

O estágio supervisionado como espaço de aprendizagem da docência na Educação Infantil

Supervised internship as a space to learn how to teach in Early Childhood Education

Messias Dieb^{1*} , Rosimeire Costa de Andrade Cruz^{2,3}

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Laboratório de Estudos da Escrita (PPGE), Fortaleza, CE, Brasil

² Universidade Federal do Ceará (UFC), Departamento de Estudos Especializados, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, CE, Brasil

³ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Programa de Pós-graduação em Educação, Santarém, PA, Brasil

COMO CITAR: DIEB, M.; CRUZ, R. C. A. O estágio supervisionado como espaço de aprendizagem da docência na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e19110, 2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1911001>

Resumo

Com base na epistemologia da prática profissional e na sociologia do sujeito, analisamos a aprendizagem da docência na Educação Infantil por estudantes de Pedagogia em uma universidade pública cearense. Buscamos respostas à pergunta: Como o Estágio Supervisionado em Educação Infantil tem favorecido aos estudantes a aprendizagem e identificação com a docência nesta fase da educação? De 40 Portfólios Reflexivos construídos durante o Estágio, cinco foram analisados considerando a extensão de seus relatos e a incidência de reflexão sobre o magistério na Educação Infantil. Dialogamos com as narrativas dos Portfólios, vinculando a análise às histórias de vida dos autores e suas experiências externas à universidade. A análise evidenciou que: os contextos de vida pessoal influenciam os valores, saberes e fazeres que constituirão o perfil profissional dos educandos; o uso dos Portfólios constituiu uma profícua ferramenta de aprendizagem ao oportunizar aos estudantes selecionar e discutir aspectos relevantes para sua atuação profissional.

Palavras-chave: educação infantil; prática docente; portfólios reflexivos; experiências formativas; pandemia.

Abstract

Grounded in the epistemology of professional practice and the sociology of the subject, we investigate how students enrolled in a Teacher Education program (leading to Pedagogy Licensure) at a Brazilian public university learn to teach in Early Childhood Education. We addressed the question: How does the Supervised Internship in Early Childhood Education support students' learning and their identification with the early childhood teaching? The analysis focused on five out of forty Reflective Portfolios produced during the classes and selected for the depth of their narratives and the richness of reflection on teaching practice. Narratives were examined in relation to students' life histories and formative experiences beyond the university. Results indicate that personal life contexts significantly shape values, knowledge, and practices that constitute the professional identity of future teachers. Furthermore, Reflective Portfolios proved to be an effective pedagogical tool, enabling students to select and critically analyze key aspects of their professional development and teaching practice.

Keywords: early childhood education; teaching practice; reflective portfolios; formative experiences; pandemic.

INTRODUÇÃO

Na condição de professores do ensino superior em um curso de Licenciatura em Pedagogia, sentimo-nos continuamente instigados a refletir sobre nosso papel como formadores de novos docentes. Nessa trajetória, assumindo uma postura crítica e reflexiva, buscamos constantemente respostas para questões que impactam diretamente a formação que almejamos proporcionar aos futuros professores. Uma dessas questões refere-se ao modo como a docência vem sendo apresentada aos estudantes, considerando que nosso objetivo é

*Autor correspondente: mhdieb@gmail.com

Submetido: Março 06, 2024

Revisado: Fevereiro 08, 2025

Aprovado: Maio 15, 2025

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética:

O projeto dessa investigação foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), conforme parecer consubstanciado no número: 3.956.132.

Disponibilidade de dados: Não aplicável. Trabalho realizado na Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

formar profissionais qualificados para atuar na Educação Básica. Assim sendo, consideramos relevante destacar que, independentemente das escolhas e (des)motivações dos estudantes que ingressam nas salas de aula da Universidade, compreendemos a docência como uma atividade profissional, especializada no desenvolvimento humano.

A partir desse lugar de fala – o de professores em um curso de Pedagogia – optamos por direcionar nosso olhar à aprendizagem da docência na Educação Infantil, a qual requer um olhar atento às especificidades do atendimento educacional de crianças de 0 a 5 anos. Nesse contexto, buscamos respostas à seguinte indagação, que orienta o presente estudo: como o Estágio Supervisionado em Educação Infantil tem favorecido aos estudantes a aprendizagem e a identificação com a docência nesta etapa da educação? Interrogamo-nos, portanto, se os licenciandos em formação estão dispostos a compreender as exigências dessa prática e a assumi-la como uma atividade profissional. Em outras palavras, preocupa-nos não apenas a transmissão das especificidades que caracterizam a Educação Infantil como campo de atuação, mas também a promoção de uma identificação profissional dos estudantes de Pedagogia com essa primeira etapa da educação básica.

Essa preocupação se justifica, pois é inegável a existência de uma relação de sentido entre o que os licenciandos aprendem na formação inicial e aquilo que irão efetivamente realizar no cotidiano das instituições de Educação Infantil, construindo expectativas sobre essa aprendizagem a partir de sua experiência com as crianças. Tais expectativas emergem das tensões entre as lógicas da prática e as lógicas normativas dos planos e técnicas educacionais às quais estarão submetidos. Por esse motivo, julgamos fundamental, para o aprimoramento da formação, compreender o que mobiliza o futuro professor da Educação Infantil para essa atividade e sob quais condições ele projeta seu exercício profissional. Afinal, partimos do pressuposto de que as diversas dificuldades materiais que esses estudantes encontrarão — somadas ao desestímulo causado por baixos salários, precárias condições de trabalho e apoio pedagógico insuficiente em creches e pré-escolas — são realidades já conhecidas por eles, especialmente em razão das disciplinas específicas da área de Educação Infantil cursadas anteriormente ao Estágio.

Com base nesses aspectos, este texto tem como objetivo refletir sobre o processo de aprendizagem da docência na Educação Infantil por parte de estudantes de Pedagogia, a partir da análise de suas narrativas sobre as experiências vividas durante o estágio curricular supervisionado. Especificamente, analisamos os saberes por eles construídos — ou em processo de construção — a respeito da atuação profissional na Educação Infantil; discutimos as situações, vivências e estratégias de formação que favoreceram a constituição desse repertório; e identificamos os possíveis valores e significados que orientarão sua futura prática pedagógica nesse campo.

A discussão será conduzida à luz de ideias que concebem a docência como uma profissão, a qual, como as demais, é aprendida (Mizukami, 2006). Soma-se a essa concepção o entendimento de que a docência na Educação Infantil possui especificidades que a distinguem de outras etapas e níveis da educação, dado que “[...] a infância é um período de realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo de humanização da pessoa” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001, p. 87). Assim sendo, a reflexão em torno dos saberes docentes — entendidos tanto como conteúdos de aprendizagem quanto como construções de sentido para a prática pedagógica — tem nos levado a articular duas abordagens teóricas que dialogam com essa temática e encapsulam as ideias acima mencionadas acerca da aprendizagem da docência como profissão. A primeira delas é a Epistemologia da Prática Docente (Tardif, 2002), que aborda diretamente a questão, e a segunda é a Teoria da Relação com o Saber (Charlot, 2000), cuja contribuição se dá por meio da análise da noção de saber em sua vinculação com a docência, materializada mais especificamente no trabalho de Lomonaco (1998).

Iniciaremos esta reflexão com a discussão sobre o componente curricular Estágio Supervisionado. Em seguida, descreveremos as etapas do processo de construção dos dados aqui analisados e, por fim, apresentaremos os saberes, experiências e significados identificados como estruturantes da futura ação pedagógica na Educação Infantil, com base nas narrativas elaboradas pelos licenciandos por meio de portfólios reflexivos.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DO SABER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção do saber pedagógico está indissociavelmente ancorada na relação entre teoria e prática, sendo o Estágio Supervisionado não apenas “a hora da prática”, mas, conforme Lima (2001, p. 6), configura-se como “[...] a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz”. No caso do Estágio em Educação Infantil — atividade essencial à preparação para o exercício da docência nessa etapa da educação — é fundamental compreendê-lo como uma oportunidade para o estudante “[...] aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela [constituindo, assim,] as bases da preparação pedagógica” (Mantovani; Perani, 1999, p. 93). Além disso, esse componente curricular obrigatório dos cursos de Pedagogia, o Estágio em Educação Infantil, em consonância com a legislação vigente, assume papel central na constituição de uma aprendizagem voltada à Pedagogia da Infância (Oliveira-Formosinho, 2002).

Convém destacar, no entanto, que essa aprendizagem do saber e do fazer na Educação Infantil, potencialmente promovida pelo Estágio, também se estrutura a partir de saberes já adquiridos pelos estudantes, o que evidencia a importância dos conhecimentos prévios na construção de novos saberes. Diante disso, podemos afirmar que o Estágio em Educação Infantil é elemento-chave no processo de aprendizagem da docência na primeira etapa da educação básica. Nessa perspectiva, conforme Santos (2009), quatro categorias são fundamentais para compreendermos o papel do estágio na formação inicial docente: o estágio como espaço de construção de aprendizagens; como elemento articulador do currículo dos cursos de formação de professores; como elo entre diferentes níveis de ensino; e como componente que integra teoria e prática.

O ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NA UNIVERSIDADE: OBJETIVO E METODOLOGIA DE ENSINO

As 160 horas que compunham o Estágio em Educação Infantil, na universidade à qual estavam vinculados os autores dos Portfólios analisados, foram organizadas em “Encontros presenciais na Faculdade” e em “Encontros presenciais na Instituição de Educação Infantil”. Os encontros realizados na Faculdade foram destinados, prioritariamente, ao planejamento de cada fase do estágio nas instituições educativas. Nesses momentos, promoviam-se orientações, reflexões e discussões sobre as situações vivenciadas no campo, articulando-as aos conhecimentos desenvolvidos nas demais disciplinas do curso de Pedagogia, com especial atenção àquelas relacionadas à área da Educação Infantil.

No contexto da experiência relatada, os Encontros na Instituição de Educação Infantil iniciaram-se com a observação da instituição e da prática educativa da docente da sala onde o estágio foi realizado. Nessas observações, destacaram-se as interações entre crianças, entre crianças e adultos, e entre os próprios adultos. Em seguida, os estagiários realizaram entrevistas com os profissionais das creches e/ou pré-escolas, bem como com familiares ou responsáveis pelas crianças, com o objetivo de enriquecer a etapa de “Caracterização da Instituição Educativa”. Posteriormente, houve a coparticipação efetiva nas instituições, com auxílio à professora na organização das atividades desenvolvidas com as crianças, participação em reuniões pedagógicas e de planejamento, tanto com as famílias quanto com os docentes, além da elaboração coletiva de materiais para atividades junto às crianças, professoras e/ou familiares. Ao final desse processo, foi apresentado à docente responsável o Projeto de Intervenção Pedagógica, o qual foi desenvolvido com o grupo de crianças sob sua responsabilidade.

O planejamento das atividades com as crianças teve como ponto de partida a escuta atenta do grupo e a observação participativa da rotina pedagógica implementada pela professora da sala. Essa organização do Estágio, comumente realizada de forma presencial, foi interrompida em março de 2020 em virtude da pandemia provocada pelo novo Coronavírus. Em Fortaleza e em todo o estado do Ceará, as atividades escolares presenciais de todos os níveis, etapas e modalidades da educação foram suspensas, como estratégia principal adotada pelo poder público para conter o avanço da doença. Diante desse cenário, o Conselho Estadual de

Educação do Ceará, por meio da Resolução nº 481, de 19 de março de 2020 (Ceará, 2020), determinou que as instituições públicas e privadas adotassem, a partir daquela data, o regime de aulas remotas, sem previsão de retorno às atividades presenciais.

No caso do Estágio em Educação Infantil, em seu formato remoto, as aulas passaram a ser realizadas por meio de encontros síncronos e assíncronos. O contato dos estagiários com as professoras das instituições foi feito por meio de ferramentas como *WhatsApp* e *Google Meet*, enquanto as interações com as crianças e seus familiares ou responsáveis foram intermediadas pelas docentes das unidades educativas. Tanto no formato presencial quanto no remoto, os estudantes foram orientados a refletir sobre os aportes teóricos que fundamentavam o Estágio, relacionando-os às experiências que ocorriam, direta ou indiretamente, com as crianças, professoras e famílias.

A metodologia adotada nas aulas envolveu seminários, cujos temas foram definidos em conjunto entre a docente responsável e os estudantes, além de rodas de conversa sobre temáticas relevantes para o campo da Educação Infantil, tais como: a) práticas pedagógicas com bebês em creches; b) práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil; c) práticas educativas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais, entre outras. Também foram realizadas entrevistas virtuais com gestores, docentes, crianças e seus responsáveis, com o objetivo de compreender suas percepções sobre a pandemia e as ações remotas desenvolvidas pelas instituições de Educação Infantil nesse contexto.

A docente da Faculdade responsável pela supervisão do Estágio em Educação Infantil, juntamente com as professoras das instituições que acolheram os estagiários, acompanharam as atividades desenvolvidas, conforme os respectivos calendários acadêmicos. A retomada desse componente curricular teve início em agosto de 2020. No semestre letivo de 2020.1, o estágio foi realizado de forma mista, combinando atividades presenciais, realizadas antes da pandemia, com atividades remotas, denominadas pela Faculdade como “atividades educativas emergenciais de caráter livre”. Já no semestre 2020.2, o estágio ocorreu exclusivamente em formato virtual.

Como uma das estratégias avaliativas, foi solicitada aos estudantes a produção de Portfólios Reflexivos. Conforme argumenta Villas Boas (2001), esse instrumento permite que a autonomia docente seja construída ao longo do processo formativo. Considerando que aprendemos a ser professores a partir dos educadores que nos ensinaram — e da forma como fomos por eles ensinados e avaliados — o Portfólio constitui também uma fonte de aprendizagem da docência. Contudo, não se trata de qualquer docência: é um fazer pedagógico intencional, contextualizado e complexo, que possibilita, entre outras oportunidades, a construção de registros escritos pelos estudantes; a reflexão sobre suas produções; o exercício da criatividade; a autoavaliação; o fortalecimento da parceria entre professor e aluno e entre os próprios alunos; e o desenvolvimento da autonomia (Villas Boas, 2001).

A CONSTRUÇÃO DOS DADOS ANALISADOS

A experiência de Estágio em Educação Infantil focalizada neste texto ocorreu ao longo dos dois semestres letivos de 2020, em formato virtual, e no primeiro semestre de 2022, de forma presencial. Essa formação esteve inserida no curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado do Ceará, configurando-se como o terceiro componente obrigatório da área de formação voltada ao exercício da docência na primeira etapa da educação básica. Seus objetivos principais consistiam em envolver, de forma gradual, os estudantes em situações de práticas educativas capazes de promover seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como em mobilizar um conjunto de competências — como a observação, a intervenção e a análise reflexiva — necessárias ao trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas (Cruz; Costa, 2014).

Os dados aqui analisados também foram construídos como parte do trabalho de campo de uma pesquisa mais ampla, a qual resultou em uma dissertação de mestrado. Contudo, devido ao tempo exíguo para a finalização do referido trabalho, tais dados não foram incluídos em sua versão final. O projeto dessa investigação foi devidamente submetido e aprovado

pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual se vinculava, conforme parecer consubstanciado no número 3.956.132.

Em conformidade com os procedimentos éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos, todos os participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no momento da construção dos dados que subsidiaram a elaboração deste texto. No referido documento, foram explicitados os objetivos da pesquisa e asseguradas as garantias de sigilo e anonimato dos participantes. Conforme acordado, todos os nomes aqui utilizados são fictícios, atribuídos a partir da letra inicial dos nomes originais dos estudantes, de modo a preservar sua identidade. Foram lidos todos os portfólios elaborados por 40 estagiários, distribuídos em duas turmas compostas por 20 estudantes cada, cursadas, respectivamente, no primeiro e no segundo semestre letivo de 2020, ambas no turno matutino.

Na universidade em que os referidos estudantes estavam matriculados, eram ofertadas, a cada semestre, quatro turmas do componente curricular Estágio em Educação Infantil: duas no turno matutino, preferencialmente destinadas aos alunos do curso de Pedagogia em tempo integral, e duas no turno noturno, prioritariamente voltadas aos estudantes do curso de Pedagogia Noturno. Cada turma contava com 20 vagas. Embora esse estágio estivesse previsto para o sexto semestre da matriz curricular, alunos de outros semestres — independentemente do turno em que estivessem regularmente matriculados — também podiam cursá-lo, desde que tivessem concluído os componentes exigidos como pré-requisitos. Nesses casos, a matrícula podia ser feita em um turno diferente daquele em que o estudante estava vinculado, condicionada à existência de vagas disponíveis.

Os alunos das turmas às quais pertenciam os 40 trabalhos aqui mencionados foram orientados a escolher 20 encontros vivenciados ao longo do Estágio — sendo 10 realizados na Faculdade e 10 nas Instituições que sediaram o Estágio — para registrarem/narrarem, de forma livre, em seus Portfólios, suas vivências, com ênfase nas aprendizagens, sentimentos, acolhimentos e desapontamentos provocados ou experimentados durante as aulas presenciais e remotas. Buscamos dialogar com os relatos contidos em suas produções, articulando nossa análise com suas histórias de vida e experiências advindas também de fora do ambiente universitário. Após uma leitura flutuante do total de trabalhos, foram selecionados cinco Portfólios para análise, com base nos critérios descritos a seguir, sem a preocupação de garantir proporcionalidade quanto ao número ou ao gênero dos autores.

Dos 40 (quarenta) Portfólios, foram analisados 5 (cinco), eleitos por dois critérios principais: a extensão dos relatos apresentados e a maior incidência de reflexões que correspondessem aos aspectos requeridos e elencados em parágrafos anteriores, conforme as orientações escritas, discutidas e entregues aos estudantes para subsidiar suas narrativas. Os dados extraídos desses cinco Portfólios foram produzidos por três estudantes do curso integral — duas do gênero feminino e um do gênero masculino, com idades entre 20 e 30 anos — e por dois estudantes do curso noturno — um do gênero feminino e um do gênero masculino, com idades entre 26 e 35 anos.

A partir de seus textos, extraímos trechos que foram agrupados conforme se relacionavam com os saberes, experiências e significados que pudesse ser apontados como orientadores de futuras ações pedagógicas na Educação Infantil. Ainda que esses fragmentos estejam diretamente vinculados aos escritos de estudantes específicos, compreendemos que eles podem representar, ora de forma mais próxima, ora de forma mais distante, os processos de aprendizagem desses licenciandos no que se refere à docência na primeira etapa da educação básica. Apresentamos essa explicação porque entendemos que a compreensão mais particularizada de tais processos exigiria procedimentos metodológicos distintos — mais evidentemente quantitativos — que nos possibilitariam captar suas variáveis mais significativas.

Na seção seguinte, apresentaremos algumas reflexões suscitadas pelos trechos selecionados, que nos permitiram analisar como os estudantes vinham construindo e se apropriando de conhecimentos, práticas e valores que poderão servir-lhes de guia em sua futura atuação como docentes em centros de Educação Infantil.

Saberes, experiências e significados orientadores da futura ação pedagógica na Educação Infantil

A discussão sobre os saberes da docência (ou saberes docentes) – como conteúdos de aprendizagem ou construções de sentido para o fazer pedagógico – tem suscitado em nós

uma confluência específica entre duas perspectivas teóricas que versam sobre essa temática. A primeira é a Epistemologia da Prática Docente (Tardif, 2002), a qual trata do tema de modo mais direto, e a outra é a Teoria da Relação com o Saber (Charlot, 2000), que discute a questão do saber de maneira correlacionada à docência, conforme visto em trabalhos como os de Yannakakis (1996) e Lomonaco (1998). Essa confluência se pauta, portanto, a partir de entendimentos de ambas sobre o conceito de saber, mesmo que a Epistemologia da Prática Docente se configure como um quadro teórico e metodológico diferente daquele em que se situa a Relação com o Saber.

O primeiro desses entendimentos que aproxima as duas perspectivas se refere à própria noção de saber como uma relação e não apenas como “[...] uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os [sujeitos] se encontram mergulhados” (Tardif, 2002, p. 11). Desse modo, para compreendermos os saberes que estão sendo construídos, e em construção, na experiência de estágio de nossos estudantes, fez-se necessário conhecermos igualmente um pouco de suas histórias de vida, bem como das experiências que eles estão vivenciando ao longo de sua formação.

Isso se justifica porque a formação docente é um processo que envolve dimensões tanto pessoais como profissionais, implicando a “[...] aquisição de conhecimentos, astúcias, habilidades, atitudes e competências pessoais e profissionais, que configurem o conteúdo da formação e da humana docência” (Lustosa, 2016, p. 143). Podemos constatar tais aspectos no excerto das narrativas de Gilton, a seguir.

Eu fui criado na cultura do medo. Medo de cair, medo de se machucar, passei minha vida toda ouvindo frases do tipo: “Você não pode porque você não enxerga”, “se já é difícil pra gente que tem uma visão boa, quanto mais pra você que não tem”. Eu queria ter corrido mais, ter pulado mais, ter brincado mais, mas não deixaram. [...]. Quando for professor, farei de tudo para que minhas aulas sejam as mais prazerosas possíveis, porque quero que meus alunos estudem para aprender e não para tirar uma boa nota, ou por medo de ficarem reprovados e apanhar dos pais”. (Gilton, do curso de tempo integral, grifos nossos).

Se o perfil profissional dos futuros professores tem como andaimes os contextos de sua vida pessoal (Sarmento, 2013), a cultura do medo, a interdição à liberdade e à brincadeira, bem como a descrença no potencial de quem não enxerga para poder se tornar autônomo, foram os elementos que caracterizaram a infância de Gilton. No entanto, esses mesmos fatores também lhe permitiram construir valores e saberes bem distintos daqueles a que fora exposto. Valorizar as capacidades e potencialidades das crianças parece, portanto, ser um desejo de Gilton para sua atuação futura como docente, que se configura como um saber, entre outros, a ser colocado em prática.

Em situação quase análoga em termos de privações e cerceamento de liberdade, gritos, obediência severa, medo de notas baixas e ansiedade foram marcas que ficaram na memória de Sergiana sobre a sua trajetória escolar. Tais acontecimentos a acompanharam à idade adulta quando, finalmente, foi diagnosticada com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Tive meu diagnóstico [de TDAH] aos 23 anos, depois de chegar à psicoterapia em depressão... Foram muitos anos frustrada com meu próprio funcionamento... Desde a infância sentindo muito sono durante o dia e insônia à noite, levando muitos gritos por não prestar atenção no que me pediam, no que diziam e no que mandavam, notas baixas, ansiedade, depressão, memória extremamente falha e pouquíssima atenção às coisas que os adultos julgam necessárias (Sergiana, do curso de tempo integral, grifos nossos).

Não sem razão, o acolhimento – atividade que inaugurava cada encontro com os estudantes, fossem presenciais, na Faculdade, ou remotos, nas salas virtuais – a fim de tornar o ambiente acadêmico, notadamente da sala onde aconteciam as aulas de Estágio em Educação Infantil, mais afável - foi a atividade/habilidade mais recorrente em todas as narrativas. Foi apontada como uma vivência necessária e cheia de significados para o exercício da docência na primeira etapa da educação básica.

Isso pode ser explicado, consoante a segunda aproximação entre as duas perspectivas teóricas, às quais fizemos alusão, os aspectos psíquicos, emocionais e sociais que configuram os saberes na formação para a docência são indissociáveis. Nesse sentido, os saberes docentes têm, em sua gênese e constituição, uma natureza social e uma relacional, ainda que dependentes da ação psíquica dos sujeitos (Tardif, 2002). De forma análoga, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018, p. 20), ao se referirem à formação de profissionais do desenvolvimento humano, onde também se situa o professor de crianças de zero a cinco anos de idade, afirmam tratar-se de um processo que “[...] implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos”.

Seguindo essa perspectiva, Tancredi (2009, p. 15) afirma que “[...] a aprendizagem da docência começa muito antes dessa preparação formal [na Universidade, por exemplo] e continua pela vida toda”. Ao se remeter à fonte primária do como “tornar-se professor”, a autora supramencionada ressalta, ainda, que “[...] uma importante fonte, talvez uma das primeiras, da aprendizagem da docência são os professores que os professores tiveram na sua trajetória profissional no ensino básico” (Tancredi, 2009, p. 25). Assim sendo, é ao ingressar na primeira instituição formal de educação que se inicia a construção desses saberes e significados constitutivos da docência, mesmo que a criança não venha a optar futuramente por essa profissão em sua relação com o saber ensinar (Lomonaco, 1998).

Contudo, a influência dos professores que tivemos sobre o perfil dos docentes que nos tornamos é independente do fato de os considerarmos, de acordo com as teorias que hoje usamos para subsidiar as pedagogias que praticamos, bons ou maus professores. Seja como for, os depoimentos e narrativas aqui apresentados confirmam duas alegativas importantes sobre a aprendizagem da docência: a primeira se refere à escola como um local onde ela se inicia, e a segunda diz respeito às relações sociais ali presentes como fonte dessa aprendizagem. É representativo destas ideias, portanto, o seguinte trecho do Portfólio Reflexivo de Eduarda:

Aprendi, através de uma fala da R. [professora do Estágio] que *a acolhida se dá em todos os momentos*, desde quando a família e a criança entram na instituição até a hora de deixá-las. Por isso, não devemos considerar o *acolhimento* como um momento específico, segmentado e finito. [...] O *acolhimento* [deve estar] presente em todos os momentos e [deve ser personalizado]. (Eduarda, do curso de tempo integral, grifos nossos).

É constatável nessa fala que, em sua bagagem profissional, o professor carrega as experiências e os saberes construídos durante a escolarização. Ao expandir essa ideia, Tardif (2002) afirma, ainda, que o saber dos docentes seja composto de conhecimentos e de um saber-fazer que se origina nas relações sociais junto à família, à escola e à universidade (ou a muitas outras instituições) onde os estudantes obtiveram seus diplomas. A narrativa subsequente é emblemática dessa ideia:

A aula de hoje foi sobre a importância do estágio para a formação do professor da E.I.. Discutimos sobre acolhida e nos sentimos acolhidos à medida que *nossa decisão de não participar de uma das dinâmicas propostas foi aceita*. Algo tão simples, mas que foi tão grandioso, talvez porque não fomos tão escutadas [antes]. Anote bem: *acolhida não é um momento, mas, sim, uma postura*. (Débora, do curso noturno, grifos nossos).

Essa fala de Débora nos remete também às particularidades da atividade de professor quando direcionada à Educação Infantil. Sobre tais particularidades, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) formulam a descrição de três dimensões dessa função, começando pelo fato de que o professor terá de lidar com crianças ainda muito pequenas, as quais necessitam de uma atenção especial e global em relação às suas etapas de desenvolvimento. Em segundo lugar, os autores afirmam que ele precisa garantir o desenvolvimento integral dessas crianças como um direito que é delas e não dos pais para que possam trabalhar com tranquilidade. Por fim, referem-se à abrangência do papel desse docente, que se configura como uma tarefa de amplas responsabilidades e de indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001, p. 89), “[...] a profissionalidade da educadora [e do educador] da infância se situa no mundo da interação onde desenvolve papéis, funções, atividades e interfaces”. Os autores concluem que se trata, portanto, de uma docência que envolve um âmbito alargado de relações e interações, e isso a diferencia do papel exercido pelo professor de outras etapas e níveis da educação. Ao contrário do que se dá com esses últimos, aqueles que exercem a docência na Educação Infantil precisam estar em constante interação com crianças, auxiliares, famílias, psicólogos, estagiários, gestores, comunidades etc. Complementando a ideia da docência que tem como um de seus pilares um abrangente campo interacional, os aludidos autores destacam a necessidade de se pensar e pôr em desenvolvimento uma formação profissional alicerçada no pressuposto de que

[...] cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectividade, em relação (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 26).

No que se refere ao binômio cuidado e educação, Martins Filho (2013) o considera como um dos distintivos importantes da Educação Infantil em relação a outras etapas e modalidades. Para ele, as minúcias do cotidiano seguem os princípios desse binômio, sendo este a “[...] dimensão norteadora da especificidade desse segmento educacional”. São minúcias “[...] reveladoras, portanto, da complexidade da docência nessa etapa da educação, ainda que não se lhes atribua a importância de que se revestem” (Martins Filho, 2013, p. 26). Outrossim, Fochi (2015, p.48) acentua que “[...] a reflexão sobre a constituição da docência [com crianças de zero a cinco anos de idade] é complexa e util” (Fochi, 2015, p. 53).

A percepção da sutileza que demarca a docência específica na Educação Infantil pressupõe uma nova forma de conceber a criança, público-alvo desta etapa educacional, e a sua relação com o saber. Implica, portanto, ter a certeza de que “[...] a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim *vida aqui e agora*” (Freire, 1983, p. 50, itálico nosso).

Na narrativa de Vanessa, fica evidenciado que ela parece ter captado um pouco dessas características citadas pelos autores, inclusive, das minúcias referidas por Martins Filho (2013) e das sutilezas apontadas por Fochi (2015), as quais irão compor sua futura atuação como docente, caso opte pela Educação Infantil.

Sobre ser professor da E.I., bom, nós aprendemos que *não iremos dar aula* e nem ensinar conteúdos escolares, mas *iremos desenvolver o que chamamos de trabalho pedagógico, organizando os espaços e o tempo para que sejam produzidas culturas infantis*. Estou começando a acreditar que *nossa grande papel como professor da E.I. será lutar pelo livre explorar, o livre brincar, o livre aprender*, como você sempre precisou fazer. (Vanessa, do curso de tempo integral, grifos nossos).

Os sentimentos descritos pelos estudantes em relação às suas motivações para aprender sobre Educação Infantil são relevantes na medida em que indicam que eles parecem compreender que educar e cuidar de crianças tão pequenas, em ambientes institucionais coletivos, é um ofício marcado também pela sutileza (Fochi, 2015). Além desses sentimentos expostos pelos discentes, mostram-se igualmente interessantes as teorizações feitas por eles acerca da docência na Educação Infantil e que começam a constituir o seu repertório de saberes. Para estes narradores, teorizar sobre o trabalho com as crianças parece ser algo inerente à profissão, o que desmistifica a ideia da docência nata (Arce, 2001).

Os relatos dos estudantes sobre as estratégias de aprendizagem que utilizam no Estágio em Educação Infantil sugerem a compreensão acerca de um fazer pedagógico que “[...] considera o movimento triangular de criação da pedagogia: convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 7). É para essa ideia que aponta o relato subsequente:

Nessa instituição onde faço o estágio, a linguagem é a da liberdade, as crianças têm acesso às descobertas que querem e podem fazer o adulto pouco interferir, mas mediаr. Percebi que há uma tentativa incansável, por parte da professora e de todos na instituição, de ser verdadeiramente, inclusivo, não só com as crianças com deficiência,

mas com todas as crianças. Como já vimos, *inclusão* não é apenas sobre a deficiência, mas sobre as peculiaridades, especificidades e necessidades de cada um. [...]. Há uma vozinha em mim que diz que *vai dá certo*, essa é a voz que diz: *pesquise mais, leia mais, investigue mais*, as ações não mudam sozinhas, *os estigmas não mudam sozinhas e tenho consciência de que essa é uma luta minha, uma luta nossa*. (Gilton, do curso de tempo integral, grifos nossos).

Apenas as teorizações pareceram não ser suficientes para dar corpo e robustez à formação que eles almejam para si. Conforme pudemos perceber em suas narrativas nos Portfólios, os estudantes extraem da vivência nas instituições de Educação Infantil, por meio das interações com as professoras e as crianças, o elo entre a teoria que aprendem na universidade e a realidade dos acontecimentos no interior da unidade de Educação Infantil em que realizam o Estágio. Em complemento, essa relação entre teoria e prática parece favorecer e suscitar neles a necessidade de aprofundar o que já sabem sobre a docência com crianças em creches e pré-escolas, trazendo para si a responsabilidade nesse processo de construção de saberes.

Estou mais otimista, resgatando sonhos antigos e buscando novos sonhos. A criança que habita em meu peito sonha em conhecer outros países, em fundar a TV Inclusão, com 24 horas de programação acessível para todos, com áudio/descrição, janela de libras, legenda, dando oportunidade para que pessoas com e sem deficiência possam trabalhar, apresentando programas jornalísticos, de auditório, infantis, esportivos, *Reality Shows*, serem protagonistas em novelas, filmes e séries, produzidas por eles mesmos. [...]. *Sonho em fundar uma escola* [...], pública, inclusiva e acessível para todos, com rampa, elevador, piso tátil, portas largas e com a numeração em braile, libras e em tinta com alto-relevo e letras ampliadas, com profissionais da mais alta qualificação para o ensino e o aprendizado de todos, onde nenhum potencial seja desperdiçado, *rompendo com o ensino tradicional que separa a cabeça do corpo e que não ver o ser humano como um todo*. (Gilton, do curso de tempo integral, grifos nossos).

Devido à indissociabilidade entre suas naturezas individual e social, nem o sujeito se constrói no vazio, tampouco os seus saberes. Eles derivam, simultaneamente, de processos contextualizados nos quais o professor aprende, de maneira progressiva, as regras para a ação docente, as quais se transformarão em partes constituintes de sua “consciência prática” (Tardif, 2002). Isso se justifica porque o professor, como sujeito, apropria-se de sua atividade profissional em um determinado local, em um momento específico de sua trajetória de vida, sob distintas condições de tempo e, certamente, contando com a colaboração de pessoas que o ajudam a aprender (Lomonaco, 1998). Sendo assim, podemos perceber, nos escritos desses estudantes em formação, que, para “tornarem-se” professores, a entrada no ambiente de Estágio é o que intensifica o aprendizado da profissão, suscitando investimentos bastante pessoais nessa tarefa.

Nesse sentido, parece não ser suficiente apenas a consciência de que, para aprender, a criança precisa de liberdade, e o professor necessita de respeito às produções dos pequenos. Segundo o que pudemos depreender, a partir das reflexões dos estudantes em seus Portfólios, eles consideram igualmente relevante assumir, como futuros professores de Educação Infantil, o compromisso com a autoformação e o engajamento político. Além de bastante louvável, parece-nos acertada essa percepção dos discentes sobre a aprendizagem da docência, uma vez que, para se tornarem profissionais na área, o processo passa por um engajamento muito maior do que simplesmente saber o que fazer nas salas de referência com as crianças e nos demais espaços das creches e da pré-escolas. Nessa perspectiva, Freire (2015, p. 93, grifos nossos) acrescenta: “[...] os educadores e educadoras progressistas precisam convencer-se de que *não são puros ensinantes* — isso não existe —, puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras”.

A narrativa subsequente também aponta aspectos importantes que constituem a profissionalidade específica do professor de Educação Infantil:

Nessa aula, foi abordada a *identidade do professor(a)*, e refletimos sobre a figura de professora ser associada ao gênero feminino, ou seja, a visão de mãe e responsável por educar/ensinar, como se fosse algo natural, *sem a necessidade de uma formação*

adequada. Temos que combater esse pensamento, pois a professora [e o professor] é uma [um] profissional com formação específica, embasada em epistemologias que orientam a sua prática diária com crianças pequenas, não devendo ser confundida com os estereótipos sociais. (Marcelo, do curso noturno, grifos nossos).

Nesse relato de Marcelo, podemos constatar o quanto ele aprendeu sobre os desafios que o aguardam na docência na Educação Infantil, sendo um deles o reconhecimento profissional. Essa falta de reconhecimento profissional, concernente à educação institucionalizada para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, é uma herança das políticas públicas em nosso país que a história da educação vem revelando, há anos.

Outrossim, não podemos esquecer que apesar de todos os avanços conquistados pela Educação Infantil no campo da legislação, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), especialmente, no que diz respeito à exigência de formação profissional em nível superior no curso de Pedagogia, para o docente que irá atuar na etapa primeira da educação básica, ainda é muito forte a associação que é feita entre o *status* da profissão do professor e o tamanho do educando com quem ele trabalha. Dessa forma, “[...] quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador [...] e a sua valorização profissional” (Campos, 1999, p. 131).

Apesar disso, a análise das narrativas, extraídas dos cinco portfólios focalizados neste texto, confirmou o que outros autores já postulam sobre a experiência de Estágio: trata-se de um espaço privilegiado de construção de saberes e de fazeres que articula a teoria com a prática em ambientes coletivos, não domésticos e formais de educação, como creches e pré-escolas. Também ficou evidenciado, nos relatos apresentados neste trabalho, que os contextos de vida pessoal, desde a infância, influenciam, sobremaneira, os valores e os saberes que constituirão o perfil profissional dos futuros professores, mesmo que essa influência signifique oposição às características que marcaram as primeiras experiências escolares. Além disso, também foi possível identificar, nos excertos destacados, a origem social e relacional dos saberes docentes, bem como o inacabamento do processo de aprendizagem da docência que se inicia quando uma criança ingressa pela primeira vez em uma unidade formal de educação. Essa aprendizagem, portanto, antecede a formação universitária e se prolonga por toda a vida dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o Estágio em Educação Infantil como um importante lócus de aprendizagem da docência com crianças, a análise dos Portfólios Reflexivos nos permitiu compreender que essa vivência proporcionou aos estudantes a consolidação de saberes que já estavam em broto desde o início do curso e que foram ampliados, principalmente, nas disciplinas obrigatórias relacionadas à primeira etapa da educação básica. Entre os conhecimentos que as experiências do Estágio possibilitaram aos estudantes consolidar e construir, destaca-se a convicção de que ser professor de Educação Infantil significa, para eles, atuar em uma etapa da educação básica profundamente marcada por um campo alargado de interações e sutilezas. Nesse sentido, evidencia-se a compreensão de que a docência na Educação Infantil está diretamente vinculada às características e aos direitos das crianças.

A partir desses aspectos, depreende-se que, para os estudantes, os saberes, as práticas e as crenças mobilizados pela Pedagogia da Infância contribuem para desmistificar a ideia de que a docência com bebês, crianças bem pequenas e pequenas seria algo inato, próprio da mulher. Além disso, torna-se evidente, para eles, a necessidade de todos assumirem a (auto) responsabilização pela formação profissional. Por fim, o reconhecimento, por parte dos estudantes, dos desafios que envolvem a docência na Educação Infantil — entre os quais se destaca a valorização profissional — gerou outro saber igualmente importante: a necessidade de engajamento político nas questões que envolvem essa área.

A distinção entre a Educação Infantil e as demais etapas da educação básica foi outro conhecimento significativo, consubstanciado pelos estudantes a partir das interações estabelecidas com as crianças, suas famílias e responsáveis, bem como com as professoras e auxiliares das turmas nas instituições que acolheram o Estágio. Além disso, as reflexões

sobre as vivências de cada estudante, à luz dos referenciais teóricos requeridos pelos temas emergentes nas situações relatadas, também contribuíram para a compreensão dessas especificidades: *educação e não ensino; criança em vez de aluno; sala de referência e múltiplas experiências em substituição a aulas e salas de aula; professor(a) sim, tio(a) não* (Freire, 2015).

A forma como foi conduzido o Estágio em Educação Infantil considerou o papel ativo que cada estudante assume em seu processo de aprendizagem. Ademais, buscou-se romper com a visão linear de que ensinar é apenas transmitir e de que estagiar é simplesmente aplicar um conjunto de teorias. A creche e a pré-escola, espaços nos quais o Estágio acontece, não são laboratórios, e as crianças, bem como toda a comunidade presente nesses contextos, não são sujeitos abstratos. Todos são sujeitos concretos, situados, dotados de potências, saberes e experiências, com os quais só é possível aprender a partir do conhecimento e da interação com eles.

Nessa experiência de vivenciar a docência na Educação Infantil durante o Estágio, os discentes não estão apenas ensaiando para se tornarem professores. É por meio da observação participativa e do desenvolvimento de atividades *com e para* as crianças que eles vão se tornando professores, aprendendo e ensinando, mobilizando saberes, valores, crenças, conhecimentos e fazeres acumulados ao longo de sua formação profissional — formação esta que compreendemos como um processo contínuo, iniciado na primeira vivência escolar, aprofundado na universidade e que se estende por toda a carreira docente. Nesse sentido, consideramos fundamental investir cada vez mais em situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam ampliar a relação entre teoria e prática, voltando-se, especialmente, para as imprevisibilidades do fazer pedagógico.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer aos estudantes da disciplina Estágio em Educação Infantil (EEI) que nos autorizaram a analisar os registros, narrativas e reflexões em seus Portfólios Reflexivos (PR), documentados ao longo da disciplina.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisas**, Belo Horizonte, n. 113, p. 167-184, 2001. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 108, 20 dez. 1996.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 126-142, 1999. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300007>.
- CEARÁ. Conselho Regional de Educação. Resolução n. 481/2020. Alterada pela Resolução nº 484/2020, de 15 de julho de 2020. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Corona vírus (COVID-19). **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp>. Acesso em: 5 mar. 2025.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- CRUZ, R. C. A.; COSTA, S. A. Contribuições do estágio em educação infantil para a formação de professores na visão de estudantes de pedagogia. In: LOPES, A. et al. (ed.). **Trabalho docente e formação políticas:** práticas e investigação: pontes para a mudança. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. v. 1, p. 1820-1832.
- FOCHI, P. S. A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês. In: PEREIRA, A. C. C. F. (ed.). **Atravessamentos:** ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, UFMG, 2015. p. 48-54.
- FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2015.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- LOMONACO, B. P. **Les sens, les savoirs, les saveurs:** apprendre à l'école primaire. Thèse (Doctorat en Educacion) -Université de Paris VIII, Paris, 1998.

LUSTOSA, G. Q. **Trajetórias profissionais na construção do ser professor:** histórias de vida de formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2016.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúsculas da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança:** um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (ed.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação:** a perspectiva educacional da associação infantil. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018. DOI: <http://doi.org/10.21879/faeba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28>.

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2009.

SARMENTO, T. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 237-248, 2013.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização:** elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 62 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P.; FONSECA, M. (ed.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. p. 175-212.

YANNAKAKIS, P. **L'enseignant médiateur et ses rapports à l'école en Grèce.** Thèse (Doctorat) – Université de Paris VIII, Paris, 1996.

Contribuições dos autores

MD: Escreveu sobre questões teóricas acerca do tema, Auxiliou na escrita da análise e interpretação dos dados. RCAC: Ampliou a discussão teórica, Elaborou o TCLE, por ocasião da construção de dados, Coletou as assinaturas dos sujeitos participantes da pesquisa no TCLE, Efetuou o trabalho de campo, Interpretou os dados e aprofundou a sua análise, Escreveu e revisou, em coautoria, o texto submetido.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara