil, existe uma preferência inicial pela pré-escola para realização do projeto de intervenção, pois há uma ideia escolarizante da pré-escola, que geralmente carrega uma falsa ideia de facilidade em ensinar, conforme afirmam as docentes de estágio em resposta a entrevista, quando perguntado qual(is) turma(s) é/são escolhidas pelas discentes para realização do estágio supervisionado.

[...] aquele medo e a ideia que a pré-escola é a escola, e a grande maioria é mesmo. As crianças enfileiradas. É fazendo tarefas. É fazendo provas, coisa bem escolarizante mesmo. Então, é mais nesse sentido, do receio de trabalhar de 0 a 3, porque não tem noção da riqueza que é também trabalhar com essas crianças, e elas apaixonam. Geralmente, 95% se descobre lá [creche] com crianças de 0 a 3 (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

Geralmente, a turma do berçário é a última a ser escolhida (DO-02, entrevista, 25 mar. 2021).

É válido destacar a existência de uma lacuna na matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia na UEG-UnU de Inhumas quando pensamos no que Bonilha (2017) chama de invisibilidade da Educação Infantil nos currículos dos cursos de Pedagogia,

principalmente relacionado à criança de 0 a 3 anos. Conforme consta no PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (2015), entre as disciplinas ofertadas antes do estágio, constam somente duas disciplinas com especificidades em educação infantil ofertadas no núcleo específico. Sendo uma no 2º período, intitulada História Social da criança e infância e outra no 3º período, a disciplina Literatura infantil. Já no 5º e 6º períodos, nos quais é realizado o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, apesar de todas as disciplinas serem de núcleo específico, apenas uma está voltada especificamente para a Educação Infantil, além das oferecidas ao estágio.

E, em contrapartida, são ofertadas quatro disciplinas voltadas para áreas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como língua portuguesa, matemática, história e geografia. Essa realidade reforça o que Azevedo (2016) diz, que a Educação Infantil sempre foi conduzida ao reboque do Ensino Fundamental, cristalizando assim as práticas conhecidas com a escolarização, revelando que a formação do professor da Educação Infantil foi sempre muito precária ou inexistente. Também reforça o que já havia sido apresentado na pesquisa de Gomes (2017), o predomínio de disciplinas próprias do Ensino Fundamental na formação de professores da Educação Infantil, reforçando a ideia de formação menor para o trabalho com crianças pequenas.

Ao perguntar às docentes de estágio em docência na Educação Infantil a respeito dessa demanda, as mesmas demonstraram, nas suas falas, que existe um verdadeiro campo de disputas, visto que “muitos professores estão instalados em hábitos e autonomias disciplinares” (MORIN, 2018, p. 99), o que pode dificultar um movimento de mudança, conforme podemos observar nas respostas das docentes.

[...] a gente tenta estabelecer parcerias com língua portuguesa, para trabalhar a perspectiva que a gente trabalha na educação infantil [...]. Mas, existe uma certa limitação, sim, a partir do que você me questionou aqui agora, eu considero que há uma falha aí. Não sei se é nossa [docentes de estágio], se são dos colegas que tem muito mais esse viés ou não tem ideia do que é a educação infantil (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

[...] a gente sabe que quando entra na particularidade, geografia, matemática, história, ciência, há uma tendência muito mais de levar para o ensino fundamental. Então, a gente estar sempre batendo nessa tecla pedindo para trazer para educação infantil. Onde que isso tem mais êxito, sendo muito sincera com você, com os professores que ministram essas disciplinas que eles têm uma referência de formação, de afinidade ou de pesquisa ou de trabalhos em redes, também com a educação infantil. Onde não tem a balança pesa desigual mesmo (DO-02, entrevista, 25 mar. 2021).

Contudo, é perceptível um esforço por parte das docentes de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil para organizar e sistematizar os saberes necessários à docência. Essa realidade é apresentada por Bonilha (2017) em sua pesquisa, na qual das 48 universidades federais que oferecem o curso de Pedagogia, 8 não apresentaram ou não foram encontradas disciplinas com especificidade em Educação Infantil, demonstrando assim o território de disputa que a Educação Infantil ainda luta dentro dos cursos de Pedagogia.

De acordo com as discentes, esse processo de escolha da turma para realização do desenvolvido do projeto de intervenção foi cercado por muito diálogo e abertura para o debate proporcionado pelas docentes de estágio da Educação Infantil. As discentes, ao serem perguntadas na entrevista como foi realizado o processo de escolha da turma e o desenvolvimento do estágio, apontaram a abertura ao diálogo para tomada de decisão e organização do estágio como a principal metodologia adotada pelas docentes de estágio em Educação Infantil, conforme podemos observar.

Sim. A professora que a gente ficou, dava espaço pra gente, dava voz. Cada um dava uma opinião e entrava num consenso e conseguia realizar as atividades, o projeto (DI-04, entrevista, 13 out. 2020).

[...] no final do período da observação foi dada a oportunidade de a gente escolher (DI-02, entrevista, 16 out. 2020).

E quando não chegavam ao consenso por meio do diálogo, realizavam o formato de sorteio, garantindo assim a continuidade do diálogo, chegando a um consenso dentro do grupo. A opção por decidir por meio de sorteio foi relatado por algumas discentes como a última opção, mas sendo de conhecimento de todas participantes, caso não conseguissem entrar em consenso.

[...] foram três grupos [estagiárias] que queriam ficar com essa turminha, daí tivemos que fazer um sorteio pra saber qual grupo que ficaria com os bebês. Aí teve o sorteio (DI-07, entrevista, 16 out. 2020).

A escolha é feita pelos grupos de estágio. No caso, eu e a minha parceira de estágio escolhemos a turma. Mas, se não tivesse outro grupo que quisesse a mesma turma, a gente poderia ficar com ela. Agora, se tivesse outro grupo que quisesse a mesma turma, aí a professora faria o sorteio (DI-10, entrevista, 16 out. 2020).

Contudo, existiam assuntos que são divergentes entre discentes e docentes, e que nem sempre chegavam ao consenso, como a realização do estágio remunerado por estagiárias durante o curso de Pedagogia. Segundo as discentes, essa experiência com o estágio

remunerado contribui muito com a formação docente inicial e, dentre as contribuições mais citadas, estão a noção de como é a sala de aula e de como lidar com as crianças, como citado pelas seguintes discentes:

[...] hoje eu penso assim, tinha que ter pego o estágio [remunerado] antes, porque o que a gente aprende ali [estágio remunerado] é muito importante, agrega demais, porque você está lá dentro da sala de aula (DI-01, entrevista, 13 out. 2020).

Sim, eu acho que quem começa a fazer faculdade, deveria ter esse estágio [remunerado] pra gente ter uma noção de como é a sala de aula, do que se passa na sala de aula (DI-10, entrevista, 16 out. 2020).

Sim, para um amadurecimento em saber lidar com as crianças, com os conteúdos como aplicar (DI-07, entrevista, 16 out. 2020).

Ajudou bastante [...] Porque a gente tendo esse contato com as crianças, a gente vai desenvolvendo habilidades de lidar com elas, de entender elas, de cuidar e educar (DI-06, entrevista, 14 out. 2020).

As atribuições destacadas pelas discentes, como: estar dentro da sala de aula (DI-01), ter noção de como é a sala de aula (DI-10), saber lidar com as crianças (DI-07; DI-06) são reforçadas pela ideia inicial de preparação prática, compreendida de maneira inconsciente, reproduzindo modelos e experiências vividas enquanto alunas, revelando assim o que faz parte das matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2010; 2011). Nesse sentido, Moraes (2015) corrobora com essa ideia afirmando que precisamos reconhecer e revelar nossas matrizes pedagógicas, pois elas trazem consigo de modo explícito ou implícito as nossas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas, e que irão nortear nossa prática pedagógica.

Outra contribuição apontada pelas discentes direcionada ao estágio remunerado é a relação direta com a prática, como aponta a discente DI-04: “Sim. Porque me deu uma base prática. Porque, na teoria é uma coisa, na prática é outra coisa totalmente diferente” (DI-04, entrevista, 13 out. 2020) e a discente DI-02: “Acredito que sim, pois tenho mais experiência [...] o estágio [remunerado] é o momento pra você pôr em prática” (DI-02, entrevista, 16 out. 2020). As falas das discentes reafirmam o discurso a partir do entendimento de que o estágio é o momento da preparação prática, seja no estágio remunerado ou no estágio curricular supervisionado.

É válido ressaltar que o estágio remunerado aqui referido faz parte do estágio oferecido pelo Instituto Euvaldo Lodi – IEL, que firma parceria com várias empresas, indústrias e

prefeituras e que concede estágio remunerado com um contrato de dois anos, sem fins empregatícios, mas com o objetivo do IEL de “promover a integração entre a universidade e a indústria e, assim, contribuir para desenvolvimento industrial e para a formação profissional dos estudantes” (IEL, 2010, p. 20). Esse é o estágio remunerado do qual as discentes entrevistadas fizeram referência.

O Instituto Euvaldo Lopi – IEL (2010) foi fundado em 1969 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em conjunto com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI), e desde a sua criação tem como foco a parceria entre a competência empresarial e o saber acadêmico. Sua estrutura organizacional é ligada à Diretoria de Educação e Tecnologia (DIRET) da CNI, que estimula a autonomia dos Núcleos Regionais, sendo responsável por divulgar o programa e adaptá-lo às necessidades e às características de suas comunidades. O Núcleo de Goiás tem sua sede em Goiânia e os subnúcleos em mais cinco municípios. A discordância do estágio remunerado também é apresentada por uma das discentes após a experiência vivida:

Olha, me ajudou e ajuda muito. Apesar que não é questão de eu concordar. Eu acho muito cedo, hoje eu tenho essa consciência, de que é um discente do 1º período de Pedagogia, ele está num estágio remunerado, eu acho que ele não tem o total conhecimento pra ele está ali (DI-03, entrevista, 21 out. 2020).

Assim, dentro do contexto em que é organizado o estágio remunerado vivenciado pelas discentes entrevistadas, podemos perceber que o foco é a mão de obra barata, visto que as mesmas podem estagiar já no 1º período do curso, assumindo funções que não condizem com as atribuições de um estagiário, como descrito no Quadro 4.

Essa discordância é comum entre as docentes de estágio, que relatam em grande medida uma dificuldade de entendimento das discentes acerca dos objetivos que direcionam cada estágio, levando-as a fazer comparações que se distanciam dos objetivos propostos pelo Estágio Curricular Supervisionado e, na maioria das vezes, atrapalham o processo formativo.

Nesse sentido, as docentes de Estágio Curricular Supervisionado destacam que os encontros iniciais com as discentes acabam por girar em torno de esclarecer as diferenciações entre o estágio remunerado e o Estágio Curricular Supervisionado. No entanto, nem sempre esses esclarecimentos são o suficiente para chegarem a um consenso, necessitando de uma retomada constante da discussão, visto que ambos falam a partir de suas necessidades, convicção e realidade.

Eu acredito que, inicialmente, nossos encontros giram em torno disso aí. Porque há um número significativo que estar nesse estágio remunerado, que tentam, como eu disse, confrontar que é assim que acontece e pronto. E a gente vai tentando quebrar essas barreiras (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

O tempo todo a gente tenta mostrar e quando surti, sabe, surti muitas discussões assim. Quando a gente vai apresentar uma proposta de análise, de um texto ou mesmo pensando numa forma de estabelecer uma relação com o campo de estágio, no estágio supervisionado, geralmente as meninas [discentes] que já tem a experiência do estágio remunerado, elas assim, tendem a falarem mais, a quererem a falarem que já tem a experiência prática. E aí, a gente sempre fala que não estamos falando deste estágio. O nosso estágio é outro, vocês têm uma supervisão, o nome diz. O seu estágio remunerado, não está sobre a supervisão de alguém que cuide do currículo do seu estágio. Então, é outro estágio (DO-02, entrevista, 25 mar. 2021).

Assim, esses momentos de encontros iniciais do estágio nos apresentam com bastante clareza as questões que são conflitantes e que nem sempre se chega a um consenso entre discentes e docentes. Contudo, é preciso que se busque trilhar os caminhos do princípio dialógico, pois como bem nos diz Suanno, J.H. (2013), a convivência dos opostos nos dá uma visão da complementaridade e indissociabilidade de aspectos aparentemente antagônicos que acontecem a todo momento, sem a pretensão de eliminar o contraditório ou de buscar um consenso, mas de respeitar as suas diferenças, considerando que cada sujeito fala a partir do seu contexto, da sua realidade.

Pensando no encontro entre discentes e docentes, é válido ressaltar que “saber distinguir quando empregar a dialética e quando usar a dialógica é uma habilidade de alto valor estratégico” (MARIOTTI, 2007, p.12), que irá contribuir de maneira significativa dentro do processo de tornar-se professor. O contraditório não pode ser eliminado ou simplesmente deixado de lado, visto que “nada é absolutamente certo ou errado. O que existe, sempre é a possibilidade da criação, a partir do compromisso e do respeito com o outro e do exercício da humildade” (OSTETTO, 2000, p. 27).

Portanto, os encontros proporcionados pelo Estágio Curricular Supervisionado não podem ser pensados como meros encontros burocráticos, mas como possibilidade de ampliar e religar os saberes, distinguindo e contextualizando os momentos para buscar a dialética ou o dialógico nas experiências vividas, aguçando o nosso olhar para o outro e para nós mesmos dentro do contexto de atuação das práticas pedagógicas.

#### 4.4.4 Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente

Assumir um lugar enquanto sujeito que pensa, cria, recria, transforma e acredita na possibilidade de intervenção, da mudança, assim como bem nos diz Paes (2000), é uma tarefa que se encontra em construção. É tarefa para vida toda, considerando que somos sujeitos que não devem ser pensados de modo separado do seu contexto, visto que ninguém pode substituir o lugar do sujeito cognoscente. Com isso, aquilo que é vivido por cada sujeito, em suas experiências, tem uma marca pessoal e não pode passar despercebido dentro do processo de tornar-se professor, haja visto que ao mesmo tempo em que temos o contato com as nossas matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2007), tomando consciência de sua existência, pode também ser o momento de transformação e constituição de novos caminhos, considerando que nessa experiência cognição e vida não se separam.

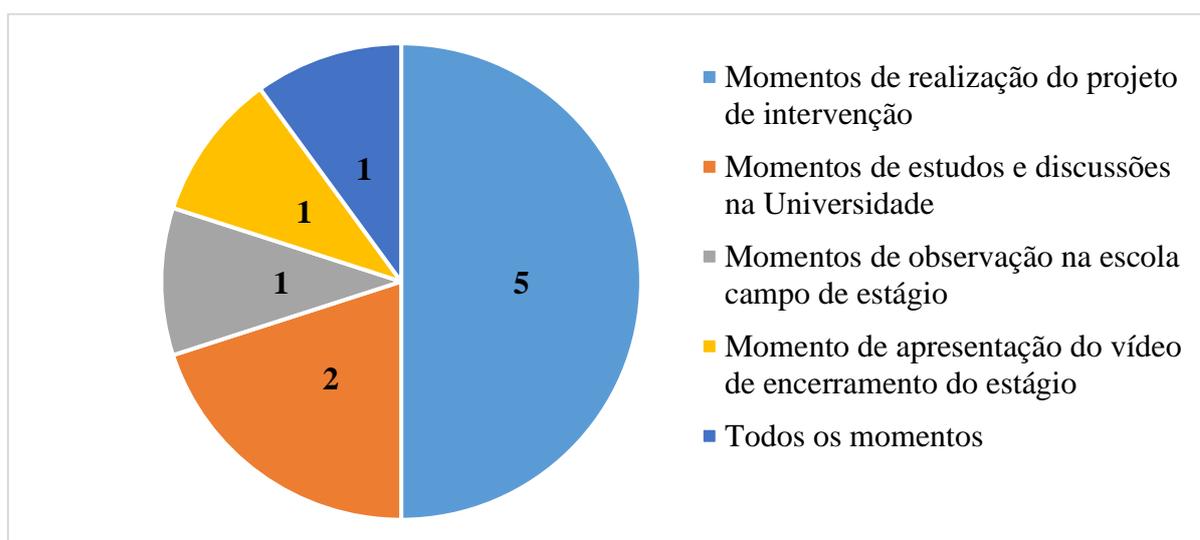
Ao se pensar a reintrodução do sujeito cognoscente, deve-se ter a ideia de um sujeito que faz parte do processo das relações vividas, um sujeito que vê, conhece, interpreta, participa, vive. Nessa relação com o mundo, esse sujeito mostra sua forma de ver, interpretar, construir e desconstruir a realidade observada. Essa dinâmica faz parte da percepção individual do sujeito e não pode ser ignorada, mas integrada aos diversos saberes e conhecimentos construídos.

Logo, não podemos esquecer “que tudo aquilo que dizemos é produzido por uma história pessoal, por vezes cheia de sofrimentos, dores, percalços e algumas poucas alegrias” (CARVALHO, 2008, p. 21), e essas vivências são intransferíveis, não podendo ser desprezadas ou simplesmente retiradas de cena, mas podem ajudar a compreender e ampliar as percepções da realidade.

Nesse sentido, para Ostetto (2011), o estágio faz parte de um processo formativo do professor, mas também é, em certa medida, uma jornada que é realizada de forma individual, pois por mais que estejamos em um grupo durante as vivências do estágio, existem as escolhas, encontros e desencontros que são individuais, na busca pelo próprio caminho que é singular. Essa afirmativa foi possível de ser percebida quando foi perguntado às discentes se durante as vivências do Estágio Curricular Supervisionado elas se perceberam como sujeito participante. Todas as discentes disseram que se perceberam como sujeito dentro das experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil.

Durante a entrevista com as discentes, quando se buscou ampliar as discussões do questionário, perguntando se houve um momento específico em que as discentes, no decorrer das atividades propostas no Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil, se perceberam como sujeito participante da construção das experiências vividas, obtivemos os seguintes momentos destacados pelas discentes, como demonstra o Gráfico 4, revelando assim como cada sujeito apreendeu as experiências do vivido.

**Gráfico 4** – Momentos em que as discentes, no decorrer das atividades propostas no Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, se perceberam como sujeito participante da construção das experiências vividas



FONTE: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir do questionário respondido pelas discentes.

Foram destacados cinco momentos específicos pelas discentes nos quais as mesmas conseguiram se perceber como sujeitos participantes, conforme apresentado no Gráfico 4. São eles: Momentos de realização do projeto de intervenção; Momentos de estudos e discussões na Universidade; Momentos de observações na escola campo de estágio; Momento de apresentação do vídeo de encerramento do estágio; e Todos os momentos.

Ressaltamos que todos esses momentos destacados foram vivenciados por todas as discentes, mas foram marcantes de maneira individual e em grupo. Apesar da identificação de momentos individuais, a maioria das discentes destacou o momento de realização do projeto de intervenção como sendo o momento em que elas se perceberam, com maior clareza, como sujeitos participantes. Ou seja, alguém que pensou, contribuiu com a realização daquele momento, visto que as discentes destacam o planejamento das atividades, o envolvimento com as crianças, a relação direta com as crianças e as professoras da instituição.

A realização do projeto (DI-04, entrevista, 13 out. 2020).

E quando a gente foi realizar o estágio, que a gente naquele contado mais afetuosos, mais direto, que a professora regente não estava lá o tempo todo, eu acho que foi a onde eu me senti, com cada olhar, cada abraço, com cada interação que eles [crianças] com tudo o que a gente planejou e levou, eu acho que naquele momento eu me senti como um sujeito que estava fazendo a diferença mesmo [momento da realização do projeto de intervenção](DI-05, entrevista, 15 out. 2020).

Para Morin (2018), quando nos sentimos pertencendo a algo, compreendemos os sentidos e os significados das coisas, trazendo a inteireza do ser e a realidade, e as experiências passam a fazer sentido para o sujeito. Assim, esses momentos podem ser pensados como parte importante para construção/reconstrução das matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2003) que só podem ser acessadas pelo sujeito no processo contínuo de desconfiguração, por vezes, reconfiguração em outros momentos e ressignificação sempre.

Esse processo foi possível de ser percebido quando a discente DI-08 trouxe, em sua fala, um momento de sua vida enquanto aluna da Educação Básica e que na experiência do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil a aproximou de outras experiências já vividas, proporcionado encontro com outros sujeitos que fizeram parte da sua história. A discente DI-08 destaca dois momentos vivenciados durante a realização do projeto de intervenção, sendo eles: a aproximação com as crianças, numa relação afetiva, e a participação no conselho de classe da escola campo.

Eu citei esses dois momentos [...]crianças se demonstraram bastante interessadas, e elas até choraram quando a gente disse que não iria mais voltar. Todas as atividades que realizamos, elas participavam. No caso dos professores [regente da escola campo de estágio], teve um caso interessante porque a diretora da instituição foi minha professora, eu era pequena e ela me reconheceu. E outro fato, é que teve o conselho de classe e as professoras, nos pediram opinião nesse conselho de classe. E isso, me fez senti que eu era quase uma professora daquela instituição, porque elas nos pediram opinião, e isso foi muito importante, porque naquele dia seria um dia livre e fomos convidadas a participar e nos deram a oportunidade de falar no conselho de classe (DI-08, entrevista, 15 out. 2020).

O momento de execução do projeto de intervenção faz parte do processo de estágio como um momento a mais de possibilidade do diálogo entre teoria e prática, como consta no PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (2015), o qual se fundamenta em projetos de trabalho organizados a partir do registro das observações realizadas inicialmente no Estágio

Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil e que é sistematizado pela disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil – II, realizada no 6º período do curso.

Compreende-se, a partir da fala das discentes, que esse momento de realização do projeto de intervenção é percebido como o momento de maior compreensão da unidade teoria e prática, mas também como o momento de se perceber como sujeito que constrói esse momento e se identifica como alguém em processo de tornar-se professor.

Acho que foi mais a partir do estágio [momento que foram para o campo de estágio] mesmo. A vivência do estágio. Porque até então, a gente não tinha muita noção de como seria. Quando a gente fez o estágio, eu acho que foi o momento que a gente se viu como professoras de educação infantil (DI-06, entrevista, 14 out. 2020).

Exercendo as atividades com as crianças. Realizando as regências (DI-07, entrevista, 16 out. 2020).

As discentes DI-09 e DI-10 destacaram os momentos de estudos e discussões na universidade relacionados às teorias abordadas, levando a um reconhecimento e reflexão da sua identidade profissional, mas também entendendo esse momento como a possibilidade de perceber quais escolhas e caminhos devem ser tomados a partir da relação com o outro. Esse é um momento que pode levar a compreensão de sujeito inconcluso, ou seja, “o reconhecimento da falta é que provoca o desejo da busca” (OSTETTO, 2015, p. 130). Assim, a identificação da falta ou do reconhecimento dos nossos conhecimentos pode ser a oportunidade de se perceber como sujeito que age no mundo e que não pode ficar esperando, mas que deve se movimentar a busca do que realmente tenha sentido.

Dentro das discussões com o grupo, na sala de aula na universidade, a abertura da professora de estágio e dentro dos estágios, a abertura que as professoras regentes deixavam (DI-09, entrevista, 14 out. 2020).

Na teoria a gente se vendo um pouco como sujeito. Pela materiais que são desenvolvidas. Quando a gente para pra pensar no que realmente a gente quer. Se é realmente é seguir nessa profissão por toda vida. Já dá pra gente ter noção o sujeito que a gente quer se tornar (DI-10, entrevista, 16 out. 2020).

Outro momento destacado foi referido pela discente DI-02, que se percebeu como um sujeito crítico durante o momento de observação na escola campo de estágio. Tal olhar crítico foi envolvido por uma reflexão que contempla uma criticidade e ampliação de possibilidades,

buscando compreender os contextos, mais do que simplesmente olhar para inferir valores ao outro. Mas antes, o olhar é lançado aos contextos e a nós mesmo, considerando que toda realidade não está isolada, mas faz parte de um contexto, no qual o observador por fazer parte daquilo que observa.

Eu me vi como sujeito crítico no momento de observar a professora. Não para criticar o trabalho dela, mas para entender que pelas experiências de vida dela, pela experiência de profissional, ela tem toda uma bagagem e tudo aquilo que ela está fazendo tem um motivo idealizado por ela. Então, eu não posso chegar na sala de aula do professor e começar a criticar: porque está fazendo isso? Não, o sujeito crítico não é aquele que sai tecendo crítica a torto e direita, mas, fazer um julgamento com base em outras possibilidades e não somente com aquilo que está vendo (DI-02, entrevista, 15 out. 2020).

A realização de todo trabalho que foi desenvolvido no decorrer do estágio, apresentado no momento de seu encerramento com a apresentação dos vídeos que as discentes produziram para serem apresentados ao final do estágio, foi um momento destacado pela discente DI-01, uma vez que ela conseguiu sistematizar nesse momento todo um trabalho que ela se viu envolvida desde o começo. A síntese de todo o processo vivido durante o estágio foi destacada pela DI-01 como um momento de se perceber como sujeito, haja visto que na produção do vídeo as discentes apresentaram, por meio de registro de fotos, momentos que foram desenvolvidos durante a realização do projeto de intervenção, conforme é apresentado no plano de ensino da disciplina Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil – II.

[...] quando a gente lá no final que é as apresentações dos curtas, por exemplo, acho que é um momento que a gente consegue visualizar isso [se ver como sujeito]. Quando aparece nosso vídeo, do meu grupo e eu consigo ver as crianças que aparecem no vídeo, nas fotos, tudo o que a gente viveu ali, eu acho que é um momento sim que eu faço parte daquela história, daquilo que foi vivido, daquele contexto que a gente se propôs a participar (DI-01, entrevista, 13 out. 2020).

A compreensão de todos os momentos vividos no decorrer do estágio foi outro aspecto destacado pela discente DI-03, que não fez referência a um momento específico, pois considera que em todas as vivências conseguiu perceber a oportunidade, liberdade de escolha e de constituição de possibilidades para sua formação a partir da maneira como o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil foi constituído.

Em resumo em todos os momentos. Porque o estágio supervisionado do jeito que ele foi feito, ele [estágio supervisionado] deu essa visão pra nós. Ele

[estágio supervisionado] nos deixou ao mesmo tempo livres, ele nos possibilitou muitas bagagens de conhecimento (DI-03, entrevista, 21 out. 2020).

Nesse sentido, Furlanetto (2003) destaca que é preciso que o sujeito vivencie situações que o levem a esse movimento de exploração e transformação, considerando que quando o sujeito está envolvido nesse movimento, emerge a ampliação de possibilidades de tornar-se professor para além do que foi apresentado, como algo novo, que foi percebido pelo sujeito que fez parte da realidade observada. Além disso, Freire (1996) corrobora trazendo a reflexão de assunção como um ser que se reconhece e a partir desse reconhecimento pode intervir no mundo. Sendo assim,

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1996, p. 41).

A relação com o outro nos possibilita o encontro com nós mesmos e com o mundo. Assim, a relação estabelecida entre discentes e docentes, no momento do Estágio Curricular Supervisionado, tem como objetivo inicial “pesquisar e apreender a realidade escolar e a partir dessa compreensão elaborar os projetos de trabalhos a ser desenvolvidos nos estágios”, conforme consta no PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (2015, p. 65).

Contudo, existem outros encontros propiciados pelo Estágio Curricular Supervisionado e que extrapolam os objetivos iniciais. Segundo a docente de estágio, ao ser perguntada no questionário a respeito do objetivo do Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil, a DO-02 destaca, principalmente, a compreensão da criança como sujeito de direitos. Essa compreensão partiria, inicialmente, de uma assunção do mediador pedagógico que deve ter a sua prática pedagógica comprometida com o outro e consigo mesmo.

O principal objetivo, se é que é possível ter apenas um, seria corroborar com a formação das acadêmicas/os em direção a uma prática pedagógica que compreenda a criança como um sujeito de direitos, cuja humanização, desenvolvimento e aprendizagem, em parte, está sob a responsabilidade da mediação pedagógica dos profissionais que atuam na instituição infantil. (DO-02, entrevista, 25 mar. 2021).

No mesmo sentido, a DO-01 reforça essa ideia e destaca a importância de os discentes, em sua formação inicial, se aproximarem do campo de atuação, na busca de integrar os conhecimentos e ampliar o repertório teórico por meio das vivências, refletindo e propondo um repensar constante do contexto observado. Essa seria uma tarefa que deveria ser partilhada por todos os agentes envolvidos no estágio, pois são muitos os encontros e as possibilidades que emergem.

Aproximar o futuro professor de seu campo de atuação profissional com a perspectiva de integrar, ampliar e sintetizar os conhecimentos que são trabalhados ao longo do curso e que por vezes não são percebidos em seu conjunto. Pois é de fundamental importância convergir os fundamentos de todas as disciplinas do curso em aparato teórico-prático para subsidiar as discussões e proposições no campo da docência na Educação Infantil. O Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil para cumprir seu objetivo precisa, portanto constituir-se em uma teia de discussões teóricas/vivenciais/reflexivas/propositivas (DO-01, entrevista, 31 mar. 2021).

Assim, as docentes de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil demonstram reconhecer os limites e as possibilidades de trilhar, juntamente com as discentes, os caminhos na jornada de expansão de tornar-se professor (OSTETTO, 2015). Tais caminhos as movem ao acolhimento inicial de cada um que se dispõe a seguir os caminhos da docência, participando e vivenciando o componente curricular estágio, considerando que esse é um território de vários encontros que vão muito além do aprender a fazer, mas que contribuem primeiramente para o aprender a ser.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

*“Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável”*  
(MORIN, 2018, p. 15)

Para realizar os rejuntos dos ladrilhos que foram pensados para esta dissertação, com o intuito de finalizar o mosaico projetado inicialmente, faz-se necessário considerar e destacar o contexto em que esta pesquisa foi constituída. Diante, principalmente, do referencial teórico escolhido para trilhar os caminhos da pesquisa, visto que Morin (2018) nos apresenta a possibilidade de se constituir um pensamento complexo, compreendendo, a partir do conceito da complexidade, que tudo é tecido junto. Ou seja, o contexto da pandemia<sup>34</sup> da Covid-19 foi o cenário vivenciado durante o início desta pesquisa e, infelizmente, encerro essa etapa ainda em meio à Pandemia com mais de 550 mil mortes no Brasil.

Confesso que o mestrado sempre foi um sonho para ser realizado e sabia que iria ser difícil. Mas, com a pandemia da Covid-19, tudo pareceu muito mais difícil. Ao final do ano de 2019, encerrei o primeiro ano do mestrado com muitas expectativas, projeto encaminhado e tudo sendo organizado para uma pesquisa de campo. Contudo, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de uma doença respiratória causada por um vírus, na cidade de Wuhan, na China.

Nesse momento, as incertezas já percorriam minha mente e a dificuldade de saber lidar com elas era evidente. Com isso, pude ver que o que nos é apresentado culturalmente, com certezas absolutas, distante de outras maneiras de pensar, nos causam angústias e desequilíbrio emocional quando as incertezas chegam. Mas esse sentimento angustiante foi intensificado quando em 11 de março de 2020 a OMS caracterizou a Covid-19 como uma pandemia. E, em meio a toda tragédia, ainda ter que lidar com o negacionismo da realidade vivenciada no Brasil e no mundo, por parte da principal figura governamental que deveria contribuir de maneira positiva, com esse momento caótico, foi ainda mais complicado.

Esse momento específico foi decisivo para compreender o que Morin (2015) nos diz a respeito da inteligência cega, que separa, fragmenta o complexo do mundo em partes desconectadas, visto que as possibilidades de compreensão, de reflexão, ficam atrofiadas e

---

<sup>34</sup> De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

distantes. E no momento que nos deparamos com as incertezas, surge o conflito interno em como agir em meio ao caos, às crises, com uma inteligência cega, um saber despedaçado, um conhecimento unidimensional.

Acredito que o desconstruir das minhas certezas absolutas, pensadas inicialmente antes da pandemia, foi o ponto em que pude perceber e sentir, na realidade vivida, em meio à pandemia, a relevância de um repensar das nossas concepções constantemente. Considerando que o imprevisível, a incerteza faz parte da vida e não pode ficar de fora da nossa busca humana.

Diante disso, como todo o mundo teve que se reinventar, por causa da pandemia, assim também busquei fazer, e repensei a pesquisa, dentro do que poderia ser feito em meio ao momento vivido. Acredito que por mais que eu soubesse das minhas fragmentações e necessidade de religação dos saberes, pude aprender e ainda estou nesse processo, tentando ressignificar e apreender que somos sujeitos da busca e que precisamos aprender a enfrentar as incertezas, visto que elas fazem parte do futuro que permanece aberto e imprevisível (MORIN, 2011).

Com isso, busquei criar possibilidades e redefinir o projeto inicial com alguns ajustes, com o objetivo de analisar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil à luz de alguns operadores cognitivos do pensamento complexo. E, para conseguir alcançar esse objetivo, busquei primeiramente compreender a proposta curricular do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas para o desenvolvimento da unidade teoria e prática no processo de formação docente inicial.

Ao analisar a Proposta Pedagógica do Curso (PPC-2015) de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, pude perceber a existência de um grandioso esforço e a excelência do trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas. Com destaque para o trabalho desenvolvido pelos(as) docentes que construíram a proposta curricular e, principalmente, pelas docentes responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil, que buscam o desenvolvimento da unidade teoria e prática por meio de um movimento constante, a partir das experiências vividas durante os encontros possibilitados pelo estágio.

Contudo, foi possível observar que o que foi estabelecido na gênese da criação do curso de Pedagogia, como o distanciamento entre os fundamentos da educação e a didática, ainda se faz muito latente nos dias de hoje. O que nos faz afirmar que tal situação, possivelmente, pode ser um dos grandes obstáculos, ainda presente, no distanciamento entre teoria e prática e a falta de compreensão da docência como a base da identidade do pedagogo.

Além disso, a história do curso de Pedagogia e a formação da identidade do pedagogo demonstram que existem fortes indícios de ter havido, e ainda não haver, vontade política por parte do Estado no sentido de formar o professor para os primeiros anos de escolaridade em nível superior (SCHEIBE; DURLI, 2011).

É verdade que a LDB (9394/96), em seu artigo 29, considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e reconhece a necessidade da qualificação profissional para todos os profissionais que forem atuar na Educação Básica, sendo esse reconhecimento um dos grandes avanços para Educação Infantil. Contudo, o que tem se vivenciado na realidade é um verdadeiro retrocesso quando são destinadas pessoas para atuarem na Educação Infantil sem a habilidade mínima para atuação. Entendo assim que qualquer pessoa pode atuar com as crianças menores de 0 a 6 anos.

De acordo com Leite (2002), o perfil dos educadores que atuam na Educação Infantil é inadequado às necessidades das crianças que são atendidas nessa etapa da Educação Básica. E foi possível constatar no decorrer da pesquisa, quando as discentes sujeitas da pesquisa, revelam que tiveram experiência com a Educação Infantil antes do Estágio Curricular Supervisionado, assumindo diferentes funções em instituições que atendem crianças da Educação Infantil.

Assim, essa inadequação acontece por parte de algumas instituições, que aceitam discentes que estão no início da sua formação docente para assumirem um estágio remunerado sem qualquer acompanhamento, causando um verdadeiro conflito no processo de formação docente. Tal atitude reverbera em um movimento de repetição de práticas tradicionais que vão se distanciando de práticas voltadas para uma docência que seja capaz de atuar com as crianças na Educação Infantil.

A docência não pode ser pensada de maneira restrita a dar aula, mas em sentido amplo, que traz a ideia de trabalho pedagógico em espaços escolares e não-escolares. Nesse sentido, o pedagogo tem nas suas atribuições a formação de modo integrado, sendo professor, gestor e pesquisador. Poderíamos ainda afirmar que, possivelmente, a falta de compreensão da docência seja outro obstáculo na constituição da identidade e formação do pedagogo. E essa concepção ampla da docência é ressaltada na formação docente inicial do pedagogo na UEG-UnU de Inhumas, como consta no seu PPC.

Assim, não basta somente o esforço dos docentes ou de uma instituição de ensino no processo de formação inicial dos professores. É preciso que a legislação e as políticas públicas acompanhem as necessidades apresentadas no processo de tornar-se professor. Todavia, nos deparamos, novamente, diante do confronto de dois projetos, que se confrontam desde a

constituição do curso de Pedagogia e se tornou mais intensificado com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituída pela Resolução MEC/CNE n. 01/2006.

Esses projetos giram em torno da formação de professores, sendo um projeto defendido pelos movimentos dos professores e que tem como base a docência, sendo essa a identidade profissional de todo professor. Nesse projeto a docência é compreendida como a essência do trabalho pedagógico, gerando o que foi defendido por Anízio Teixeira em 1935, que entendia que a docência englobava todos os conhecimentos da ciência pedagógica (SCHEIBE; DURLI, 2011).

O outro projeto é defendido por um grupo que segue as determinações dos organismos internacionais, subordinado às ideias neoliberais e que defende uma racionalidade definida na técnica, esvaziada no praticismo. Esse projeto foi retirado das gavetas e incorporado na Resolução 01/2019 – BNC Formação, ressurgindo assim a ideia de uma formação na perspectiva reducionista e pragmática.

Contudo, é preciso ser ressaltado que esse segundo projeto, que se encontra em curso, não condiz com o inédito, o inesperado, o imediato, considerando que essas são algumas das atribuições do professor da Educação Infantil. E ao formar um professor para ser um mero instrutor ou executor de instruções, não se condiz com a emergência do contexto da Educação Infantil, visto que a criança é um sujeito de direitos e que tem as interações e a brincadeira como meios de comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Esse atual projeto pragmático e reducionista, que está em curso com aprovação da Resolução 01/2019 – BNC Formação e, reforça o que Barbosa e Gobbato (2019) chama de configuração de uma didática pronta e aplicável, retirando a autonomia e autoria, tanto do professor quanto da criança. Esse seria um projeto sutil e que atenderia ao perfil desejado pelo capitalismo. Ou seja, um profissional com custo baixo, que realiza os processos definidos pelos outros, obtém resultados pré-estabelecidos, e tornando o profissional cada vez mais alheio e submisso a reproduzir, repassar o que lhe é imposto, dada a fragilidade do conhecimento fragmentado que é submetido.

Diante do atual desafio em encontrar brechas para enfrentar tamanho desmonte na Educação, com um projeto mutilador, esvaziado na prática e na técnica, busquei verificar a existência de indícios do pensamento complexo no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e nos Planos de Ensino das Disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado I e II da instituição lócus da pesquisa, entendendo que o pensamento complexo nos ajuda a ampliar e

religar os saberes, distinguindo-os e não separando-os, sendo esse o cerne do pensamento complexo (MORIN, 2010).

Assim, ao analisar o PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas (2015), observa-se a constituição de uma prática pedagógica que possibilita uma concepção/proposta de estágio que dialoga com a perspectiva reflexiva e investigativa. Além de compreender o estágio como um espaço-tempo de encontros para além do fazer prático, como o encontro consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Com isso, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser entendido como um espaço-tempo privilegiado de encontros e tensões entre o processo de formação docente inicial e continuada, entre a Universidade e a Escola, entre a teoria e a prática.

Essa compreensão vai ao encontro dos quatro princípios-guia dos operadores cognitivos, utilizados na análise dos dados levantados na pesquisa. Diante disso, foi possível perceber na fala das docentes e discentes que participaram da pesquisa a existência da compreensão que o todo e as partes fazem parte do processo de formação docente inicial. Além disso, o processo de circularidade na organização dos planos das disciplinas de estágio a partir das experiências vividas anteriormente reforçam o princípio da circularidade, no qual o fim do processo alimenta o início, numa interação constante que não possibilita demarcar começo e fim, mas compreender o movimento circular existente dessa relação que é constante.

O princípio dialógico esteve presente nos encontros entre docentes e discentes, criando possibilidades de compreensão para além da dialética. Esses momentos foram possíveis de serem oportunizados mediante a abertura e flexibilidade do PPC de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas e os planos de ensino das disciplinas de estágio, além da disponibilidade e compromisso das docentes de estágio, que criam possibilidades de construção para utilizar a dialética ou a dialógica no processo de formação docente.

Observou-se ainda que esse movimento de escolha pelo diálogo entre docentes e discentes foi facilitado pelo princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. Ou seja, aquilo que foi vivido por cada sujeito nas experiências proporcionadas pelo estágio, pode também ser o momento de transformação e constituição de novos caminhos, considerando que todos os envolvidos se viram fazendo parte do processo de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, na construção do tornar-se professor.

Essas observações feitas a partir da análise dos dados levantados demonstraram a presença da existência de princípios do pensamento complexo, no qual podemos considerar como fortalezas no componente curricular Estágio Supervisionado em Docência na Educação

Infantil, no processo de formação inicial. E mais ainda, indicam possibilidades para a constituição de uma formação, embasada na práxis como elemento primordial no processo de torna-se professor da Educação Infantil, além de fomentar o sentido de se perceber como um sujeito da práxis.

Todavia, também foi possível identificar, a partir dos dados levantados, uma fragilidade ficou muito evidente no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas, no que diz respeito à falta de conhecimentos específicos referentes à Educação Infantil, considerando que ao disponibilizar as disciplinas, principalmente as oferecidas no 5º e 6º períodos, ano de realização do Estágio Curricular Supervisionado em docência na Educação Infantil, é disponibilizada apenas uma disciplina específica a Educação Infantil, cristalizando assim as práticas conhecidas com escolarização.

Nesse sentido, essa priorização de disciplinas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental indica que a formação do professor da Educação Infantil continua muito precária ou inexistente. Além disso, reforça a ideia de conduzir a Educação Infantil ao reboque do Ensino Fundamental e transfere todo processo de formação, relacionado à Educação Infantil, exclusivamente para o momento do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil.

Assim, é de suma importância pensar o Estágio Curricular Supervisionado na busca pelo vivido no processo de formação docente, haja visto que essa experiência é uma das grandes possibilidades de imersão na profissão, no tempo-espço de atuação do professor, no qual deve ser pensada as múltiplas redes de possibilidades de encontros fecundos de aprendizagem no cotidiano da profissão, trazendo a oportunidade de (re)construção das matrizes pedagógicas.

Contudo, é preciso compreender que o momento do estágio não pode ser pensado isolado de todo o processo de formação, mas como possibilidade de compreender as várias lacunas existentes dentro desses encontros e desencontros no momento do estágio, que são permeados por saberes e conhecimentos que necessitam de ser ligados e contextualizados.

Com isso, ficam as seguintes questões: é possível padronizar com rotas precisas, sem considerar as imprevisibilidades e tensões dentro dos encontros possibilitados pelo estágio? A Universidade e a Escola campo de estágio têm clareza do seu papel dentro do processo de formação e atuação docente, como lócus privilegiado de formação inicial e continuada do professor, durante o Estágio Curricular Supervisionado, compartilhando saberes e criando uma via de mão-dupla no processo de aprender-ensinar? Todos sujeitos envolvidos nos encontros proporcionados pelo estágio encontram tempo-espços para assumir seu protagonismo? Enfim,

são muitas as questões que vão surgindo e que nos aguçam a querer ladrilhar os caminhos da formação docente, mas, quem sabe, em futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de. **É possível exercer uma prática educativa baseada no pensamento complexo?** In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. O pensar complexo: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014. (p.137-146).
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **Atravessando fronteiras e descobrindo 9mais uma vez a complexidade do mundo.** In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). O sentido da escola. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 (p. 81-110).
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Carolina. **A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil.** Unisul, Tubarão, v.13, n. 24, p. 350-365, Jul/Dez 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 1ª impressão da 1ª edição Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do estágio.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18105, jan/mar. 2020.  
DOI | 10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18105
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Itinerário histórico da prática de ensino/estágio: aspectos da formação de professores para a escolarização inicial.** Revista Intersaberes, vol.11, n.22, p. 156 - 174 | jan.- abr. 2016 | 1809-7286.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Pegadas históricas da prática de ensino de questões atuais do estágio na formação de professores.** Revista Educativa. Goiânia, v. 20, n. 2, p. 339-356, maio/ago. 2017.
- BONFANTI, Claudete. **O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia.** Tese de doutorado. Florianópolis, SC, 2017.
- BONILHA, Aline Marques. **O curso de pedagogia e a formação de professores para Educação Infantil. Dissertação de mestrado.** Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Programa de Pós Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. **De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.** Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação. **Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes.**

\_\_\_\_\_. **Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno, Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

CARVALHO, Edgard de Assis. **Saberes complexos e educação transdisciplinar.** Rev. Educar, n.32. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

CARVALHO, Edgard Assis. **Conversa Sobre o Sistêmico e o Complexo.**

Disponível em: <http://www.iea.usp.br/midioteca/video/videos-2019/conversa-sobre-o-sistemico-e-o-complexo> (acesso em: agosto/2020)

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de profissionais da educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileira.** In: OLIVEIRAFORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

COELHO, Ildeu Moreira. **Linhas Críticas.** Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008

CUNHA, Maria Isabel. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educação Pesquisa, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual.** In: MYNAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 2016. (p. 29-55)

DRUMOND, Viviane. **O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias.** 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015,

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa: Um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Convento de Arrábida – Portugal, 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORMOSINHO, João. **A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002 (p. 169-188).

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor? Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação**. São Paulo: Paulus, 2003.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Processos de (trans)formação do professor: diálogos Transdisciplinares**. *Revista Científica*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 85-101, jan./jun. 2010.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (Orgs.). **O sentido da escola**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp>

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 17, nº. 53, (p. 721-737), 2017

GATTI, Bernardete Angelina, *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GADOTTI, Moacir. **A dialética: concepção e método**. in: *Concepção Dialética da Educação*. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS. UEG. **P.D.I. Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2019**. Universidade Estadual de Goiás (UEG). Disponível em: <<http://www.adms.ueg.br>>. Acesso em: 11 set. 2020.

GOMES, Romeu; et al. **Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. (p. 185-221).

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

HOYUELOS, Alfredo. RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução Bruna Heringer de Souza Villar. 1º edição. São Paulo: Phorte, 2019.

IEL - Instituto Euvaldo Lodi. **Lei de Estágio: tudo o que você precisa saber**. Brasília, 2010.

KRAMER, Sonia. **Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002 (p. 117-132).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil**. In: A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002 (p. 107-116).

LAMAS, Márcia Lopes; LONGO, Orlando Celso; SOUZA, Vicente Custódio de. **A produção de ladrilho e o ofício de ladrilhar: método de produção de ladrilhos do século XVIII aos nossos dias**. ANAIS DO MUSEU PAULISTA São Paulo, Nova Série, vol. 26, 2018. (p. 1-22).

LEAL, Miriam Marques. **Currículo e identidade no projeto pedagógico do curso de pedagogia/2011 do Câmpus CSEH – UEG**. (Dissertação) PPG-IELT, Anápolis: 2019

Lima, Tathiane Rodrigues. **O estágio na formação inicial do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente**. (Dissertação) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Michelle Jordão; NASCIMENTO, Patrícia Limaverde; LEITE, Deliene Lopes. **Os operadores cognitivos do pensar complexo na docência universitária: possibilidades e desafios**. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. O pensar complexo: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014. (211-231).

MARIOTTI, Humberto. **Os operadores cognitivos do pensamento complexo**. In: Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MYNAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: vozes, 2016. (p. 09-28)

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade.** Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014.

MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Diálogo Educativo, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORIN, Edgar. **Articular saberes.** In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). O sentido da escola. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 (p. 65-80).

MORIN, Edgar. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Método 2: A vida da vida.** 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Método 1: A natureza da natureza.** 5ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Elóia Jacobina. 24ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018b.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Triom: São Paulo, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágio.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer.** In: PINHO, Sheila Zambello (org.). Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo, Editora Unesp. 2011A. (155-167)

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil.** In: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011B.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** 5ª edição. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de; SUANNO, João Henrique; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação, diversidade e transdisciplinaridade**. REVELLI v.9 n.2. junho/2017. (p. 162-176). ISSN 1984 – 6576.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 16º ed. São Paulo: Ática, 2000.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Edição 13. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**. In: PINHO, Sheila Zambello (org.). Formação de educadores: dilemas contemporâneos. São Paulo, Editora Unesp. 2011. (61-68)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6º edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11º edição. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo, et. **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente**. Educação Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; VIEIRA, Graziella Pereira. **A relação teoria e prática na formação de professores**. REVELLI – Revista de educação, linguagem e literatura de Inhumas. – V. 5 n. 2 dezembro, 2013 (p. 12-30) Inhumas/Goiás Brasil. ISSN: 1984-6576

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição, Revista e ampliada, 1ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, (p. 325-327).

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

SILVA, Ana Paula Salles da. Dissertação: **A Casa Verde entre... Por dentro do discurso oficial da Deficiência Mental**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2005.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectivas crítico-emancipadora**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: Métodos de pesquisa / [org.] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente.** Educação em Foco, Juiz de Fora, ano 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011.

Disponível em: <http://www.revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>

Acesso em: 18 agosto de 2020.

SUANNO, João Henrique. **Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI.** In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. O pensar complexo: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2014. (p.171-182).

SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras.** Tese de doutorado, Universidade Católica de Brasília, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Reorganização do Trabalho Docente na Educação Superior: inovações didáticas.** In: Didática e formação de professores: perspectivas e inovações/ organizadoras Marilza Vanessa Rosa Suanno, Núria Rajadell Puiggròs. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. (p. 211-237).

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Edgar Morin e o “Método Antimétodo da Complexidade”.** In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno. Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015a.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática Transdisciplinar.** In: Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade / organizadores José Albio Moreira de Sales... [et al.] – Fortaleza: CE: EDUECE, 2015b.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.** Tese de doutorado, Universidade Católica de Brasília, 2015c.

UEG-UnU de Inhumas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/2015.**

Vídeos:

**O estágio supervisionado em tempos de pandemia: perspectivas e desafios.** Palestrante: Valdeniza Maria da Barra. Uberlândia: Sepees. 2020. 1 Vídeo (1 hora e 43 minutos).

Transmitido ao vivo em: 23/10/2020, pelo canal Sepees. Disponível em:

<https://youtu.be/CraODrDe9TY>. Acesso em: 23/10/2020.

**Trabalho docente, estágio supervisionado e inclusão: reflexões e interlocuções.**

Palestrantes: Dr<sup>a</sup> Valdeniza M<sup>a</sup> L. da Barra (UFG) e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Helena S. Dalla Déa (UFG). Inhumas:

UEG TV. 1 vídeo (2 horas e 21 minutos). Transmitido ao vivo em: 11/03/2021, pelo canal

UEG TV. Disponível: <https://youtu.be/2T1-Ry6-n4M> Acesso em: 12/03/2021.

## ANEXO A – Poesia “Paraíso”

Trabalho realizado com as crianças de 05 anos, turma de Jardim II, no ano de 2019.



## APÊNDICE - A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidada a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Meu nome é Maria Eirilânde Ferreira de Souza, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se o senhor (a) aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim, pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail maria.erilande@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 985115611. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

#### 1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são: Maria Eirilânde Ferreira de Souza e João Henrique Suanno.

A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 10 minutos e a participação na pesquisa de 30 minutos.

##### 1.1 Título, justificativa, objetivos;

A pesquisa é intitulada ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, e tem

como objetivo primário Analisar o estágio supervisionado do curso de pedagogia da UEG-UnU-Inhumas a partir do pensamento complexo na formação docente inicial do(a) professor(a) da educação infantil a luz dos operadores cognitivos do pensamento complexo. A pesquisa justifica-se pela relevância em compreender a articulação da formação inicial do professor, levando o estagiário a se perceber como um ser planetário que pode contribuir com o meio que vive e com toda sociedade. E ao mesmo tempo, ampliar os conhecimentos acadêmicos em torno da temática formação de professores, contribuindo assim com o meio científico.

#### 1.1 Procedimentos utilizados da pesquisa:

O procedimento utilizado nessa pesquisa aplicação de um questionário e entrevista on-line as acadêmicas do 4º ano de pedagogia que realizaram o estágio supervisionado no ano de 2019 e as professoras de estágio supervisionado do ano de 2019. Depois, realizaremos a triangulação dos dados levantados. O questionário e a entrevista serão orientados por meio do instrumento que norteará a discussão, tendo como ponto de partida os 7 operadores cognitivos que são os princípios-guia do pensamento complexo. O questionário será enviado via google forms e a entrevista será realizada via google meet, individualmente e com agendamento prévio, de acordo com a disponibilidade do entrevistado(a). As entrevistas serão gravadas com captação apenas sonora da voz. Não utilizaremos imagens.

#### 1.2 Riscos e formas de minimizá-los:

Consideramos que possa haver o risco de você se sentir constrangido (a) em participar da entrevista, além do risco de incomodá-lo (a) em seu ambiente.

Para minimizar esses riscos, esclarecemos que haverá total sigilo das informações e o respeito à sua privacidade, poderá recusar a participar da pesquisa e retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, possibilitando ainda que você se sinta à vontade e com liberdade para expor críticas e considerações, além do que poderá declinar de responder questões as quais não se sentir à vontade ou que possa lhe causar desconforto emocional ou constrangimento.

Com respeito ao risco de incomodá-la durante o horário de estudo, você poderá indicar o melhor dia e horário para participar da roda de conversa. Garantimos o sigilo de sua privacidade e anonimato, seu nome não será mencionado em nenhum momento, sua identidade será resguardada.

### 1.3 Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

### 1.4 Benefícios:

O benefício direto que o estudo proporcionará à Instituição pesquisada será o de conhecer a sua realidade no que diz a formação docente inicial do professor da educação infantil e como articular os conhecimentos teóricos e práticos aos acadêmicos do curso de pedagogia no período do estágio supervisionado.

Aos alunos, o benefício direto será o de dispor de um espaço que efetivamente contribua para o seu melhor desempenho acadêmico.

### 1.5 Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

### 1.6 Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo, transporte e alimentação este será ressarcido por mim, pesquisador responsável. Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador(a) responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Além disso, ao término da pesquisa entrarei em contato com você, por contato telefônico ou eletrônico ou caso você prefira pessoal, para apresentar o resultado final

da pesquisa. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento.

#### Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

#### Declaração do(a) Participante

Eu, ....., abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Maria Eirilânde Ferreira de Souza sobre a minha decisão em participar como voluntária do estudo ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PENSAR COMPLEXO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Inhumas, ..... de ..... de .....

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**APÊNDICE - B****INSTRUMENTO DE PESQUISA:  
QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES:**

1. E-mail: \_\_\_\_\_
2. Nome: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Sexo:  
 feminino  
 masculino  
 prefiro não dizer  
 outro: \_\_\_\_\_
5. Telefone: \_\_\_\_\_
6. Qual foi o ano de ingresso no curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_
7. Em qual ano e semestre do curso de Pedagogia você cursou o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil? \_\_\_\_\_
8. Em qual tipo de instituição você realizou o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil?  
 Instituição pública  Instituição privada  Outro. Especificar \_\_\_\_\_
9. Em qual turma da Educação Infantil você realizou o Estágio Supervisionado?  
 creche  pré-escola
10. Qual a idade da turma de Educação Infantil você realizou o Estágio Supervisionado? \_\_\_\_\_
11. Nome da docente que orientou o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil?
12. Você já trabalhou ou trabalha na Educação Infantil? Em caso afirmativo, assumindo qual função? Há quanto tempo? \_\_\_\_\_
13. Qual a sua concepção de Estágio Supervisionado?
14. Na sua opinião, qual o objetivo do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil?
15. Para você, foi possível fazer a relação dos saberes teóricos e práticos durante as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil?

16. No decorrer das atividades propostas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, você se percebeu como sujeito participante da construção das experiências vividas? Destaque pelo menos dois aspectos?

17. Que aprendizagens/conhecimentos você considera que foram importantes durante o Estágio Supervisionado para a formação inicial do (a) professor (a) de Educação Infantil? Por quê?

18. Você aceitaria participar de uma entrevista virtual individual sobre a contribuição do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil para a formação inicial do (a) professor (a) que irá atuar na primeira etapa da educação básica?

sim       não

19. Com relação a questão anterior, caso seja afirmativa a resposta, quais as possibilidades de horário?

**INSTRUMENTO DE PESQUISA:  
QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES**

1. E-mail: \_\_\_\_\_
2. Nome: \_\_\_\_\_
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Sexo:  
( ) feminino  
( ) masculino  
( ) prefiro não dizer  
( ) outro: \_\_\_\_\_
5. Telefone: \_\_\_\_\_
6. Qual foi o curso da sua graduação? Onde cursou? Quando concluiu? \_\_\_\_\_
7. Qual a área do seu mestrado? Onde cursou? Quando concluiu? \_\_\_\_\_
8. Qual a área do seu doutorado? Onde cursou? Quando concluiu? \_\_\_\_\_
9. Você teve alguma experiência na docência em Educação Infantil? Em caso afirmativo, relate resumidamente como foi (função, agrupamento, tempo, etc.) \_\_\_\_\_
10. Você é professor (a) concursado (a) da UEG?  
( ) sim      ( ) não
11. Há quanto tempo você é professor do Estágio Supervisionado em Educação Infantil na UEG-UnU Inhumas? \_\_\_\_\_
12. Qual a sua concepção de Estágio Supervisionado?
13. Na sua opinião, qual o objetivo do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil?
14. Como é proporcionada a relação dos saberes teóricos e práticos durante as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil?
15. No decorrer das atividades propostas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, são desenvolvidos momentos para as estagiárias (os) se perceberem como sujeito participante da construção das experiências vividas? Em quais aspectos?
16. Que aprendizagens/conhecimentos você considera que foram importantes durante o Estágio Supervisionado para a formação inicial do (a) professor (a) de Educação Infantil? Por quê?
17. Com qual frequência você tem participado de eventos científicos/discussões sobre o Estágio Supervisionado?

18. Você tem publicado algum conhecimento científico sobre o Estágio Supervisionado em periódicos qualificados? Quando? Em qual periódico?
19. Você tem desenvolvido projetos de pesquisa e/ou extensão na área do Estágio Supervisionado?
20. Geralmente, em qual tipo de instituição-campo é realizado o Estágio Supervisionado em Educação Infantil na UEG-UnU de Inhumas?
- Instituição pública       Instituição privada       Outro. Especificar \_\_\_\_\_
21. Geralmente, qual(is) turma(s) é/são escolhida(s) pelos estudantes para realização do estágio na educação infantil?
- creche       pré-escola
22. Qual a idade das crianças da (s) turma (s) referente a questão anterior?
23. Você aceitaria participar de uma entrevista virtual individual sobre a contribuição do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil para a formação inicial do (a) professor (a) que irá atuar na primeira etapa da educação básica?
- sim       não
24. Com relação a questão anterior, caso seja afirmativa a resposta, quais as possibilidades de horário?