

DIÁLOGOS ACERCA DE POSSIBILIDADES FORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lílian Fonseca Lima – UNEB
Maria Vitoria da Silva – UESB
Marilete Calegari Cardoso – UESB
Rosemary Lapa de Oliveira - UNEB
Fernanda Figuerêdo Almeida - UFBA
Meire Rosa Boaventura – UFBA/Educação Básica.

RESUMO: Este painel se constitui a partir do diálogo entre os resultados de três pesquisas concluídas que abordam diferentes temáticas no processo de formação inicial de professores para atuar na Educação Básica. Essas temáticas são de fundamental importância no processo formativo do professor que atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. O primeiro trabalho socializa algumas considerações compreensivas e propositivas a respeito das percepções de quatro monitoras do projeto Baú Brincante acerca da relevância do brincar livre de bebês e crianças bem pequenas. O segundo discute as ausências de textos literários infantis que tratem as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar para as crianças na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. O terceiro discute alguns resultados acerca da escuta das estagiárias e suas percepções sobre o projeto Giro Formativo, as implicações sobre sua formação inicial e prática docente no estágio com crianças e bebês bem pequenos. Os pressupostos teóricos-metodológicos dos trabalhos são ancorados na pesquisa qualitativa, tendo as narrativas/textos, como instrumentos para a realização de uma análise discursiva dos dados. Destacamos que os trabalhos apresentam em seus resultados a relevância: da formação inicial; da pesquisa-formação; dos saberes necessários ao exercício da docência; das aprendizagens das estudantes de Pedagogia por meio de práticas ludo-sensíveis a partir da observação a respeito do brincar livres de bebês e crianças, como também da leitura de textos literários que abordem questões de gênero e sexualidade. Essas aprendizagens se apresentam como possibilidades de uma ação pedagógica mais inclusiva, lúdica e sensível na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação inicial de docentes, Educação Infantil, Gênero e Sexualidade.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA ACERCA DO BAÚ BRINCANTE COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Maria Vitoria da Silva - UESB
Marilete Calegari Cardoso - UESB

RESUMO

Este artigo discute experiências formativas no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Campus de Jequié, com o objetivo de socializar algumas considerações compreensivas e propositivas a respeito das percepções de quatro monitoras do projeto de pesquisa Baú Brincante, acerca da relevância do brincar livre para os bebês e as crianças bem pequenas em uma creche no município de Jequié – BA. A pesquisa de abordagem qualitativa se pautou nos estudos a respeito da formação de professores, da educação infantil e do brincar livre para dialogar com as narrativas (escritas de si) elaboradas pelas monitoras, a partir das observações das brincadeiras das crianças durante o desenvolvimento do Projeto Baú Brincante. Experiências como a relatada neste estudo nos leva por caminhos formativos, pela via da produção dos sentidos através do olhar e da escuta sensível, priorizando a ação lúdica inter-relacionando teoria e prática nos cursos de formação de professores. Os resultados do trabalho apontam a necessidade de atividades que levem em consideração as experiências formativas ludo-sensível em diferentes espaços. Essas experiências possibilitam ao futuro professor um olhar mais rigoroso, mas ao mesmo tempo sensível, necessário para a compreensão da cultura lúdica, do brincar e brincar livre para os bebês e as crianças bem pequenas nas creches, ampliando assim, as aprendizagens da docência no processo de formação inicial a fim de desenvolver diferentes maneiras atuação pedagógica numa perspectiva ludo-sensível.

Palavras chave: Experiências formativas, brincar livre, bebês, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O processo formativo do professor acontece em diferentes tempos-espacos. Ao longo da história da educação diferentes abordagens pedagógicas confirmam essa assertiva, apontando a necessidade tanto da formação inicial como da formação continuada, numa perspectiva de complementaridade, visto que a formação docente é um processo contínuo, complexo e plural e deve atender às necessidades emergentes dos diferentes contextos sociais. Nesse sentido, os cursos de formação inicial, devem propiciar aos futuros professores experiências formativas em que a relação teoria e prática seja o alicerce desse processo.

Na atualidade, diversos estudos têm evidenciado a necessidade de pesquisas voltadas para a atuação do professor em creches, ampliando assim, as discussões a respeito dos saberes necessários à prática educativa do pedagogo nesses espaços, como também tem evidenciado o reconhecimento dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos de direito à educação,

ao cuidado e a brincadeira. Esse reconhecimento, exige uma formação específica dos professores, bem como a construção de práticas pedagógicas voltadas à educação das crianças pequenas.

Entendemos que as propostas de cuidado, educação e brincadeiras nas creches devem priorizar a potência de ação dos bebês e das crianças bem pequenas, por meio de práticas pedagógicas que garantam que “suas aventuras e desventuras pela vida possam ser estruturadas a partir de um todo interdependente, em que aspectos emocionais, cognitivos, imaginativos, motores, sociais e culturais” (Barbosa; Fochi, 2015, p.60). No entanto, faz-se necessário que essas propostas e práticas sejam discutidas durante o processo formativo do pedagogo, visando aproximá-lo do seu campo de atuação, neste caso a creche, de forma crítica. Essa aproximação busca construir e aprofundar determinados conhecimentos conceituais, procedimentais, atitudinais e afetivos, numa perspectiva ludo-sensível, imprescindíveis ao pedagogo para que ele possa contribuir com o desenvolvimento das crianças de forma integral. Esse movimento, nos leva por caminhos formativos, pela via da ludicidade, priorizando a ação lúdica inter-relacionando teoria e prática (Cardoso, 2018; D’Ávila, 2016).

A inserção de uma formação ludo-sensível para/com o brincar/cuidar/educar nos Cursos de Pedagogia é sem dúvida uma meta basilar de uma proposta inovadora, pois, é reconhecida no campo científico como um elemento importante para a formação docente, dando oportunidade ao professor em processo de desenvolvimento profissional e pessoal recuperar sua sensibilidade estética e enriquecendo seu interior, possibilitando-lhe uma melhor qualidade em suas ações futuras.

Apesar dos avanços nos estudos que apontam as contribuições da ludicidade no processo formativo do professor, as propostas de trabalho pedagógico ludo-sensível ainda são poucas no cotidiano dos cursos de formação, privilegiando-se modelos mais próximos dos academicistas. Na tentativa de romper com estes modelos nos cursos de formação de professores, os estudos de Dewey (2010), nos instiga a valorizarmos os saberes experienciais, capazes de nos mobilizar para além dos saberes específicos de uma área de conhecimento. Segundo o autor, “a mão e olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante o tempo todo, portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito” (Dewey, 2010, p. 131).

Neste sentido, pensar a formação de professores a partir do brincar e da cultura lúdica no contexto educativo, abre caminhos para a construção de pesquisas que permitam o diálogo e a reflexão a respeito do ensino como prática social, capaz de transgredir o que está posto em todos os níveis de ensino e em especial na Educação Infantil.

Pensar na formação dos pedagogos para atuar na Educação Infantil exige uma postura dialógica com o cotidiano das instituições que ofertam esta etapa da educação formal, mas, sobretudo, uma “pedagogia que age de forma intencional, mas indireta e contextualizada” (Barbosa; Fochi, 2015, p.59). Implica também uma formação que leve o adulto a pensar e a promover condições adequadas “para que as crianças bem pequenas possam experienciar em um espaço de vida coletiva e, quando compreendidas como aprendizagens” (Barbosa; Fochi, 2015, p.59). Diante desse contexto, nasce o projeto “Baú Brincante”, como uma prática de experiência formativa em docência e pesquisa para os graduandos de Pedagogia, no espaço de creches e centros infantis, com desejo de conduzir a um olhar sensível sobre o brincar infantil visando reconfigurar sua práxis com bebês e crianças bem pequenas.

O projeto “Baú Brincante”, se constitui a partir das experiências realizadas pelo o grupo de estudos do Professor Gilles Brougère da Universidade Paris XIII, por meio do projeto “*Boîte a Jouer*” (*Caixa Brincante*). Aqui no, Brasil, a professora Cristina D’Ávila, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), implementou em 2016, nas cidades de Salvador e Jequié - BA, o projeto colaborativo e interinstitucional Baú Brincante, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade - GEPEL da Faculdade de Educação FACED/UFBA, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Jequié, com crianças do Ensino Fundamental I (Cardoso, 2018).

Atualmente, as ações do Baú Brincante, vem sendo desenvolvidas no Centro de Convivência Casinha do Sol – creche pertencente a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/Campus Jequié, como um projeto do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade e Infância – GEPELINF, com o objetivo de compreender a potência de Projeto Baú Brincante para difundir a cultura lúdica e o brincar livre para os bebês e as crianças bem pequenas do referido Centro. Ao mesmo tempo, o Projeto se constitui em um caminho de aprendizagens que o adulto tem diante de si para descobrir, conhecer e valorizar o acervo cultural da infância.

O Baú Brincante é uma arte de viver integrando a sensibilidade, o pensamento, a intuição, a imaginação, com dialogicidade, oportunizando aos estudantes de Pedagogia a capacidade de compreender a incompreensão e singularidade de suas experiências com o Baú Brincante. Uma prática experiencial na formação docente, tornando-se uma atividade potencializadora, pois possibilita aos graduandos integrar suas capacidades de pensar, de sentir e de agir; e, ainda, oportuniza o olhar para si, ou uma escuta de si, ao reverberar suas dificuldades que os levam a reflexões sobre a subjetividade, a sensibilidade, as emoções, o corpo e a mente, recuperando assim, esses elementos para sua vida. (Cardoso, 2018).

Este estudo forjou-se para uma experiência reflexiva, resultante de uma compreensão (ação-reflexão-ação). Assim, o objetivo deste trabalho é socializar algumas considerações compreensivas e propositivas a respeito das percepções de quatro monitoras do projeto acerca da relevância do Baú Brincante para o brincar livre das crianças. Essas considerações apontam as aprendizagens que foram construídas no percurso da formação inicial dessas monitoras e que contribuem de forma significativa para o exercício da docência na Educação Básica e em especial na educação infantil.

METODOLOGIA

Nas últimas décadas, estudos que discutem a formação docente convergem para a necessidade dos futuros professores vivenciarem o cotidiano escolar, objetivando uma maior articulação entre teoria e prática, entre o concebido e o vivido durante seu percurso formativo (Silva, 2016). Nesta perspectiva, a proposta metodológica do nosso projeto Baú Brincante, visa colocar os sujeitos em formação (as monitoras) em contato direto com o cotidiano da creche, a fim que possam realizar observações e reflexões a respeito do brincar livre para os bebês e as crianças bem pequenas e da cultura lúdica a fim de que possam construir seu caminho de investigação-formação.

Neste caminho de investigação-formação as estudantes citadas atuaram como parceiras e encaminharam-se orientadas por perspectivas epistemológicas e metodológicas referendadas em concepções crítico-interpretativas de saberes da profissão e experiências do cotidiano escolar. Desenvolvendo assim, uma prática pesquisadora-formativa, em cooperação, envolvendo, dentre outras ações, atos de “escrituras de si” (Delory-Momberger, 2006) e de suas próprias práticas (Nóvoa, 2002).

Para referendar este estudo trazemos reflexões à luz de alguns teóricos, como: Dewey, 2010; Brougère, 2004; Leal; D’ávila, 2013; Cardoso, 2018; Silva, 2016; entre outros, que discutem temas como cultura lúdica, brincar livre, infâncias, formação de professores.

As participantes da pesquisa, foram quatro estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Jequié, que participaram de uma seleção interna para atuarem como monitoras do referido projeto. A seguir apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

Destacamos que apesar das monitoras serem todas do curso de Pedagogia, terem aproximadamente a mesma idade e os mesmos interesses no estudo de bebês e crianças

pequenas e cultura lúdica, destacamos que elas devem ser concebidas como presença única, assim como cada criança.

As análises apresentadas ao longo deste texto, referem-se às observações, reflexões e escritas de si que essas monitoras realizaram ao longo dos anos de 2022 e 2023, no Centro de Convivência Casinha do Sol no município de Jequié - BA.

As informações foram coletadas a partir das escritas de si (narrativas), elaboradas por cada monitora. Após leituras e reflexões dessas escritas, selecionamos as narrativas que foram transformadas em dados de pesquisa. Essas narrativas foram analisadas, na busca de elementos que apontassem as aprendizagens de cada uma, estabelecendo relações entre as suas vivências da infância, as discussões teóricas no curso de Pedagogia e as observações realizadas do brincar livre dos bebês e das crianças bem pequenas no Projeto Baú Brincante. A seguir serão apresentados a discussão e resultados da pesquisa, de maneira a dialogar com os referenciais teóricos que subsidiam este trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência formativa do brincar livre das crianças, mediada pelo Baú Brincante, adere-se ao mundo e possibilita oferecer aos estudantes de Pedagogia, uma resposta ao racionalismo, propondo a religação dos sentidos e da compreensão da existência humana, por meio da arte do olhar. Isto é, a estética do olhar, que efetua o sentido, a intuição e a imaginação, a fim de compreender o ser no mundo e com o outro eu, como formas de visualizar as grandezas do ínfimo da vida. “A estética não dita o modo como os materiais devem ser usados, a não ser para dizer esteticamente!”, ou seja, em prol do enriquecimento da experiência imediata”. (Dewey, 2010, p.33).

O Baú Brincante, possibilitou ao processo formativo das pedagogas, esse enriquecimento da experiência, por meio do olhar, das observações das crianças brincando livremente. Essa afirmação, tem base nas escritas de si que as monitoras produziram destacando a importância do Baú Brincante para uma formação sensível tanto para elas como para as crianças e demais adultos, conforme observamos nas narrativas de Lu e Amanda:

O contato com o baú me permitiu fazer uma imersão no mundo da criança. Me fazendo entender de forma prática o quanto o brincar livre potencializa sua imaginação e criatividade. Além de me permitir escutar, compreender e mergulhar nesse universo imaginativo junto com elas e assim ir despertando cada vez mais a criança que estava adormecida dentro de mim. Sendo assim, o baú me possibilitou desenvolver um olhar sensível sobre o brincar na infância de modo que entendesse sua potencialidade para o desenvolvimento integral da criança. (LU)

O Baú é muito além do que podemos ver; é alegria pulsante que move os corações que desejam ver as crianças viverem sua experiência infantil. Aliado a isso, esse projeto auxilia na consciência lúdica, do olhar sensível e de uma pedagogia brincante, afinal de contas, os adultos que brincam e se embriacam no movimento do brincar se tornam seres humanos conscientes de si mesmo e de sua ação no mundo. É muito além do simples abrir o Baú e oferecer os materiais não estruturados... É oferecer o acolhimento, alegria, interação e sensibilidade às nossas crianças. (Amanda).

De acordo com as narrativas, essa experiência formativa vivenciada no Baú Brincante, tem proporcionado momentos de aprendizagens de forma significativa e prazerosa, numa dimensão social, estética e cultural, desenvolvendo um olhar mais sensível para o brincar, para o lúdico compreendido como “situação de uma experiência sem consequência, na qual, em função do desejo presente, podem-se experimentar múltiplos papéis sem compromisso” (Brougère, 2004, p.112).

Na narrativa de Lu, observamos que ela se coloca como co-participante das aprendizagens que o brincar livre proporciona às crianças e ao mesmo tempo acorda a criança adormecida dentro de si por meio das memórias evocadas durante as observações.

A abordagem experiencial, toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação em diferentes tempos-espacos, no caso das observações das monitoras (adultos) a respeito do brincar livre com o Baú Brincante. Nathi e Thais apontam como e o que elas aprenderam com as observações, inclusive a refletir sobre os processos de aprendizagem:

Através da observação direta e da análise das brincadeiras das crianças, pude compreender como o brincar livre contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional delas. Assim como a importância de permitir às crianças o brincar, o criar, o imaginar e principalmente o espaço aberto para suas vivências e experiências. Participar do projeto me ajudou a entender que o aprendizado não ocorre apenas entre quatro paredes, mas em qualquer espaço desde que exista respeito, motivação e liberdade suficientes que permitam esse aprendizado. (Nathi)

[...] o Baú Brincante, cujo objetivo primordial é proporcionar à criança aquilo que ela merece: oportunidades para expressar suas habilidades, potencialidades e criatividade através de brincadeiras livres, utilizando materiais não estruturados. Esta experiência foi um verdadeiro divisor de águas para mim, transformando minha visão sobre a Educação Infantil e demonstrando como ela pode ser desenvolvida de maneira inovadora, ecológica, sistêmica e integrativa em colaboração com as crianças. (Tais)

Creemos que seja uma conquista para cada uma dessas estudantes (monitoras), falar e escrever sobre si, sobre sua história, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos, com possibilidade de reconstruir e construir aprendizagens no percurso de sua formação. Aprende-se conhecimentos na troca de saberes, numa relação a dois, a três, ou seja, as crianças em suas relações com o professor ou entre seus pares, construindo-se subjetivamente ao mesmo tempo.

Durante meu percurso acadêmico no curso de pedagogia, tive o privilégio de vivenciar uma variedade de experiências profundamente enriquecedoras que moldaram minha identidade como futura educadora, especialmente no que diz respeito a uma abordagem sensível à educação. Desde o início, meu interesse pela Educação Infantil e suas diversas facetas me motivou a participar ativamente de projetos que pesquisam e valorizam a infância, reconhecendo a criança como um ser social detentora de direitos. Um desses projetos é o Baú Brincante [...] (Tais)

[...] Enquanto bolsista do programa de iniciação científica tive a oportunidade de participar do projeto Baú Brincante: potencial dos materiais não estruturados para o brincar livre das crianças da Educação Infantil. O projeto me possibilitou observar cenas as quais eu jamais dedicaria o mesmo olhar ou atenção se não estivesse na posição de pesquisadora. É uma experiência carregada de possibilidades, sensibilidade e formação, enquanto ser humano e principalmente enquanto futura pedagoga. A simples ação de observar as brincadeiras criadas livremente pelas crianças participantes do projeto, sem interferência adulta, me permitiu perceber a riqueza das situações criadas por elas, para elas e entre elas, revelando diante de um olhar adulto, e atento, toda sua autonomia, criatividade e potencialidade brincante. (Nathi)

Nessa arte, o estudante de Pedagogia “será ao mesmo tempo, objeto e sujeito da sua formação” permitindo uma retroalimentação, uma reflexão crítica a ponto de serem reformulados os conteúdos durante o processo de sua formação (Nóvoa, 2002, p.22).

As vivências com o Baú Brincante foram fundamentais para minha formação inicial, pois a partir dele pude compreender a necessidade de valorizar e incentivar o brincar livre em meu futuro ambiente de sala de aula/escola/pátio e vários outros espaços. Essa experiência também me proporcionou uma maior compreensão sobre a importância da pesquisa na educação. Participar ativamente de um projeto científico me ensinou a importância da observação minuciosa e da documentação rigorosa, habilidades essenciais para a prática docente. Além disso, me mostrou a relevância de basear minhas futuras práticas pedagógicas em evidências científicas e reais, garantindo que minhas futuras intervenções educativas sejam fundamentadas em métodos e teorias comprovados e nesse caso, vivenciados. Assim, o Baú Brincante não só enriqueceu meu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, mas também me preparou para ser uma educadora mais reflexiva, sensível e fundamentada em minha prática profissional. Essa foi uma experiência que moldou minha visão pedagógica e também considero ter me preparado para contribuir de forma significativa para a educação das futuras gerações. (Nathi)

É interessante destacar como a fala de Nathi, aponta a importância da pesquisa tanto para a área de educação como para sua própria formação. A sua experiência como monitora indica que o projeto de pesquisa contribuiu significativamente para a construção do seu conhecimento a respeito da docência e do desenvolvimento infantil. Sua narrativa demonstra que ela se percebe como futura professora e assume a postura de que irá valorizar o brincar livre das crianças.

No brincar livre e no processo formativo do professor, articulamos o conceito de ludicidade como princípio formativo e fonte de experiência, corroborando com os pensamentos de Leal e D’ávila (2013), quando afirmam que a ludicidade é uma força motriz que impregna

primeiramente o professor, elevando seu estado de espírito para um sentimento de proatividade, de alegria interna e o impulsiona a ações desencadeadoras de aprendizagens. Essa experiência permite a vivência do sentimento, da emoção, do imaginário, do lúdico, em síntese, dos pequenos fatos da vida cotidiana. Isto é, momento em que o sujeito se autoriza a exercer a capacidade de sentir e pensar sob o olhar sensível, com o propósito de compreender e produzir outros sentidos às narrativas sobre o brincar da criança no espaço escolar. (Cardoso, 2018).

Apesar da minha infância ser marcada por muitas coisas boas antes de adentrar a universidade, não lembrava muitas coisas sobre as brincadeiras que criava naquela época. Assim, antes de ter meu primeiro contato com a disciplina de Educação Infantil na faculdade, confesso que as memórias sobre minha infância estavam adormecidas. Não lembrava da magia, do encantamento, e muito menos das fantasias criadas a partir das brincadeiras. Dessa forma, as memórias resgatadas durante o curso de pedagogia me trouxeram muitas contribuições como futura pedagoga e essas contribuições se intensificaram quando conheci o Baú Brincante. (Lu)

O Baú Brincante auxilia na formação humana, nas dimensões psicossocial do outro. Isso significa dizer que esse projeto contribui para a construção de uma formação qualificada por meio do movimento sensível e do ato de acolher o outro é bem-vindo[...]. Além disso, nos torna, enquanto professores de crianças, conscientes na defesa por uma experiência da infância a partir do brincar livre, a partir do contato das crianças com o ambiente externo, o que traz ainda mais contribuições na maneira como enxergamos e ouvimos esses seres. Além disso, a partir do Baú Brincante, podemos aprender a oferecer a devida atenção às vozes das infâncias. (Amanda)

A própria ambientação proporcionada pelo Baú Brincante chama a existência o desejo de melhora na qualidade dos vínculos, pois os universos de cada sujeito envolvido abrem-se para o partilhar de tesouros caros para a constituição do ser e propiciadores de um senso de confiança mútua, pois quem brinca se desnuda, quem brinca aceita a beleza de ser criança em qualquer idade. A narrativa de Lu, aponta para um resgate de suas memórias brincantes. Para ela, além do projeto, o curso de maneira geral e em especial a disciplina de Educação Infantil lhes proporcionaram um resgate das suas memórias, das suas brincadeiras de infância, suas fantasias, que de certa forma estavam adormecidas.

As escritas de si, destacadas neste texto indicam que possibilidades de experiências formativas transversais ao academicismo dão sinais de vida, tornando concreta uma formação norteada pela sensibilidade, criatividade, inventividade e reflexão. Por meio dessa experiência sensível, as estudantes tiveram a oportunidade de rever seus saberes sobre o brincar e construir outros novos, a partir do que observaram e observam nas crianças, nos seus jeitos de ser e estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as produções das monitoras, afirmamos que suas escritas de si, apontam a importância do Projeto de Pesquisa Baú Brincante, para as suas aprendizagens como futuras professoras por meio das experiências sensíveis que acontecem com os bebês e crianças pequenas.

Suas narrativas confirmam que educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação entre o professor - criança e criança-criança. Nessa perspectiva, esta pesquisa caracteriza o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, que precisa ouvir e sentir as crianças, saber o que pensam, observar do que brincam e como brincam; entender as suas concepções, interações e o seu desenvolvimento.

A participação no projeto de maneira geral, proporcionou às monitoras um processo formativo reflexivo, por meio da pesquisa-formação, voltado para a necessidade de uma fundamentação pedagógica que tenha como premissa a relação teoria e prática, articulada aos saberes experienciais. Este processo pesquisa-formação possibilita ao futuro professor um olhar mais rigoroso, mas ao mesmo tempo sensível, necessário para a compreensão da cultura lúdica, do brincar e brincar livre para os bebês e as crianças bem pequenas.

Assim como os referenciais teóricos indicam as potencialidades do brincar livre, a participação das monitoras no Baú Brincante, por meio dos seus relatos convergem para confirmar e ao mesmo tempo para apontar/propor a necessidade da ampliação das atividades, nos cursos de Pedagogia, orientadas pelos princípios das pesquisas formativas articuladas aos saberes ludo sensíveis.

Reafirmamos que a formação de professores é como um processo complexo que possui múltiplos referenciais, ou seja, é prática educativa, também entendida como práticas de vida, imbuída de subjetividades e experiências de cada sujeito. Logo, não é um fim, mas o caminho eleito para cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e de suas experiências cotidianas.

Nas escritas de si das bolsistas, fica evidenciado a mobilização de um saber ludo-sensível nas narrativas sobre como pensam as práticas docentes para essa etapa da educação balizadas como uma ação de escuta sensível e sensibilidade às necessidades físicas e afetivas das crianças.

Proposições como estas, se constituem em caminhos de aprendizagens para descobrir, conhecer e valorizar o acervo cultural da infância, tanto para os futuros professores no seu processo de formação inicial, como para os professores em exercício.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCH, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: ideias-chave. In. FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.57 - 68

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Catadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, Bahia, 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, C. M e VEIGA, I.P.A.(Orgs.). **Didática e Docência na Educação Superior: implicações para a formação de professores**. Campinas, SP:Papirus, 2012.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p.5-7, set./dez. 2016.

D'ÁVILA, Cristina Maria; CARDOSO, Marilete Calegari; XAVIER, Antonete. O brincar livre na escola de ensino fundamental e formação de professores: a experiência do Baú Brincante. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Orgs.). **Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores**. Editora CRV, Curitiba, 2018, p.63-85.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educ. Pesqui. Vol. 32. N. 2. São Paulo. Mai / Agos 2006. In:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fonte, 2010.

LEAL, L. A.& D'ÁVILA, C.M.(2013). **A ludicidade como princípio formativo**. Interfaces Científicas, Educação, Aracaju. V. 1, 2. p.41-52. Fev. 2013.

NOVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**.Lisboa/Portugal: EDUCA 2002.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. In: MONTEIRO, B. S.; PIMENTA, S. G. **Escritos sobre didática, filosofia e formação de educadores**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SILVA, Maria Vitória. **Dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola de zona rural baiana: representações de professores de diferentes disciplinas**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, SP. 2016.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: QUAL O PAPEL DA LITERATURA?

Lílian Fonseca Lima - UNEB
Rosemary Lapa de Oliveira - UNEB

RESUMO

Este artigo discute as ausências de textos literários infantis que tratem as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar para as crianças na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Pauta, para isso, a necessidade de que tais saberes façam parte da formação inicial docente. Utilizando da leitura literária para infância como meio que proporciona um modo de problematização à temática gênero e sexualidade na formação, é possível trazer à tona questões que perpassam o cotidiano pedagógico escolar. É um recorte da pesquisa de doutorado concluída em 2023, que, dentre outros objetivos, buscou compreender as relações entre a leitura literária em contexto de diversidade e suas ressonâncias na experiência formativa de docentes em formação inicial, numa IES no estado da Bahia. A dimensão epistêmica metodológica teve origem no enfoque transdisciplinar, na perspectiva discursiva, a partir das contribuições teóricas da Formação docente, Literatura, Análise do Discurso Francesa e dos Estudos de Gênero para entrelaçar os sentidos dos textos advindos do movimento de leitura desenvolvido na ação empírica do Círculo de Experiência Literária vivenciado por graduandas do curso de Pedagogia e analisados a partir dos discursos resultantes da leitura. Os sentidos que ressoaram informam que o texto ficcional para crianças precisa tratar os temas emergentes, considerados tabu como condição *sine qua non* na formação, pois impacta positivamente no exercício da docência, quando pensamos numa educação diversa, plural e emancipatória, bem como forma de combate ao preconceito e à homofobia.

Palavras-chave: Formação docente, Literatura infantil, Gênero e sexualidade.

INTRODUÇÃO

Diante uma realidade em que predomina uma crescente onda de confrontos sociais e educativos, enlaçada a atitudes de preconceitos, homofobia e racismo, se faz necessário (re) pensar uma formação docente que para cumprir o papel educativo busque compreender a realidade educacional contemporânea, não permanecendo alheia aos acontecimentos dos constantes relatos de preconceito e violência que diariamente afetam estudantes, docentes e todo corpo pedagógico. Portanto, é imperativo buscar uma saída para enfrentar a situação, pondo à mesa essa questão e problematizando os motivos das temáticas com as diferenças de gênero e sexualidades estarem ausentes da leitura literária no ambiente pedagógico infantil, mesmo estando presente nas livrarias.

Esta é uma questão que antecede à prática pedagógica de leitura literária nas escolas, pois necessita ser colocada já na formação docente, mais notadamente na formação do(a)

Pedagogo(a), uma vez que este é o curso responsável pela profissionalização para o ensino de crianças da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental.

As reflexões aqui postas resultam de uma pesquisa de doutorado finalizada em 2023¹, desenvolvida na perspectiva da etnografia implicada (Macedo, 2012), contando com o dispositivo empírico Círculo de Experiência Literária - CEL, o qual, em duas etapas, promoveu a leitura de poesias e textos literários infantis não canônicos abordando as diferenças de gênero e sexualidade. A análise do corpus foi realizada sob a ótica da Análise de Discurso Francesa (Orlandi, 1999) a partir da significação das leituras de forma oral e escrita cujos sentidos foram interpretados discursivamente. A experiência de cunho formativo aconteceu através da plataforma Google Meet, uma vez que ainda estávamos sob os cuidados relativos à pandemia do Covid 19.

A noção de experiência aqui pensada numa perspectiva didática, se encontra no centro da educação, e é essencial para reestabelecer seu sentido pedagógico, considerando que o ajuste entre o que se ensina e a compreensão do estudante, está numa perspectiva estreita da própria experiência do ensino, evidenciando, de tal maneira, que o fundamental no ensino transcorre por espaços sutis e misteriosos (Contreras; 2013).

No sentido de promover movimentos de reflexão no processo da formação inicial docente, a pesquisa desenvolveu-se nos princípios da experiência formativa, considerando que há necessidade de um ajuste entre o que se objetiva, planeja e executa, com o interesse, a vida e os significados daquilo que os estudantes realizam, colocando o pedagógico como modo de gerir a educação, entendida como relação aberta, não resolvida e como experiência paradoxal e impulsionadora; ou seja, é o caso de pensar as ausências, os conflitos, os silenciamentos como inerentes à natureza do ensino; é olhá-los de frente, entender a linguagem como lugar de conflito, atitude que se coloca em oposição a uma aspiração educativa como ação controlável, linear, mecânica e garantidora de resultados pré-determinados (Contreras, Ferré, 2010).

Como assegura Macedo (2012, p. 177), “a formação se realiza enquanto fenômeno humano na experiência de aprendizagens significativas de sujeitos concretos e seus projetos”, trabalhando com eles para compreender a partir e com os sentidos de suas ações. Esses são princípios norteadores para abordar a leitura literária para infância enlaçada às questões de gênero e sexualidade, pois é inquestionável o papel da leitura para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes; condição fundamental para construção do pensamento crítico e

¹ Pesquisa de doutorado submetida ao Conselho de Ética com o parecer CAAE 53999521.8.0000.0057

da sensibilidade, corroborando com a afirmativa de que experimentar um texto literário permite estar em contato com um universo simbólico que a linguagem proporciona.

A linguagem concebida como competência humana permite expressar nossas singularidades, modos de pensar e agir, está inserida num processo que se oferece “como lugar de descoberta. Lugar do discurso” (Orlandi, 1999, p. 96). Logo, a leitura de textos literários é um elemento constitutivo do processo de escolarização na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, e, enquanto ação da linguagem, ocupa um lugar privilegiado na prática pedagógica que se materializa discursivamente de várias formas na ação de ensinar as crianças. Portanto, a leitura envolve relações, vivências; é um “processo contínuo porque o sujeito leitor é sujeito em processo de constituição de si no mundo, de si com o mundo com o outro e de si no mundo mediado pela leitura” (Oliveira, 2019, p. 77).

Para a autora, nos constituímos sujeitos leitores numa escalada contínua de saberes através das interações de leitura, portanto, se faz necessário que estas sejam variadas e apresentem diversas visões de mundo, coadunando com a perspectiva do enleituramento.

Nesse processo, o texto ficcional desempenhará o papel de transporte para que conheçamos sobre nós mesmos, sobre o que nos torna profundamente humanos, uma vez que “uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso” como nos diz Andruetto (2008, p. 55).

Entretanto, em muitas situações em que a escola desvaloriza, recusa ou faz suposições preconceituosas sobre novas temáticas de leitura, numa atitude quase sempre construída dentro de um conjunto de ideias norteadas por discursos hegemônicos e preconceituosos, contribui para a “não-relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente” como assegura Orlandi (2008, p. 40) e, por isso, coloca à margem, ignora ou omite discussões relevantes no seio social, como as que correspondem a pensar as diferenças de gênero e sexualidade.

Nesse contexto são veiculados conhecimentos, crenças, valores, postos como universais de maneira a perpetuar modos de ser e agir; assim funciona o discurso pedagógico (DP) que opera como “um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que origina e para a qual tende: a escola” (Orlandi, 1987, p. 28).

Logo, podemos dizer que tais discursos atuam em uma rede discursiva com a finalidade de instituir um padrão, uma norma. Operam no sentido de designar uma norma ou modelo a ser seguido, com a finalidade de produzir condutas classificatórias baseadas numa heteronormatividade compulsória de feminino/fêmea ou masculino/macho, estabelecendo os

modelos de certo/errado; normal/anormal, pautando-se sempre no “isto ou aquilo” (Louro, 1997).

Os efeitos desta regulação aspiram a aprendizagem de papéis masculinos e femininos pré-moldados socialmente, pois tais discursos e práticas são reforçados como forma de hierarquizar os gêneros que se baseiam numa ideia simplista, camuflam as desigualdades, retiram de foco das várias formas de expressão das masculinidades e feminilidades e escamoteiam as redes de poder que funcionam via instituições (Louro, 1997). Entretanto, é consenso que a instituição escolar norteia suas ações pela padronização, logo, há “um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma normal e sadia de sexualidade, a heterossexualidade” (Louro, 2013, p. 45).

As desigualdades postas sobre as questões de gênero e sexualidade espelham uma diferença hierarquizada, tomando como norte reproduzir as convenções de uma dada sociedade. Esse é um cenário em que se projetam ações de rejeição e preconceito sobre corpos de crianças, jovens e adultos. É imprescindível tirar a opacidade da maneira como a escola tem lidado com a questão, postura que revela uma posição política, no sentido de uma educação mais igualitária, justa e que possa servir para sair da arena da norma e da disciplina que impera no campo da educação, portanto é preciso ir além do normativo e mostrar as diferenças (Louro, 2011).

Desenvolver práticas pedagógicas que utilizem artefatos produzidos culturalmente como a literatura, é também estratégia política, uma vez que a seleção de temáticas que circulam nas escolas, modo geral, é feita por docentes e, optar pelas que tratem das diferenças de gênero e sexualidade produz importantes saberes didático pedagógicos. Assim, ao conhecer e selecionar criteriosamente as histórias infantis que abordem a temática de gênero e sexualidade, que sejam acessíveis à compreensão das crianças, considerando as várias potencialidades da ficção e do imaginário no universo infantil. Nessa perspectiva, o trabalho docente tende a ampliar o repertório de conhecimentos sobre o assunto e, portanto, incidir sobre o controle ou diminuição de preconceitos trabalhados na ignorância do desconhecimento. Para trabalhar por entre as insuficiências e fissuras que o tema exhibe, assim Britzman (2016, p. 89) propõe:

o modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo a mais a fazer, algo a mais a pensar.

Podemos nos perguntar por que se reprime tanto a aprendizagem de novos conhecimentos com temáticas que abordem as questões de gênero e sexualidade pelos docentes? Para a autora, a repressão se aproxima muito mais da nossa paixão pela ignorância

do que pelo conhecimento. Assim sendo, repressão é o ato de afastar-se, ignorar e esquecer uma ideia, realizado num movimento de ida e volta, capaz de promover que em seu retorno o fato reprimido se torne afixado a velhos afetos.

A problematização de tais questões traz implicações para os currículos dos cursos de Pedagogia, exigindo a atenção ao campo da linguagem como inseparável do processo didático de práticas pedagógicas, especificamente, neste texto, ao campo da leitura literária.

METODOLOGIA

A pesquisa em tela é compreendida como uma etnopesquisa implicada, conforme Macedo (2012), no sentido da proposição em atravessar e romper barreiras práticas e político-epistemológicas ao pensar a leitura literária para infância no contexto da formação inicial docente. De natureza interpretativa, a pesquisa objetivou analisar os sentidos sobre diferenças de gênero e sexualidade através da leitura literária, (re) significando esses saberes na formação docente.

Desta forma, a pesquisa realizada coloca em evidência a leitura e a expressão do repertório formativo experimentado nas etapas empíricas Arqueologia literária e Horizontes literário, do dispositivo Círculo de Experiência Literária (CEL), conforme explicitado a seguir. Assim utilizamos do dispositivo empírico e formativo para ambientar e fomentar a problematização e significação das leituras realizadas.

O CEL foi uma estratégia criada especificamente para esta pesquisa e consistiu em encontros com ações sequenciadas e interligadas, divididas em etapas. Para a realização total do círculo, foram realizados nove encontros, combinados e previamente marcados data, horário e espaço na plataforma virtual Google Meet, por conta da pandemia causada pelo Covid 19. Esses encontros foram marcados antecipadamente e era enviado para o e-mail, a cada encontro, um roteiro das ações que seriam desenvolvidas, as quais duravam em média duas horas. Apenas o último encontro ocorreu de maneira presencial, uma vez que as autoridades sanitárias já sinalizavam que as vacinas haviam arrefecido a pandemia.

Na primeira etapa do CEL - Arqueologia literária - reconstituímos a história leitora de cada participante e privilegiamos a leitura de poesias que trouxessem o contexto das diferenças de forma ampla. Na segunda - Horizontes literário -, aconteceu a leitura de livros infantis com temática sobre gênero e sexualidade. As leituras foram significadas de forma oral e escrita em forma de texto livre, os quais se constituíram fonte para delimitação do *corpus*.

O movimento de análise e interpretação desenvolvido corrobora com a ideia de que o discurso se caracteriza pelos deslocamentos da palavra enquanto prática da linguagem, isso implica saber que todo trabalho de interpretação requer cuidado, nada é fechado, é preciso entendê-la aberta, inédita e incompleta em sua apreensão, de modo que a riqueza da análise aprofunde seu caráter de abertura e dinamicidade.

O *corpus* da pesquisa é composto por um total de trinta e seis (36) textos escritos pelas participantes concluintes do curso de Pedagogia, em que expressaram as significações das leituras realizadas. A partir das significações das leituras, empreendemos gestos de interpretação da produção de sentidos expressos nos textos, orientada nos estudos da Análise do Discurso (AD) francesa, enquanto ciência da interpretação, em articulação com os campos da educação e dos estudos de gênero. Assim, consideramos a materialidade dos sentidos com gestos de interpretação “[...] que intervêm no real dos sentidos, enquanto atos simbólicos com sua materialidade” (Orlandi, 2011, p. 1), consideramos também a importância em identificar a partir de qual formação discursiva se posicionavam ao empreenderem suas significações.

A seguir apresentamos o acontecimento do encontro de número (7) sete da segunda etapa do Círculo, contemplando a leitura de uma das obras literárias trabalhadas e cuja leitura foi o livro infantil não canônico com a história Três mocinhas elegantes da autora Cristina Vilaça (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meio à multiplicidade de arranjos familiares, a família homoafetiva tem reivindicado a legalidade e garantia de direitos, de bens e serviços. O livro retrata a história da família homoafetiva composta por duas mães e uma menina, oportunizando a experiência educativa com leituras pouco, ou ainda não realizadas pelas colaboradoras da pesquisa.

Nessa seara, apresentamos, através dos discursos abaixo, como as futuras docentes significaram a leitura da história acima referida posicionando-se em relação à presença dessa configuração familiar no espaço escolar e social. A identidade das partícipes da pesquisa foi salvaguardada, conforme orientação do comitê de ética, assim, estão identificadas pela inicial do primeiro nome.

SD 20 “O que posso dizer é que a **sociedade não enxerga** com **bons olhos**, pois acham que essas crianças **não deveriam** ser adotadas por **dois pais ou duas mães**, acham que **um homem e uma mulher** seria o **melhor exemplo, infelizmente**. (L. Horizontes literários, 2022).

SD 21 “**Famílias matriarcais são inúmeras** em nossa sociedade, quantas crianças foram e estão sendo **criadas por uma mulher ou mais** em suas casas? **O diferente**

nessa história é que as mulheres em questão são um casal e não irmãs, tias ou avós da criança, mas são suas mães. (U. Horizontes literários, 2022).

SD 22 o conceito de família para mim é **amor, união, carinho, respeito, perseverança, compreensão, paciência e cuidado**. As pessoas da qual compõe essa família não importa. (A. Horizontes literários, 2022).

Os lugares ocupados na sociedade pelas leitoras, em termos de Formações discursivas cooperam no processo de significação, é constitutivo desse processo, e se denomina “relações de forças no discurso” (Orlandi, 2008, p. 18). Esses lugares fornecem mecanismos de projeção que possuem regras para estabelecer relações entre situações concretas e suas representações no interior do discurso, tenhamos em mente que todo discurso floresce em outro. Na instituição escolar, esse conhecimento será legitimado pelas diversas tecnologias de modo a garantir o funcionamento do Discurso Pedagógico.

Em **Sd 20**, claramente o discurso remete a um já dito quando, no conceito de família os preconceitos são dirigidos a homossexuais tidos como os maus exemplos. Ainda que essa referência seja lamentada, aponta uma ótica universalista presente no ambiente escolar, cujo organizador das identidades de gênero e sexualidade opera pela dupla referência pai-mãe. Farias e Maia (2009, p. 87-88), a partir da realização de um estudo sobre mitos e crenças dirigidos a famílias homoparentais, explicam como o dizer “os homossexuais são pessoas desajustadas ou sofrem de distúrbios e por isso não poderiam criar uma criança”, funcionam como justificativa que autorizam o preconceito e a discriminação.

Tal visão reproduzida no ambiente escolar, são fortalecedoras de ideias preconcebidas e corrobora para que seja exitosa apenas uma maneira de compreender a relação familiar, aquela baseado nos princípios da heteronormatividade.

Em contraposição, a **SD21** estabelece uma comparação entre família homoafetiva constituída por mulheres x famílias matriarcais e aponta que o caráter diferenciador entre elas está na constituição de que as mulheres na história formam um casal. Corrobora positivamente a **SD 22** quando assegura os sentimentos como os requisitos mais significativos para o reconhecimento de uma família, não importando o gênero de quem a constitui.

A compreensão da família guiada por laços afetivos, responsabilidade, proteção e não apenas pelo traço biológico, sinaliza uma cisão com o modelo nuclear. Os destaques coadunam com o reconhecimento da união homoafetiva, reconhecida como família, que se estabelece por via jurídica (a partir do entendimento do STF em 2011) permitindo que esses casais deixassem a condição marginal para a condição reconhecida pelo Estado.

Assim, a escola enquanto instituição deve estar envolvida no processo de transformação, uma vez que desempenha papel de destaque no que tange à produção e reprodução das

expectativas em torno do gênero, pois acolher as diferenças “é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” como nos diz Abramovich (1997, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos que ecoaram dos discursos “adentraram” o espaço educativo, conformam na e pela linguagem suas contradições, suas sacralizações, seus poderes e contraditórios, fazendo emergir diálogos sobre diferentes experiências e práticas formativas.

Assim, a oferta de componentes curriculares no ensino superior que considerem a proposta apresentada, asseguram a possibilidade de pedagogas/os assumirem um outro olhar no que se refere à escolha de textos literários que abordem a temática de gênero e sexualidade para infância, e se configura uma medida assertiva, uma vez que se adquirem saberes que possibilitam compreender como o assunto atravessa nosso cotidiano e nossas experiências pessoais, formativas e coletivas.

Entendemos que os sentidos expressos nos discursos tocam o âmago da experiência no Círculo de Experiência Literária nas seguintes dimensões: como acontecimento em si – no tocante à exterioridade, alteridade; em sua subjetividade - na reflexão e relações consigo e seus saberes; e como passagem - na maneira em que se deixaram fruir pelo acontecimento com a literatura, pela interação com o saber que emergiu, o que a torna medida assertiva e fundamental para uma formação colaborativa, produtora de conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência.

Tal constatação corrobora para o aprofundamento do sentido epistemológico para a formação docente como experiência educativa, que está relacionada à forma de pensar sobre o que nos acontece, cujos saberes são construídos além do acúmulo de conhecimentos, em parceria com o questionamento e a busca por significações do vivido, do aprendido e do ensinado (Contreras, 2013).

Consideramos que apropriar-se desses saberes permite que docentes, na relação educativa com as crianças, possam intervir na imagem delas com a leitura, à medida que apresente uma diversidade de leitura que mobilizem os sentidos em outros lugares a partir do uso de textos que tematizem diferentes modos de viver. Pensando conceitualmente, é a leitura provocando no sujeito leitor o potencial de ampliação da visão de mundo pela variedade de textos e contextos a que são expostos, concretizando o enleituramento (Oliveira, 2019).

Contar histórias para crianças que retratem a pluralidade de configurações familiares não se restringe às homoafetivas e se torna um meio de refletir, incluir, trocar experiências e tratar com naturalidade a questão, como importante forma de mostrar às crianças que existem diversas maneiras de constituição familiar, de tal modo que seja rejeitada qualquer ação discriminatória. Assim, as práticas literárias precisam estar voltadas para a inclusão, acolhendo as diferenças em suas especificidades, e para a formação da criança é necessário ouvir várias, muitas histórias. Eis nossa resposta à pergunta feita no título.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2008.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução Tomás Tadeu da Silva. 3. ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 83-112.

CONTRERAS DOMINGO, J. El saber de la experiencia en la formación inicial del docenteado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Docenteado**, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 125-133, sept./dic. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>. Acesso em: 16 set. 2020.

CONTRERAS DOMINGO, J; PÉREZ DE LARA, N. (comp.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010.

FARIAS, M. de O.; MAIA, A. C. B. **Adoção por homossexuais**: família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica. Curitiba: Juruá, 2009.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal, o “diferente”, e o “excêntrico”. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 176-183, jun./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/14054/7988>. Acesso em: 12 set. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **Pedagogia da rebeldia e o enleituramento**. Curitiba: Appris, 2019.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.

VILAÇA, C. **Três mocinhas elegantes**. Ilustração Rafa Anton. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

GIRO FORMATIVO: CONSTRUINDO SABERES DOCENTES COM ESTAGIÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA

Fernanda Figuerêdo Almeida - UFBA
Meire Rosa Boaventura – UFBA/Educação Básica.

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa sobre formação docente inicial, no ambiente de uma creche universitária. Neste texto apresentamos uma discussão sobre a experiência do Giro Formativo, sendo este um projeto de formação realizado com seis estagiárias do Projeto Inter-Ação de estágio remunerado e não-curricular, na Educação Infantil, em uma creche universitária, da rede federal de ensino. A partir desse processo de acompanhamento e escuta foi possível compreender como as estagiárias percebem a experiência do estágio docente na creche e os saberes mobilizados nesse processo formativo, tomando como referência principal, o Giro Formativo. Este estudo traz os primeiros resultados acerca da escuta das estagiárias e suas percepções sobre o projeto, as implicações sobre sua formação inicial e prática docente no estágio com crianças e bebês bem pequenos. A pesquisa de cunho qualitativo e o instrumento de produção de dados utilizado foi o questionário. Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta três discussões, uma sobre concepção de estágio, a segunda sobre creche universitária e a terceira sobre saberes docentes, a partir de onde abordamos a experiência do Projeto Giro Formativo. A seguir, discorre sobre o estágio remunerado e a experiência do Giro Formativo, realizado na creche universitária, lócus da pesquisa; para, por fim, expor os primeiros resultados, que evidenciam que o Giro Formativo, parte de acompanhamento das estagiárias, vem contribuindo para a construção de saberes docentes importantes para a atuação na educação infantil, possibilitando a articulação entre teoria, prática e movimento de práxis, a construção de saberes docentes, dentre eles, o Repertório Didático.

Palavras-chave: Creche universitária, estágio não-remunerado e Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, temos visto grande preocupação em todo o mundo com temas relacionados ao trabalho docente, à formação inicial e continuada de professores, as histórias da sua vida, à identificação de seus saberes. Interessa-nos, neste estudo, debruçar sobre a formação de estagiárias do curso de Pedagogia, a partir de um estágio remunerado, em uma creche universitária, tomando como elemento central o projeto Giro Formativo, que, posteriormente, foi transformado em projeto de pesquisa.

Neste sentido, o artigo que ora apresentamos faz parte de uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivo investigar, para melhor compreender, qual a percepção das estagiárias do projeto Inter-Ação em relação à participação do projeto Giro Formativo. Interessou-nos saber como as participantes desta pesquisa refletem em relação às aprendizagens e ao aumento do repertório de saberes docentes. Questão de pesquisa: Como você avalia a experiência do giro

formativo na construção de saberes didáticos necessários à prática docente com bebês e crianças bem pequenas? E, que saberes docentes foram desenvolvidos a partir da sua participação no Giro Formativo, no período de 2023.1, 2023.2 e 2024.1?

Assim, com este trabalho, pretendemos lançar luzes sobre o processo de formação inicial, tomando como referência a construção de saberes docentes, dentre eles, o Repertório Didático, construído e alimentado de diversas formas e a partir de variadas ações que envolvem estudos, trocas, brincadeiras, leituras, críticas, discussões, dentre outras.

METODOLOGIA

Este estudo seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, através do método exploratório e descritivo. O instrumento de produção de dados foi o questionário aberto, elaborado, enviado, respondido pelas estagiárias e recebido pelas docentes, via Google forms. Este consiste em um questionário em modo digital e acessível a partir do uso de dispositivos eletrônicos, com acesso à rede de internet.

Os sujeitos da pesquisa, inicialmente eram sete estagiárias do Curso de Pedagogia, selecionadas pelas docentes da creche universitária e contratadas com vinculação institucional ao Projeto Inter-ação, no entanto, duas delas não participaram da pesquisa. Diante disto, apresentamos a produção de dados a partir das contribuições de cinco estagiárias.

O Projeto Inter-Ação é de um programa de estágio, promovido pela Pro-Reitoria de Assistência Estudantil, criado na Creche universitária há quase quinze anos e segue sob coordenação da Creche, por uma de suas professoras. O Projeto Inter-Ação está inserido entre as políticas de oferta de bolsas de estágio, cujo objetivo é apoiar financeiramente estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação docente de estudantes do Curso de Pedagogia ou de outras áreas, não necessariamente das licenciaturas. Para fazer parte do grupo de estagiários da creche universitária é necessário ser estudante do curso de Pedagogia, estar em dia com as disciplinas e não ser reprovado. Também é necessário se enquadrar aos requisitos exigidos pela Pro-Reitoria e estar cursando disciplinas a partir do terceiro semestre.

Para a realização da pesquisa apresentamos às estudantes o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), garantindo às participantes a confidencialidade dos seus nomes, a condição de livre-adesão à participação na pesquisa, a não remuneração pela



participação na pesquisa e garantindo, principalmente, a possibilidade de desistência em qualquer etapa do processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na trilha por compreender o lugar do estágio na construção de saberes docentes, partimos dos conceitos e de suas modalidades. Dividido entre aqueles que são obrigatórios ou curriculares e os não obrigatórios, o estágio integra a experiência formativa inicial do sujeito. Dessa forma, acreditamos que propor ações formativas dentro dos espaços onde o estágio acontece, revela não só um compromisso político-social com o participante, como também demonstra a corresponsabilidade de docentes mais experientes, na formação inicial de estudantes nos cursos de licenciatura.

Nacionalmente, o estágio consta na Lei nº 11.788/2008 e o Art. 1º o apresenta como ato educativo, com as vistas à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular (educação superior, educação profissional, ensino médio, educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos).

Legalmente há distinção entre os estágios obrigatórios e aqueles que não são obrigatórios. Enquanto os primeiros são definidos como requisito para a conclusão do curso apresentado como disciplina específica, definido no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma (Brasil, 2008) os estágios não obrigatórios podem ser realizados como atividade opcional, com o intuito de complementar a formação do estudante mediante a vivência de experiências próprias da atividade profissional Ou seja, desenvolvido como atividade eletiva, podendo ser acrescido à carga horária regular e obrigatória como atividades complementares. (Brasil, 2015).

Fato é que, sem a realização do estágio obrigatório, a/o estudante não consegue concluir sua graduação, pois é apontado como uma obrigatoriedade pela LDBEN (Brasil, 1996). Para validar e efetivar o estágio, a Lei n.º 11.788 aponta que a graduanda/o deve cumprir as fases da observação, regência e a elaboração do relatório final, no qual deve conter os registros do período vivenciado no estágio (Brasil, 2008).

Para o Dicionário Trabalho, profissão e condição docente criado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Ventorim (2010)² expõe o termo “estágio docente” como

ato educativo supervisionado realizado no contexto do trabalho docente que objetiva a formação de educandos que estejam regularmente frequentando cursos e/ou programas de formação de professores nos níveis do ensino médio e do ensino superior, nos cursos de graduação e de pós-graduação stricto sensu. Como parte integrante dos processos de formação de professores, o estágio docente constitui-se pela vivência de situações concretas do trabalho docente, proporcionando experiências didático-pedagógicas, técnicas, científicas, artísticas e socioculturais. (Ventorim, 2010, p. 22)

Enquanto campo de conhecimento, Pimenta percebe o estágio como uma atividade de transformação da realidade, e o define como “uma atividade investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.” (Pimenta, 2004, p. 34)

Durante o estágio, há a oportunidade do estudante da licenciatura construir saberes docentes, ainda durante a formação. Segundo Tardif (2014), os conhecimentos ou saberes docentes que são desenvolvidos durante os cursos de formação de professores necessitam da prática para que se consolide e para ajudar a construir a identidade profissional como docente.

Almeida (2017) trata os saberes docentes como uma categoria que é fruto da síntese de conhecimentos, estudos, que são construídos a partir de outras categorias como crenças, concepções, habilidades, competências, pensamentos, metáforas, representações, gerando uma espécie de repertório, dos professores, ao longo da sua carreira docente, tendo por sua posse pessoal ainda que construídos a partir das diversas interações, ao longo de toda a vida.

Quadro 1. Categorização dos saberes docentes

| Tardif, Lessard e Lahaye (1991) | Pimenta (1999) | Gauthier et al (2006) |
|---|--|--|
| Saberes da formação profissional Saberes das disciplinas Saberes da experiência | Saberes da experiência Saberes do conhecimento Saberes pedagógicos | Saberes disciplinares Saberes curriculares Saberes das Ciências da Educação Saberes da tradição pedagógica Saberes experienciais Saberes da ação pedagógica |

Fonte: Sistematização, Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Pimenta (1999) e Gauthier et al (2006), apud Almeida (2017, p. 118)

² O Dicionário Trabalho, profissão e Condição docente está disponível em formato on line e não possui numeração de páginas.

A partir do quadro com a sistematização dos saberes docentes, na perspectiva dos autores consultados, é possível perceber que Gauthier et al (2006) é o que identifica o maior número e mais completo rol de saberes de que lançam mão os docentes durante o exercício da profissão. Estes autores, portanto, foram os que referenciaram nossas categorias de análise nesta pesquisa.

A pesquisa e os primeiros achados...

A experiência formativa foi realizada com sete estagiárias de Pedagogia, participantes do Projeto Interação, programa de estágio não remunerado, criado por Almeida (2010). As estagiárias participaram do “I Giro Formativo: partilhando tradições, construindo saberes outros”, uma sequência de encontros focada na discussão, planejamento, execução e avaliação de brincadeiras nordestinas realizadas numa creche universitária de Salvador, com o objetivo de contribuir com o repertório didático de práticas envolvendo a Educação Infantil.

Como surgiu a proposta do Giro Formativo?

Tomando o projeto de aprendizagem “Nordeste, um lugar para brincar, viver e amar” que buscava ampliar o contato da comunidade educativa com o patrimônio artístico, ambiental e natural, bem como com as manifestações culturais e populares nordestinas articulando com as experiências e saberes de nossas crianças, suas infâncias e famílias, a fim valorizar os modos regionais de ser, fazer e viver, a proposta formativa buscou intersecção entre o fortalecimento da identidade sócio-política e cultural das participantes que atuam na Creche Universitária³ (docentes e estagiárias do estágio não-obrigatório) em torno da cultura nordestina em seus aspectos artístico, ambiental, científico e tecnológico, ancorado na interculturalidade com condução de práticas pedagógicas planejadas e executadas nas salas-referências das participantes.

Entre os objetivos específicos consideramos refletir sobre a formação histórica e cultural da região nordeste, destacando suas contribuições para a formação do povo brasileiro; compilar saberes tradicionais considerando as manifestações folclóricas e populares (artesanato, culinária, música, dança, ritmo, literatura, teatro etc.) e suas repercussões para o universo infantil, fomentando experiências e brincadeiras; planejar e executar uma experiência e/ou

³ Utilizamos o nome Creche Universitária como forma de preservar os sujeitos e a própria instituição que aceitou participar desta pesquisa.

brincadeira comum na região Nordeste, adaptando-a ao grupo de criança; e por fim, compor um produto literário (digital e/ou impresso) com as brincadeiras que tiveram maior aderências pelo grupo de crianças, devidamente ilustrados a ser compartilhados com o público em momento oportuno.

Metodologia do Projeto Giro Formativo

Convidamos as participantes para apresentação da proposta e levantamento de interesse. Após aceite do grupo iniciamos uma rodada de encontros para compartilhar o que era percebido como tradição, para então construirmos saberes. Utilizando a Biblioteca da creche ou sala de professores, o Giro Formativo se deu em oito encontros, às quartas-feiras, das 11h30 às 13h, com rodas de trocas e partilhas entre as participantes. Utilizamos atividades envolvendo brincadeiras ludo-sensíveis, textos-base, exposição oral e debate a cada encontro, durante a execução do projeto de aprendizagem.

O Giro Formativo, se constituiu em um processo formativo, por dentro do estágio na Creche Universitária. Para além dos aspectos formais e legais do estágio e considerando a importância do estágio para a formação inicial docente, segundo Lima (2018),

O estágio é o aspecto da formação de professores que tem um grande diferencial das demais atividades da Academia. O contato com a escola e seus profissionais, com as crianças e os pais, proporciona uma visão mais clara da profissão de professor. Por meio do estágio, o estudante reflete sobre a realidade escolar, comparando com os estudos feitos na Academia, experimenta atividades pensadas, avalia sua atuação, constrói e reconstrói saberes. (Lima, 2018, p. 294).

Considerando o estágio não obrigatório, este pode se apresentar como campo de conhecimento formativo dos futuros professores, além de se constituir como porta de entrada para o mercado de trabalho na área educacional. De acordo com Pimenta (2004), o espaço do estágio, contribui sobremaneira na formação inicial “à medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente” (Pimenta, 2004, pág. 38), construções que podem ocorrer tanto no estágio curricular como nos estágios extracurriculares, a exemplo do Giro Formativo Nordeste Intercultural: partilhando tradições, construindo saberes outros.

Por quê, Giro Formativo?

A região Nordeste, morada atual nossa, é diversa em clima, vegetação e relevo, e, sobretudo, cultura. Durante muito tempo, nossa região é superexposta pelas mídias de massa, formadora da opinião popular, como lugar de ignorância, pobreza, sofrimento e inúmeras

fragilidades. Essa ideia faz parte do imaginário coletivo e individual de grande parte dos brasileiros, que sem conhecer a Região Nordeste, generaliza a todos os estados características sazonais, como por exemplo a seca. Muitas vezes os próprios livros didáticos do eixo Sul-Sudeste, por exemplo, tendem a apresentar a Região Nordeste a partir de estigmas construídos pelo racismo estrutural, violência epistêmica herdada desde o processo colonizador de povos norte-eurocêntricos. Tais argumentos convencem, até mesmo, alguns nordestinos nascidos e criados nas grandes capitais da região, que refêns daquelas mídias, acreditam, validam e perpetuam arquétipos negativos em torno do nordestino.

De onde vem a crença de que baiano é preguiçoso? De onde vem a construção imagética de que cearense tem a cabeça grande? De onde vem a concepção de que sergipana é “mulher-macho”? Refletir sobre essas questões por meio da interculturalidade, pode fortalecer a autoestima do nordestino, por meio de debates e diálogos, através também do nosso ser-estar-fazer no mundo. Dessa forma, se faz importante ter argumentos para de forma sensível seguir, como a cultura nordestina tradicionalmente ensina, acolher o diferente, compreender seus processos de construção de conceitos e mediar saberes outros em torno de posturas xenofóbicas tão presente em nosso cotidiano, sobretudo o virtual.

Para desconstruir esse olhar etnocêntrico do brasileiro para a própria população da qual ela faz parte, propomos uma dinâmica de trocas formativas para subsidiar a partilha de conhecimentos consolidados, ressignificação e construção de saberes outros pelas estagiárias e docentes da Creche Universitária, a partir da base teórica da interculturalidade crítica, numa perspectiva de um Giro Formativo.

Primeiros resultados

A experiência formativa foi realizada com oito estagiárias de Pedagogia, participantes do Projeto Interação, programa de estágio não remunerado, criado por Almeida, 2010. Destas, cinco responderam ao questionário de pesquisa sobre a experiência com o Giro Formativo.

2. Quadro com informações sociodemográficas das estagiárias

| Nome | Semestre | Tempo de estágio |
|--|--------------------|-------------------------|
| Penélope | 7º | 2 semestres |
| ELP8S (Estudante de Licenciatura em Pedagogia 8º Semestre) | 8º | 3 semestres |
| Maria | Possivelmente o 9º | 4 semestres |

| | | |
|--------|----|-------------|
| AL | 8º | 2 semestres |
| Brenda | 8º | 4 semestres |

Fonte: Dados sistematizados pelas autoras, 2024.

Todas as participantes do projeto e desta pesquisa, são estagiárias do sexo feminino. Todas na etapa final do curso de Pedagogia, embora AL tenha apenas um ano como estagiária na Creche e ELP8S, tenha três semestres. As estagiárias participaram do Giro Formativo, uma sequência de encontros focados na discussão, planejamento, execução e avaliação de brincadeiras nordestinas realizadas em uma creche universitária de Salvador, com o objetivo de contribuir com a criação de um repertório didático de práticas envolvendo a Educação Infantil.

Para organizar os dados coletados, recorreremos à análise de conteúdo de Bardin (2011), seguindo as etapas: coleta de dados; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Tal perspectiva ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.

A fim de viabilizar a construção de compreensões inerentes aos objetivos deste artigo, apresentamos abaixo o quadro com uma matriz de síntese que sistematiza as categorias, destacando as unidades de registros que emergiram nas respostas das participantes.

Quadro 3. Matriz de síntese da análise dos artigos com unidades de registro relacionadas a cada categoria

| CATEGORIAS | UNIDADES DE REGISTROS |
|------------------------|---|
| Repertório Didático | “o conhecimento de novas atividades e brincadeiras” e “novos temas para trabalharmos com bebês e crianças bem pequenas”(Penélope, estagiária, 2024); “quais as práticas docentes são essenciais para esta etapa da educação básica” (ELP8S, Estagiária, 2024); “contato com brincadeiras e histórias que apresentam nossa cultura”(Penélope, Estagiária, 2024); “me fez refletir sobre a importância de desnaturalizar práticas enraizadas na educação infantil” e “valorizar saberes e culturas populares, locais e regionais, incorporando brinquedos e brincadeiras, que antes nem me lembrava, ao meu repertório de práticas docentes”(Maria, Estagiária, 2024); “colocar em prática também as teorias que aprendemos na faculdade, vendo o que funciona, o que não funciona e o que precisa adaptar” (AL, Estagiária, 2024). |
| Saberes da Experiência | “troca mútua de conhecimentos” (Maria, Estagiária, 2024); “conectamos estes conhecimentos debatidos às nossas vivências enquanto educadoras” (ELP8S, Estagiária, 2024); “aprendi coisas que nunca tinha ouvido falar na universidade” (Penélope, Estagiária, 2024); “trocas desejáveis entre a universidade e a comunidade” (Maria, Estagiária, 2024); “vivenciamos na prática o que aprendemos nas matérias de educação infantil da faculdade” (AL, Estagiária, 2024); “Senti na creche universitária um senso de coletividade, não |

| | |
|----------------------------------|--|
| | só interna mas ligada a sociedade em que vivemos, ao atrelar o projeto do semestre às temáticas raciais e de gênero, ao contar histórias importantes para a formação da identidade das crianças” (ELP8S, Estagiária, 2024). |
| Saberes Pedagógicos | “aprofundamento dos estudos para fundamentar as práticas pedagógicas”(Maria, Estagiária, 2024); “Uma experiência teórica, prática e com práxis. (Brenda, Estagiária, 2024); e possibilita ter acesso a novos saberes e novas perspectivas no nosso fazer. (Penélope, Estagiária, 2024); “acesso a saberes que incluem as diversas infâncias”(Brenda, Estagiária, 2024); “oportunidade de aprender sobre temas diversos relacionados à valorização da nossa cultura” (Maria, Estagiária, 2024); “a construção de um conhecimento que valorizava tanto a teoria quanto a prática, em vistas do desenvolvimento desses conhecimentos no dia a dia da sala de aula” (ELP8S, Estagiária, 2024). |
| Saberes da formação profissional | “acréscimo significativo para minha formação acadêmica” (Brenda, Estagiária, 2024); “grandioso aliado para construir e reconstruir a minha prática docente enquanto estudante” “construir e repensar quais as demandas tem um professor de bebês e crianças bem pequenas” (ELP8S, Estagiária, 2024); “trouxe uma nova perspectiva no fazer docente” (Brenda, Estagiária, 2024); “as trocas de conhecimentos que aconteciam nas rodas de conversas era valiosíssima para a formação da identidade docente” (ELP8S, Estagiária, 2024); diferencial na formação acadêmica pois temos de fato uma troca de saberes com profissionais qualificados” e “oportunidade de agregar o exercício da profissão à pesquisa - fundamental para o desenvolvimento profissional” (Maria, Estagiária, 2024); “temos a oportunidade de aprender bastante sobre docência” (AL, Estagiária, 2024); “mudou a forma como penso a profissão que quero exercer” (ELP8S, Estagiária, 2024). |
| Saberes das Ciências da Educação | “lembranças da educação básica” (ELP8S, Estagiária, 2024) |

Fonte: Sistematização feita pelas autoras a partir do questionário respondido pelas estagiárias, 2024.

Considerando a análise e tratamento dos dados produzidos, a partir das respostas das estagiárias às três questões principais presentes no questionário, podemos afirmar que, na percepção destas, o estágio remunerado na Creche Universitária contribui de forma significativa a sua formação, para a construção de saberes docentes e, no que se refere ao Projeto Giro Formativo, dos dados emergiram seis categoria que são: Repertório Didático, Saberes da Experiência, Saberes Pedagógicos, Saberes da formação profissional e Saberes das Ciências da Educação. Chamamos a atenção para o Repertório Didático, enquanto categoria, por este ser muito valorizado, no dia-a-dia da Educação Infantil, sobretudo na Creche, por este se constituir em uma espécie de cabedal de atividades, brincadeiras, canções, brinquedos cantados, literatura infantil e toda sorte de elementos capazes de auxiliarem as estagiárias, futuras professoras-em-formação, nos momentos em que precisam desempenhar a docência,

seja durante o estágio na Creche Universitária, ou numa situação futura, na qual suas habilidades e competências sejam postas à prova.

O Repertório Didático foi tratado aqui com o status de categoria, dado pelas vozes dos sujeitos da pesquisa. De todo modo, faz-se mister deslindar que os demais saberes são referidos pelas estagiárias e isso nos leva a depreender que o estágio é uma experiência formativa das mais ricas e que complementa de forma decisiva, o percurso formativo dos estudantes, oferecendo oportunidade de exercício profissional com o acompanhamento de um parceiro mais experiente. Ainda neste aspecto do Repertório Didático como elemento presente no processo formativo das estagiárias, colocamos em perspectiva que o repertório geralmente é apresentado pensando nas crianças, diretamente, o que, no caso do Giro Formativo, o foco foi nas estagiárias, suas experiências, a partir das brincadeiras, canções, regionalismos, características e tudo o mais que surge na vivência das estagiárias e que, em algum momento, chegará às crianças e para elas. Então o objetivo é formar as estagiárias, enquanto constrói saberes e perspectivas outras, contra a corrente da xenofobia, do racismo, da exclusão do outro. A criticidade e o questionamento se tornam exercícios de aprendizagem na construção de saberes, os mais diversos e que são colocados em perspectiva, porque a docência em uma Creche Universitária engloba.

Já em 2004, Raupp se propôs a apresentar e discutir os novos desafios para as unidades universitárias federais de educação infantil, indicando para essas unidades um papel institucional além do que era definido para a educação infantil pública. Desde lá, a autora indicava a necessidade de as creches universitárias assumirem, além do ensino, outras duas funções: a pesquisa e a extensão. Vinte anos depois, já não há dúvidas de que as creches universitárias orientaram suas ações e, desde então, vem contribuindo de forma decisiva para a formação de profissionais, pesquisadores, além de se constituírem em produtoras de saberes, conhecimentos, estudos que são postos à disposição da própria sociedade.

O Projeto Giro Formativo, ao abordar questões importantes relacionadas às regionalidades e toda a riqueza da nossa cultura, possibilitou, às estudantes/estagiárias, refletir criticamente sobre sua formação, ao longo da vida, sobre suas experiências, sobre a xenofobia e sobre o racismo. Mostrou o potencial formativo do estágio, onde estudantes têm a possibilidade de dialogar com parceiras mais experientes e esse processo promove um movimento de práxis, a partir das atividades elaboradas, testadas, adaptadas, revistas, excluídas que, para serem bem aceitas, primeiro pelas colegas, durante os encontros de formação, nos momentos de troca das entre estagiárias entre si e com a mediação realizada pela professora-orientadora; depois pela vivência, na prática, pelas crianças após o planejamento, a execução,

a reflexão sobre o processo e, posterior reorientação de novas ações/atividades, experimentando, também, uma autonomia em sua formação, que o estágio é capaz de oportunizar.

Ainda nesta perspectiva, sobre o estágio como espaço privilegiado de formação e desenvolvimento de saberes docentes, ELP8S salientou que “Os professores das salas que passei realmente queriam compartilhar comigo suas vivências e estavam sempre dispostos a sanar dúvidas e ouvir. ” Certamente que a ambiência universitária, presente na Creche Universitária, conforme afirma Almeida (2017, p. 133), ao “contemplar de forma mais ampla o ensino, a pesquisa e a extensão na creche universitária e, mais que isso, revelar algumas nuances do desenvolvimento profissional no campo da educação infantil, quando exercida em uma creche universitária. ” A Creche Universitária constitui-se, portanto, em um local privilegiado de produção de conhecimento no campo da educação das infâncias e, de formação de estudantes, por conseguinte.

Para finalizar, é possível afirmar que o projeto Giro Formativo contribuiu para a inserção das estagiárias em atividades didáticas reais, situadas no trabalho docente, articulando a prática e o estudo acadêmico, conduziu as estudantes em formação ao exercício da profissão docente, articulando dimensões do saber, do como fazer e, sobretudo, do que fazer com crianças e bebês bem pequenos.

Considerações Finais

A busca por oportunidades de estágio remunerado, durante o curso de graduação em Pedagogia, em uma universidade pública da rede federal de ensino tem possibilitado às estudantes, ao longo dos anos, construir saberes e, ao mesmo tempo, perceber remuneração na forma de bolsa-auxílio, capaz de contribuir para o custeio de despesas das estudantes, através de processo seletivo do Projeto Inter-Ação que foi iniciado no ano de 2010 e, desde então, vem sendo renovado, semestralmente.

A hipótese de que o estágio remunerado na Creche Universitária poderia contribuir de forma qualificada para a formação das estudantes e para a construção de saberes docentes nos levou a propor esta pesquisa teve como objetivo investigar, para melhor compreender, qual a percepção das estagiárias do projeto Inter-Ação acerca da construção de saberes, a partir da participação no projeto Giro Formativo.

Para que nosso objetivo fosse atingido, elaboramos a questão de pesquisa: Como você avalia a experiência do Giro Formativo na construção de saberes didáticos necessários à prática

docente com bebês e crianças bem pequenas? E, que saberes docentes foram construídos, a partir da sua participação no Giro Formativo nortearam nossas escutas e olhares, de modo a, através de um questionário, produzir os primeiros dados. A partir destes emergiram ao menos seis categorias de saberes docentes, a partir da sistematização e análise dos dados. Dentre eles merece destaque o Repertório Didático, pelo que exige de criatividade, acúmulo de vivências, capacidade de adaptação de recursos, materiais, elementos, inclusive com acesso e vivência de experiências de imersão cultural que fortalecem e amplificam o próprio processo formativo donde diversos saberes docentes vêm sendo construídos e mobilizados pelas estagiárias, por meio do Giro Formativo, mas que não se resumem a ele.

Dentre todos os pontos positivos identificados a partir da realização da pesquisa, envolvendo a experiência do Giro Formativo, faz-se necessário registrar que não foi possível alcançar um dos objetivos do projeto, que era compor um produto literário, para disponibilizar à comunidade, e isso não aconteceu por falta de recurso financeiro.

Para finalizar, é necessário continuar a investir em formação docente, na modalidade de estágio, sendo remunerado ou não, realizado no ambiente educativo, para que estudantes tenham a possibilidade de ampliar a percepção de que podem construir um sólido e potente Repertório Didático capaz de contribuir positivamente para a formação de futuros professoras e professores da Educação Infantil de um modo geral, e de docentes de Creche, em específico.

Referências

ALMEIDA, Fernanda Figuerêdo. **Ludicidade e resiliência: como professoras de educação infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2010. 276 f.

ALMEIDA, Fernanda Figuerêdo. **Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma Creche Universitária: desafios e possibilidades**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição revista e ampliada, 2011.

BRASIL. **Lei n. 11788, de 25 de setembro de 2008** (Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências). Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm Acesso em: 05/mai/2024.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; Lima, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez, 2004.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

RAUPP, M. D.. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. In: **Educação & Sociedade**, 25 (86), p. 197-217. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100010> Acesso em: 05/mai/2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VENTORIM, S. Estágio docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. UFMG-Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/estagio-docente/> Acesso em: 16/jun/2024.