

Rosimeire Andrade Cruz



Universidade Federal do Ceará
rosimeireca@yahoo.com.br

Messias Holanda Dieb



Universidade Federal do Ceará
mhdieb@gmail.com

Submetido em: 04/06/2022

Aceito em: 20/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p201-221](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p201-221)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

NARRAR E APRENDER SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTFÓLIOS REFLEXIVOS: A RELAÇÃO COM O SABER DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA EM SITUAÇÃO DE ESTÁGIO REMOTO

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender o modo como um grupo de estudantes de Pedagogia se mobilizou e atribuiu sentido ao que aprenderam em uma experiência de Estágio em Educação Infantil ofertada via ensino remoto por uma universidade pública. A Teoria da Relação com o Saber, elaborada por Bernard Charlot, foi o sustentáculo teórico que guiou a análise dos dados, construídos entre os anos de 2020 e 2021, a partir de uma atividade de portfólio. O resultado da análise destaca três núcleos temáticos na compreensão dessa relação com o saber dos estudantes: o modo como o estágio foi conduzido, os conteúdos intelectuais que foram estudados e a produção de autoconhecimento oriunda dos processos reflexivos proporcionados pela confecção dos portfólios.

Palavras-chave: Relação com o saber. Educação infantil. Ensino remoto

NARRATING AND LEARNING ABOUT EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH REFLECTIVE PORTFOLIOS: THE RELATIONSHIP OF STUDENTS FROM A LICENTIATE DEGREE IN PEDAGOGY TO KNOWLEDGE THROUGHOUT THE OF REMOTE TRAINING CONTEXT

ABSTRACT

The goal of this paper is to understand how a group of students from a licentiate degree in Pedagogy, at a public university, mobilizes and attributed meaning to what was have learnt in an experience of remote teaching about early childhood education. The Theory of Relation to Knowledge, proposed by Bernad Charlot, was used as the theoretical reference for the analysis of data, which were constructed between 2020 and 2021 from a portfolio. The result of the analysis highlights three thematic cores on the students' relationship to knowledge: the way in which the classes were conducted, the intellectual contents discussed and the production of self-knowledge arising from the reflective processes provided by the preparation of the portfolios.

Keywords: Relation to knowledge. Early childhood education. Remote teaching.

NARRAR Y APRENDER SOBRE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS REFLEXIVOS: LA RELACIÓN DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON EL SABER EN EL CONTEXTO DE FORMACIÓN REMOTA

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es comprender cómo un grupo de estudiantes de Licenciatura en Pedagogía, de una universidad pública, moviliza y otorga sentido a lo que han aprendido en una experiencia de enseñanza remota sobre educación infantil. La Teoría de la Relación con el Saber, propuesta por Bernad Charlot, fue utilizada como referente teórico para el análisis de los datos, que fueron construidos entre 2020 y 2021 a partir de una tarea de portafolio. El resultado del análisis destaca tres ejes temáticos sobre la relación de los estudiantes con el saber: la forma en que se condujeron las clases, los contenidos intelectuales discutidos y la producción de autoconocimiento a partir de los procesos reflexivos proporcionados por la elaboración de los portafolios.

Palabras Clave: Relación con el saber. Educación infantil. Enseñanza remota

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Bazerman (2018), a Universidade se configura como um espaço que abre novos mundos para os estudantes em relação ao conhecimento e à cultura, possibilitando a construção de novas identidades. Essas identidades podem se referir tanto ao âmbito da formação profissional como da formação cidadã, favorecendo-lhes oportunidades para se constituírem, simultaneamente, em nível local e global, membros da Sociedade. Ainda segundo esse estudioso, os mundos abertos pela Universidade são ricos, profundamente impregnados de intertextualidade e demandam dos estudantes estratégias discursivas que lhes ampliam a participação social e, por conseguinte, a formação de novos traços identitários. Nessa perspectiva, ao considerarmos as narrativas dos estudantes sobre sua passagem pela vida universitária como um caminho para conhecermos os sentidos atribuídos por eles às dimensões de sua formação acadêmica e profissional, trazemos para a cena analítica textos de diferentes tipos e gêneros.

Esses textos formam uma teia de interdiscursos com a qual os estudantes precisam aprender a lidar e a demarcar seus próprios posicionamentos, gerando legítimas produções sócio-históricas (BAZERMAN, 2018). Esse foi exatamente o movimento que buscamos observar em uma experiência de estágio curricular para um grupo de estudantes de Pedagogia, tendo como foco a etapa da Educação Infantil (E.I.). A reflexão se deu ao longo de dois semestres letivos, entre os anos de 2020 e 2021, em plena vigência da pandemia de Covid-19, em que as turmas foram solicitadas a se matricularem no componente curricular "*Estágio em Educação Infantil*" (E.E.I.), ofertado, de forma remota, por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). No percurso das aulas, voltadas, especialmente, para as práticas docentes em creches e pré-escolas, instituições que atendem à faixa etária de zero a cinco anos, para além de outras atividades intelectuais, os estudantes foram orientados a produzir narrativas sobre suas aprendizagens em um Portfólio Reflexivo (P.R.), o qual funcionou como instrumento de apropriação das significações culturais e científicas do campo da Pedagogia em relação à educação formal dos bebês (crianças de zero a 18 meses de idade), das crianças muito pequenas (com idade de 19 meses a três anos e 11 meses) e das crianças pequenas (na faixa etária de quatro a cinco anos e 11 meses), público alvo da primeira etapa da educação básica.

Consoante afirma Delory-Momberger (2019, p. 49), ao produzirmos narrativas "estruturamos e interpretamos o que estamos vivendo, privilegiando o que consideramos relevante em nossa experiência e nos dando forma própria". Em outros termos, podemos

dizer que as narrativas podem expressar, de modo reflexivo, dimensões da relação que os sujeitos constroem com o(s) saber(es), traduzindo os sentidos que eles conferem ao que estão aprendendo, bem como ao modo como estão aprendendo e às situações nas quais essa aprendizagem vai tomando forma (CHARLOT, 2000; 2013; 2021). Nessa direção, a pergunta que nos guiou na discussão para o presente texto foi: De que maneira os estudantes de Pedagogia se mobilizaram e atribuíram sentido ao que aprenderam na disciplina E.E.I. ofertada via ensino remoto? Portanto, o que analisamos aqui são "operações de distanciamento" que eles elaboraram, a partir da escrita dos P.R., apropriando-se de saberes cujos modos de ser e existir se dão na linguagem e por meio da linguagem (CHARLOT, 2000).

2 A RELAÇÃO COM O SABER E O PROCESSO DE NARRAR: APONTAMENTOS TEÓRICOS

De acordo com Charlot (2000; 2021), a relação com o saber é sempre de natureza singular e social simultaneamente, pois faz referência às relações que o sujeito vai construindo com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse processo, encontramos sempre uma dimensão que é, ao mesmo tempo, epistêmica, identitária e social, bem como que compõe a autoprodução do sujeito. Essa autoprodução é o modo como Charlot (2000, p. 54) denomina a educação, um processo por meio do qual o "filho do homem" se torna um ser humano, sob a influência da "mediação do outro e com sua ajuda". Portanto, para esse autor, a educação é sempre um construto indissociável de humanização (construção do homem / um ser humano), socialização (construção do integrante de uma sociedade) e singularização (construção de uma forma singular de se tornar humano).

O problema inicial da teoria da relação com o saber foi posto por Bernard Charlot (2000) a partir de suas inquietações no que diz respeito às formulações teóricas sobre as desigualdades sociais que surgiram ao longo das décadas de 1960 e 1970, mais especificamente no campo da Sociologia da Educação, tendo Bourdieu e Passeron (1970) como alguns dos nomes mais explícitos nessa discussão. Nas palavras do próprio autor, a ideia de que o fracasso escolar poderia ser explicado unicamente com base na origem social dos sujeitos não é sustentável. Isso se justifica porque, apesar da correlação estatística entre ambas as variáveis, tanto existem histórias singulares de sucesso na educação das classes menos favorecidas da sociedade como de fracasso na educação das classes mais abastadas.

Nessa perspectiva,

quando a porta da escola era fechada para os jovens dos meios populares, a desigualdade social em relação à escola era um fenômeno óbvio e observável e a própria escola não tinha que assumir essa responsabilidade. Mas, quando esses jovens entram e reprovam na escola, não apenas aquela escola que era celebrada como libertadora e emancipadora passa a ser acusada de ser reprodutiva e capitalista, mas, além disso, este fracasso, que está estatisticamente relacionado com a origem social, deve ser explicado (CHARLOT, 2021, p. 4).

A defesa do autor é a de que o fracasso escolar não existe a não ser em um discurso midiático em torno da escolarização das classes populares. Desse modo, para ele, se existe algum fracasso é o da relação que os sujeitos experienciam com o saber e não deles próprios por causa de sua posição social. Em outros termos, poderíamos acompanhar esse raciocínio dizendo, em termos bem atuais, que se trata de um acentuado negacionismo acerca da democratização da educação, situando o debate iniciado por Charlot (2000) também em relação à entrada dos jovens na universidade, especialmente, aqueles de classes menos favorecidas e pertencentes à população de pretos e pardos.

Não por coincidência, a discussão e a resistência para a implementação de uma política de acesso por meio de cotas nas universidades têm sido tão acirradas. Contudo, foram produzidos e divulgados diversos estudos que tratam do desempenho acadêmico de estudantes cotistas, os quais mostram que esse desempenho tem sido muito similar ao dos estudantes não cotistas. De acordo com o professor Luiz Augusto Campos e a professora Márcia Lima, em um levantamento feito a partir de 900 desses estudos científicos analisados, 71% deles consideram que a política de cotas foi bem-sucedida e atingiu suas finalidades (CAMPOS; LIMA, 2022). Portanto, Charlot (2000) tem razão quando defende que a explicação sobre o "fracasso escolar" deveria se pautar por uma abordagem em termos de uma "relação com o saber" e não em termos de uma correlação estatística com a origem social ou étnica dos indivíduos.

Na perspectiva da relação com o saber, um sujeito aprendiz somente se engaja em uma atividade quando ele se sente mobilizado para isso e, para que ele se mobilize, a situação vivida deve ter um sentido, ou seja, deve despertar nesse sujeito o desejo de se mobilizar (CHARLOT, 2000). É por essa razão que o autor propõe os conceitos de mobilização, sentido e atividade como essenciais para compreendermos os processos de relação com o saber. Para ele, enquanto a mobilização implica a reunião de forças pelo sujeito, fazendo "uso de si próprio como recurso" (CHARLOT, 2000, p. 55), o sentido traduz o significado particularizado que esse sujeito atribui a algo, cujo valor e importância podem

ser comunicados socialmente. A ação a que esse algo se reporta é gerada a partir de uma rede de elementos relacionáveis, constituindo-se, simultaneamente, a atividade e o sujeito dessa atividade.

Assim, o que a citada teoria busca explicar é como uma atividade passa a ser mobilizada por um sujeito a partir dos sentidos que ele confere àquilo que está ouvindo ou às situações que está vivenciando. Certamente, por esse motivo, têm sido tão evidentes as orientações do autor quanto ao uso de técnicas de pesquisa, como o balanço do saber, que estimulem os sujeitos a avaliarem os processos e os produtos de sua aprendizagem (CHARLOT, 2001). Tratam-se, portanto, de técnicas que oportunizem aos sujeitos da pesquisa a produção de narrativas reflexivas sobre seus processos relativos ao ato de aprender durante a vida e, de maneira específica, no momento atual de sua experiência com o saber.

Isso se justifica, especialmente, porque "aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender" (CHARLOT, 2000, p. 68). Assim sendo, as narrativas produzidas por aqueles que escolhemos como participantes em nossas pesquisas sobre a relação com o saber precisam ser valorizadas, pois elas acionam diretamente a memória acerca do "que" e do "como" aqueles sujeitos aprenderam. Afinal, essas narrativas resgatam as memórias, as lembranças que passam a ser escritas em um tempo; tempo este sempre conectado a lugares e a pessoas que, em conjunto, traduzem as dimensões existenciais dos sujeitos narradores (SOUZA, 2007).

Com efeito, a memória e o tempo permitem um deslocamento dos sujeitos sobre suas experiências de aprendizagem porque possibilitam conexões, tanto com as lembranças como com os esquecimentos deles sobre si mesmos. Assim, podemos dizer que

tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de "si mesmo" é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade (SOUZA, 2007, p. 68, aspas no original).

Essa racionalidade no tocante ao "si mesmo", abordada por Souza (2007) nessa citação, é o que nos moveu, no presente texto, em busca das "operações de distanciamento" que os estudantes elaboraram, por meio da escrita dos portfólios, apropriando-se dos saberes sobre a docência na educação infantil, conforme já

anunciamos na introdução. Nossa inferência é a de que tais operações podem ser reveladoras dos sentidos atribuídos por eles às dimensões de sua formação acadêmica e profissional, isto é, de sua construção identitária como estudante de Pedagogia, revelando, de igual modo, a sua relação com o saber como reflexo de experiências que foram sendo construídas ao longo da vida e da disciplina de estágio. Passaremos, portanto, a descrever o contexto em que a pesquisa foi produzida e a utilização dos portfólios como fonte geradora de dados a partir das narrativas ali elaboradas.

3 O ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL E A ESCRITA DOS PORTFÓLIOS COMO FONTE DE DADOS PARA A PESQUISA

Em consonância com o disposto nas Resoluções nº 1- CNE/CP, de 15 de maio de 2006, e nº 2- CNE/CP, de 1º de julho de 2015, ambas do Conselho Pleno (CP), do Conselho Nacional de Educação (CNE), o E.E.I., componente curricular obrigatório do sexto semestre do Curso de Pedagogia, focalizado neste texto, é composto por 160 horas. Dessas, cerca de 80% são destinadas a atividades presenciais nas instituições de E.I. que nos acolhem. Considerando as determinações dos dispositivos legais supramencionados, entre elas, a de que o curso de Pedagogia “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2006, s/p.) e o desafio que a formação inicial para o professor que irá exercer a docência na E.I. representa para a área, o E.E.I., além de fundamental para a aprendizagem da especificidade da docência na E.I., constitui-se em uma oportunidade ímpar de envolvimento dos estudantes em situações de práticas educativas (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2019; OSTETTO, 2008; MAIA, 2018). Essas situações se configuram tanto como promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional quanto mobilizadoras de um conjunto de competências de observação, intervenção e análises reflexivas necessárias ao trabalho pedagógico realizado com crianças na faixa de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas.

Ratificando a relevância do E.E.I. para a formação do professor que atuará na E.I., Mantovani e Perani (1999, p. 93) destacam a necessidade de concebê-lo como possibilidade para que o estudante possa: “aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela [o que representa] as bases da preparação pedagógica”. Sem dúvida, para que o E.E.I. possa cumprir o papel formativo a que se destina, o que inclui “promover

o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas nas instituições educativas” (DRUMOND, 2019, p. 5), o estágio curricular precisa assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, nos ambientes em que esse exercício se materializa, a fim de “que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências na Educação Infantil” (BRASIL, 2006, ART. 7º, INCISO IV, ALÍNEA A).

Todavia, em decorrência da pandemia da Covid-19, imposta pelo novo Coronavírus, o E.E.I., em creches e pré-escolas, ficou inexecutável de modo presencial. Isso ocorreu como resultado, desde 31 de março de 2020, da suspensão das atividades escolares presenciais em todas as etapas, níveis e modalidades da educação na cidade, como estratégia para manter o distanciamento e o isolamento social necessários para diminuir o contágio da referida doença. Ademais, foi publicada pelo ministério da Educação (MEC), em 16 de junho de 2020, uma Portaria que dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19” (BRASIL, 2020, s/p.).

No que se refere aos estágios, a aplicação da substituição de que trata esse instrumento normativo “deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, ficando vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo CNE” (BRASIL, 2020, s/p.). A despeito disso, a Faculdade, onde acontece o curso de Pedagogia aqui aludido, optou pelo estágio remoto. Dessa forma, desde o segundo semestre letivo de 2020, o E.E.I. passou a ser remoto, acontecendo exclusivamente por meio de TDICs, mesmo não sendo consensual na referida unidade acadêmica, mormente, entre as professoras universitárias que trabalham com as disciplinas relativas à área, nas quatro turmas em que o E.E.I. é ofertado (Turmas A B, C e D).

A reflexão do material produzido pelos estudantes – os portfólios reflexivos (P.R.) – são oriundos da Turma A. No entanto, por que a opção pelo uso de portfólios como estratégia de avaliação nessas vivências do E.E.I. de forma remota? É importante destacar que o P.R. é um procedimento contrário àqueles utilizados nas avaliações classificatórias, uma vez que “diferentemente de checar o que e quanto o aluno aprendeu, [...] [os P.R.] buscam o sentido das aprendizagens para aquele que aprende, trabalhando com diferentes linguagens para a construção efetiva do conhecimento” (GUSMAN *et al.*, 2002, p. 3). Outrossim, “por ter a característica peculiar de ser construído pelo aluno, [o P.R.] talvez seja o único procedimento [de avaliação] pelo qual ele se responsabiliza inteiramente” (VILLAS BOAS, 2007, p. 25). Nesse sentido, o futuro docente da E.I. vive a experiência de

sentir-se sujeito de sua aprendizagem, construindo suas narrativas em textos de vários gêneros textuais, tais como um diário, um gibi, um livro, uma revista acadêmica etc.

Esses textos apresentam, sem dúvidas, uma "escrita de si" e "sobre si" dos sujeitos envolvidos que revelam "a [sua] trajetória de aprendizagem [...], incluindo seus esforços, suas reflexões, seu progresso" (VILLAS BOAS, 2007, p. 23). Aliás, Oliveira-Formosinho (2009) argumenta que os sentimentos, potencial, fraquezas, queixas, desejos, no caso dos P.R., expressos por meio de músicas, poemas, imagens, links, textos descritivos, narrações, são alicerce para a construção do saber. Isso vale tanto para as crianças como para os adultos, os quais ganham em autonomia, em credibilidade, respeito, consideração, atenção, estímulo e voz. Assim, atentando para o fato de que "do ponto de vista ontológico, criança e adulto partilham [...] [a] condição de ser pessoa e detêm igual direito ao respeito e à participação" (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 20), buscamos desenvolver o E.E.I. de modo remoto alicerçado em uma concepção de formação inicial que se baseia no "isomorfismo ontológico [que] conduz a uma homologia de direitos [entre crianças e adultos] nas situações de aprendizagem-ensino" (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 20).

Ao longo dos dois semestres letivos, ocorridos entre os anos de 2020 e 2021, os alunos foram orientados a escolher 20 aulas, dentro de um conjunto de 32, para registrar/narrar, de forma livre, suas vivências no E.E.I. com destaque para as aprendizagens, sentimentos, acolhimentos, desapontamentos provocados/experimentados durante as aulas remotas. Nesse sentido, os estudantes foram convocados a refletir sobre os aportes teóricos que subsidiaram o E.E.I e a metodologia utilizada nas aulas, o que envolveu: 1) a apresentação de seminários com temas escolhidos por meio de discussão entre professores e graduandos; 2) rodas de conversas com estagiários que fizeram o E.E.I. de forma presencial e professoras de E.I. da rede municipal de ensino da cidade que sedia a referida unidade de ensino superior, sobre temas caros para a área, como Práticas pedagógicas com bebês em creches; Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da E.I.; O direito da criança ao contato com a natureza e suas implicações para as práticas pedagógicas na E.I.; e Práticas educativas de professoras com relação à educação para as relações étnico-raciais na E.I. dentre outros; e 3) entrevistas com gestores, professores, crianças e suas famílias e/ou responsáveis, via WhatsApp ou *Google Meet*, visando a apreender suas perspectivas acerca da pandemia e das atividades remotas promovidas pelas instituições de E.I. nesse contexto.

Isso posto, o objetivo deste artigo consiste em apresentar os resultados da análise de 6 (seis) dos 36 P.R. produzidos ao longo do E.E.I., a partir da qual buscamos identificar, em uma perspectiva qualitativa de pesquisa, a compreensão hermenêutica sobre a mobilização e os sentidos que os estudantes de Pedagogia relataram em relação à aprendizagem da docência na E.I. por meio da experiência de estágio remoto. Para a escolha dos P.R. que constituíram uma amostra nesta análise, foram utilizados quatro critérios: 1) apresentar narrativas acompanhadas de reflexão sobre as aprendizagens; 2) evidenciar presença forte de memórias afetivas; 3) conter justificativas acentuadas da mobilização do estudante em relação aos conteúdos da disciplina; e 4) indicar criatividade na escrita da narrativa vinculada à subjetividade dos autores. Considerando o necessário cuidado com a privacidade dos autores dos P.R, adotamos os seguintes nomes fictícios para os estagiários: Frida, Pauline, Andrew, Mônica, Cecília e Hart.

Guiados pelas categorias de mobilização e sentido, buscamos dialogar com os relatos produzidos pelos estudantes nos P.R., nos quais foram abordadas as aprendizagens construídas ao longo do E.E.I, mas que também tinham vinculação com suas histórias de vida e experiências fora da universidade. Outrossim, analisamos aquilo que os estudantes afirmaram ter aprendido com a professora do estágio, com os colegas de graduação e com todos os demais atores que contribuíram para a realização dessa experiência formativa. Contudo, é importante salientar que a análise foi conduzida sobre o conjunto dos 6 (seis) P.R. selecionados, mesmo que os trechos aqui exibidos estejam vinculados a um ou a outro dos narradores em particular, os quais podem estar mais próximos ou mais distantes da mobilização e dos sentidos analisados.

Essa ressalva se justifica porque a compreensão das lógicas de mobilização e de sentido no plano individual demandaria procedimentos metodológicos diferenciados, notadamente quantitativos, a fim de que pudéssemos captar suas variáveis. Assim, ao trazermos os trechos de narrativas escritas pelos estudantes, buscamos contemplar interpretativamente as variadas formas de organização dessas narrativas acerca de suas aprendizagens, bem como de suas mobilizações e sentidos em relação a elas. No geral, as narrativas sobre o que os estudantes vivenciaram no E.E.I nos permitiu destacar três núcleos temáticos: a relação deles com o modo como o E.E.I foi conduzido, a relação deles com os conteúdos que foram estudados e a produção de autoconhecimento oriundo da relação deles com os processos reflexivos.

4 MOBILIZAÇÃO E SENTIDO PARA O APRENDER EM UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO REMOTO

No que diz respeito ao primeiro núcleo temático, a relação dos estudantes com o modo como o E.E.I. foi conduzido pela professora e suas auxiliares – uma estagiária de pós-graduação e uma monitora de graduação – ficou bastante evidente que um dos fatores de mobilização mais acentuado foi o processo de humanização envolvido nessa condução. Assim sendo, os sujeitos deram grande destaque em seus P.R. ao momento de acolhimento com o qual eles eram recepcionados todas as manhãs ou tardes no início dos encontros on-line. Uma vez que os P.R. poderiam ser produzidos sob a forma de vários gêneros textuais e consoante a criatividade de cada estudante, trazemos aqui alguns trechos desses P.R., a exemplo do livro, produzido por Frida, no qual ela, como personagem principal da história, narra o início do semestre; e Hart, que decidiu fazer o seu P.R. em forma de e-book:

Pelo semestre ter começado em pleno dezembro, Frida não estava muito empolgada para estudar naqueles [...]. Mas, na segunda aula, ela percebeu novamente que teve um momento de acolhida bem legal. Aquilo começou a despertar nela o interesse de retomar a vida de universitária “pontual” – nas aulas presenciais, raramente ela chegava atrasada, e quando não era possível chegar cedo, ela detestava aquele momento de tensão em que todo mundo olha pra pessoa que está abrindo a porta kkk; é triste! A acolhida do dia foi com a leitura de mais um livro: A professora encantadora, de Márcio Vassalo e ilustrações de Ana Terra. Pense numa professora, viu? Sabe aquela pessoa que você percebe que ama o que faz e faz o que ama? Pois é... Essa é a professora de história: Maísa. Frida começou a lembrar dos seus momentos em sala de aula nos estágios [não obrigatórios que realizou], bateu uma saudade, até porque das suas alegrias, uma delas é estar cercada por crianças! É se descobrir como professora todos os dias (FRIDA).

Todo começo é o começo, a gente vai, se arrisca, tenta e faz, faz de tudo para que tudo der certo. Na faculdade, seu primeiro dia de aula de um semestre atípico, os receios, os medos exalam pelo corpo fazendo o sentimento de que não daremos conta de tudo extravasar. Mas a acolhida em todos os sentidos que tivemos nesse componente curricular é admirável e deve ser tomado como exemplo por todo o corpo docente (HART).

Nessa mesma direção, Pauline e Andrew escreveram em seus P.R., no formato de diário e diário digital, respectivamente, as impressões, expectativas e mobilizações acerca do que vivenciaram e aprenderam ao longo do E.E.I.

No meu portfólio, eu gostaria de trazer as minhas vivências em forma de “diário” [...]. Inicialmente, eu gostaria de expor minhas expectativas sobre a disciplina, que uma das minhas motivações é a minha sobrinha, que ainda é um bebe, mas que logo logo irá estudar e iniciar uma nova fase, da qual eu quero fazer parte. Outro aspecto

que deve ser relevado é o de mais um semestre no ensino remoto, o que isso, por si só, é um fator desmotivante, fora a pandemia, a covid-19... que causa um grande sofrimento psíquico. [...] Eu quero saber quem foi o bendito que inventou que as primeiras aulas são de boa, porque, olha, não é nada fácil pra mim estar ali com gente nova, eu não sei nada de como a professora vai querer os trabalhos, de como é a metodologia na sala de aula, se é flexível, se é organizada, se escuta os alunos. Sabe, esses “se”, naaam, eles me tiram o juízo. Enfim, a prof mandou o link cedinho, na aula nos apresentamos, falamos o que fazíamos, as nossas expectativas, a prof explicou como era as metodologias e avaliação, fui surpreendida com a acolhida, porque é um tempo da aula que faz a gente se sentir mais humano, mais próximos, apesar do isolamento. (PAULINE).

Foi uma experiência incrível essa cadeira. Amo a Educação Infantil e busco me qualificar cada vez mais para atuar nessa área. Houve algumas dificuldades durante esse percurso, não é o modelo ideal de Estágio, e, para ser sincero, não considero Estágio, mas uma cadeira comum como as demais, o que não tira todos os créditos e aprendizado incrível que pude adquirir e compartilhar. Mas, por já ter experimentado na pele a Residência Pedagógica, por exemplo, claro que percebo e sinto falta de muitas coisas fundamentais do estágio, porém, pensando no momento atual, é o meio mais adequado para prosseguir e compreender essa questão. No mais, agradeço à turma, em especial V. A. e C. S. [*colegas de turma*], com quem eu passei mais tempo organizando material de estudo, às professoras, às convidadas e nossa querida L. [filha da professora da disciplina que participou de uma das aulas apresentado suas bonecas negras e seus livros com personagens negros protagonistas] - todas que possibilitaram momentos brilhantes para nossa formação, profissional e pessoal. (ANDREW).

Nos trechos apresentados, os estudantes expressam atribuição de sentidos às aprendizagens durante o E.E.I. ao relatarem o que buscavam na disciplina, o que esperavam aprender, como se viam naquela situação e como projetavam sua imagem de professores em formação. Como vimos, os momentos iniciais de acolhimento, em cada um dos encontros no E.E.I., marcaram esses estudantes não apenas no que concerne a sua construção social como estudante universitário, como também sua construção como ser humano e a construção dos aspectos que os tornam singulares. Portanto, se para Frida os momentos de acolhida começaram a despertar nela o interesse de retomar a vida de universitária “pontual”, já que, nas aulas presenciais, raramente, ela chegava atrasada, para Pauline e Andrew, esses momentos os faziam se sentir mais humanos e compreensíveis em relação ao modo como o E.E.I. estava sendo vivenciado via ensino remoto. Esses sentidos atribuídos às atividades de acolhimento, provavelmente, derivam-se também de uma Pedagogia que se pauta no pressuposto de que “a condição humana precisa ser compreendida como objeto primeiro de todo o ensino” (FORMOSINHO, 2016, p. 17).

Ademais, os momentos de acolhida também representaram espaços de reflexão sobre temas ligados à docência na E.I. Desses espaços, os estudantes usufruíram não apenas das discussões realizadas, como também dos exemplos de atuação docente sobre os quais eram conversados a partir de leituras de textos e das letras de variadas canções. Sobre esses e muitos outros momentos durante o E.E.I., os estudantes também relataram

o quanto foi interessante e mobilizador para eles o compromisso da professora em lhes proporcionar o contato mais próximo possível, dentro das condições do ensino remoto, com a prática da E.I. De modo geral, isso foi sendo viabilizado por meio de algumas ações e acontecimentos, tais como: a presença de estudantes convidadas para relatarem sua experiência de estágio presencial em semestres anteriores à chegada da pandemia, bem como a presença de professoras de E.I. da rede municipal de ensino da cidade onde se localiza a Instituição de Ensino Superior (I.E.S.) a qual está vinculado o curso de Pedagogia aqui referido e a participação da filha da professora, em alguns encontros da disciplina, o que trouxe, fortuitamente, a presença de uma representante das crianças como público-alvo daquele estágio.

Assim, o ato de aprender ao longo da experiência narrada nos P.R. significou, para os estudantes, a construção de um espaço de relações humanas absolutamente imprescindível a todo o desenvolvimento da disciplina e ao desejável engajamento deles. É isso o que sugere a narrativa de Hard:

Ah, a super professora e as pupilas [estagiária de pós-graduação e monitora de graduação] deixaram claro que nosso estudo será pautado a partir do questionário que teríamos que responder, pois desejavam conhecer as condições [socioeconômicas, de acesso a internet, de perdas e temores vivenciados durante o isolamento social etc.] de cada estudante. E acredite... isso foi tão significativo, foram levados em consideração no planejamento, o olhar sensível conseguiu nos enxergar.

Se considerarmos que os estagiários, igualmente à criança, são pessoas, portanto, detentores do direito ao respeito e à participação, o exercício de serem incluídos, respeitados e tomados como coconstrutores de suas aprendizagens, durante a formação universitária, certamente, contribuirá para que construam relações semelhantes com as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018). Afinal, como professores que atuam na E.I. poderão enxergar, escutar e ser responsivos com as crianças se não aprenderam e nem vivenciaram essas habilidades em seu percurso formativo universitário? Assim como nas práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês, crianças bem pequenas e pequenas, em creches e pré-escolas, também as práticas docentes desenvolvidas com os estudantes de Pedagogia precisam ser pautadas pela democracia, concebida como “simultaneamente um fim e um meio, isto é, [...] presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p.10). O trecho da narrativa de Mônica, que construiu o seu P.R. em forma de Revista Acadêmica, é emblemático do quão

a qualidade das interações e da participação são centrais na educação tanto dos adultos como das crianças:

Querido diário, que lindo vídeo que começamos hoje. Falava do caminho percorrido pelo Tim Tim [vídeo “Caminhando com Tim Tim” (GERHARDT, 2014) exibido no início da aula]. As pedrinhas no caminho, as pessoas nessa trajetória. Um olhar observador que já falamos em outras aulas. Um olhar que as crianças têm, de acalmar. A calma de procurar o que se passa despercebido [...] Um olhar necessário para quem quer também ter contato com as crianças [na E.I.] precisa ter. (MÔNICA)

No entanto, com base nessa atribuição de sentido, como podemos perceber as relações estabelecidas pelos estudantes com o saber apropriado ao longo do E.E.I.? Uma proposição possível é a de que, para eles, o ato de aprender possui uma vinculação estreita e, quase de dependência, com o estabelecimento de relações afetivas entre todos os participantes do processo. Afinal, somente produz sentido “o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56).

O segundo núcleo temático que identificamos diz respeito à relação dos estudantes com os conteúdos intelectuais que foram trabalhados ao longo do E.E.I. Nas narrativas elaboradas nos P.R. dos estudantes, os conhecimentos sobre a docência na E.I. se encontram marcados por um lugar de destaque. A partir desse lugar, é possível compreendermos os motivos pelos quais os estudantes descobrem interesse na apropriação desses conteúdos (saberes-objetos), mostrando-se satisfeitos ao estabelecerem uma relação epistêmica com eles. Em outros termos, isso implica a tomada de consciência dos estudantes acerca do que estão aprendendo e, portanto, da apropriação dos conteúdos intelectuais estudados, os quais agora podem ser por eles verbalizados (CHARLOT, 2000).

A palavra portfólio é bastante falada no curso de Pedagogia, nas escolas, dentre outros ambientes. O que se tem ideia, é de algo que se faz registros através de escrita, de imagens, etc. E um portfólio reflexivo? Através da *live* e das discussões em sala, Frida compreendeu que esse portfólio reflexivo possui algumas funções. Pra começar, é o registro. É deixar marcado as vivências de uma determinada trajetória – a ideia da professora é que a turma faça registros das vivências do estágio. Um outro ponto a destacar é a ideia da própria reflexão, algo que ajude a atentar-se para a prática realizada, ver os pontos positivos, pontos negativos, ou seja, praticar uma autoanálise. [...]. Ser professor da Educação Infantil é entender que você desempenha um papel importantíssimo na sociedade. Papel esse que muitas vezes não tem reconhecimento porque os “frutos” não se colhem todos os dias, e muito menos no tempo que se espera: é no tempo da criança. O objetivo dessa profissão é amplo, é desafiador. O cuidado sempre deve estar incluído, mas não é o centro: é contextualizar a criança. [...]. Bem, acho que a Frida está começando a entender o que é ser professor da Educação Infantil, você também

acha? [...]. A melhor parte para Frida é que a criatividade é quem vai “orientar” o estilo dessa atividade. Ela já começou a pensar em algumas ideias de como ou o quê fazer. (FRIDA).

Nesta mesma perspectiva, Cecília e Mônica também conseguem, por meio das discussões, das leituras de textos e das reflexões que tecem em seus P.R., atribuir novos sentidos ao que significa ser professor de E.I., destacando a importância de se autodenominar “professora” e um leque de fazeres que não são comuns a outras etapas e níveis de educação:

Esse texto [Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (FREIRE, 1997)] é bem problemático e me abriu os olhos. Lembro-me bem que na minha primeira experiência profissional ser chamada de tia por uma criança foi a coisa mais linda que me aconteceu (rindo de nervosa), por isso essa aula e o texto. [...] Eu tenho uma certa vergonha em falar (peço até desculpas por isso). Mas, lembro que nessa aula eu quis muito compartilhar com a turma que o pai de um dos alunos da escola em que eu trabalho, costuma nos chamar de professoras - nunca de tia. E eu só consigo ver esperança nessa situação. [CECÍLIA].

O senso comum vincula a profissão de [de ser professora de E.I.] ao ato de trocar fraldas. Mas ser professor de bebês é cuidar e educar. A troca de fraldas faz parte, o banho faz parte, o colocar pra dormir faz parte, a alimentação faz parte, o brincar livre faz parte, mas a observação, o olhar atento e a intencionalidade também faz parte. E por isso cada ação é importante. [MÔNICA]

A narrativa presente no livro escrito por Frida deixa explícita sua satisfação e mobilização em relação aos conteúdos apreendidos, a começar pela própria atividade do portfólio que, além de ser um conteúdo interessante, agradou por proporcioná-la a dar vazão a sua criatividade e a atribuir mais sentido ao que tinha para ser aprendido no E.E.I. Associada a essa aprendizagem sobre o conceito de portfólio, vimos Frida buscando atribuir sentido igualmente para a atividade de reflexão, o que, de certo modo, também pareceu imprimir sentido à realização do E.E.I em si. É possível encontrarmos outras evidências sobre isso também na transcrição do diário de Pauline a seguir.

Estou amando como a professora está nos fazendo questionar coisas que parecem ser simples, mas que são muito mais importantes do que parecem e faz com que a gente pare e pense sobre que professores iremos ser quando estivermos atuando. Nessa aula nos foi dada a oportunidade de pensar sobre a identidade do professor na Educação Infantil; vi que não é um exercício que pode ser educado no princípio do: gostar de criança, ser mulher e ser mãe. Ser uma pedagoga vai muito mais do que “pedagogia por amor”, tem teorias, tem estudo, tem ciência, tem formação, não é só capacidade que precisa para atuar na docência. É preciso saber a especificidade da creche, dos bebês, da primeira infância, para que, assim, possa mobilizar os vários saberes do professor e das crianças. E que jamais, jamais, devemos minimizar um professor por ele estar atuando na Educação Infantil (PAULINE).

Não restam dúvidas de que, nesse segundo núcleo temático, as narrativas dos estudantes apontam diretamente para os conteúdos que dão sentido ao fato de eles

estarem em uma licenciatura em Pedagogia e no E.E.I. Em adendo, os temas mais citados parecem ser aqueles que despertaram maior desejo de aprender e ajudaram os aprendizes a definir características identitárias para quem almeja exercer a docência na Educação Infantil, conforme salienta Andrew em seu diário digital.

A autora faz uma diferenciação entre o que seria VER e OLHAR, o que, na minha não tão humilde opinião, vale a pena o esforço e o tempo empregado para essa discussão. Essa hierarquização de conceitos não agrega valor algum à práxis pedagógica. [...]. Apesar do discurso de aceitação das diversidades, a escola ainda não fornece os subsídios necessários para uma real efetivação de uma educação plenamente inclusiva, na sua prática, nos seus espaços, na preparação de profissionais. É necessária uma real reflexão crítica por parte de cada profissional da educação, em busca de reconhecer na sua práxis as debilidades e, em seguida, de meios para solucioná-los, a procura da construção plena, justa e holística, respeitando o direito de todas as crianças de aprender. (ANDREW).

Nessa relação com o saber, é possível identificar uma clara menção dos sujeitos ao seu processo de formação como docentes, o qual também não se desvincula dos processos de desenvolvimento pessoal. Isso se justifica porque a compreensão e a mobilização desses estudantes, em relação aos conhecimentos que compuseram o E.E.I., se configuram, conforme as narrativas, como requisitos indispensáveis a sua inserção nos processos de apropriação desses saberes. Esses processos de apropriação, com efeito, foram oportunizados a partir do planejamento acerca dos temas e das atividades do E.E.I., o qual, inclusive, contou também com a participação dos estudantes. Destarte, também é possível identificar indícios, na narração de Hart., da reflexão que ela faz sobre seu processo formativo no sentido de vir-a-ser uma professora de E.I., destacando o inacabamento deste tornar-se docente para atuar na primeira etapa da educação básica:

Ufa, que difícil querer ser alguém se eu sou eu. Ainda não sou professora, mas caminho para isso, e nesse meu processo de formação posso destacar que não serei Maísa [personagem do livro "A professora encantadora" (VASSALLO, 2010)], mas serei a professora que encantará as crianças com minha sensibilidade, minha alegria e minha maneira de ver o mundo, tudo isso usando minha teoria como fortalecedor de minha prática. Me permitir encontrar minha criança interior me ajudará a ser "a Hart", a professora encantadora, pois a construção da professora é processo diário e de troca com as crianças (HART).

O terceiro núcleo temático que identificamos nos P.R. passa pela produção de autoconhecimento gerado na relação dos estudantes com os processos reflexivos promovidos pela disciplina.

A aula foi sobre como acontecerá o semestre. No caso, ocorrerão encontros síncronos (quarta e sexta, das 8h às 9h30) e também assíncronos, com a indicação de *lives* para assistir. Outra atividade será uma socialização sobre temas voltados

para a Educação Infantil e também pesquisas sobre o atual momento vivenciado nas creches e pré-escolas. Bem, é muita coisa, mas, é preciso lembrar que eles [a turma] estão sendo prejudicados pela falta de experiência, né? Então, a teoria, e muita teoria, será bem-vinda nesse período. Espero que a Frida consiga se organizar melhor neste semestre, dar conta dos textos e atividades, já que ela tem o dom de sempre deixar as coisas para última hora, pense só! [...]. Hoje a Frida compartilhou pouca coisa comigo, pois ela ficou muito tempo pensando em como organizar este portfólio e acabou não dando a atenção devida à aula. Dica: Não façam isso, hein?! (FRIDA).

Nesse trecho, é perceptível a relação identitária que Frida faz entre o que representaria ter sucesso no E.E.I. e sua conduta como estudante. Assim, a superação de sua dificuldade com a organização do tempo é apresentada como condição para o seu reconhecimento como alguém que foi capaz de acompanhar a turma nos "dribles" necessários para o enfrentamento da pandemia, como uma maior apropriação de conteúdos teóricos em substituição às experiências práticas em creches e pré-escolas. De igual maneira, Pauline, Andrew e Mônica também sentiram necessidade de trazer para si e para seu autoconhecimento as reflexões que fizeram sobre alguns conteúdos e situações do estágio.

Nesta aula, eu pude ouvir cada pessoa falando das suas experiências com a cor da pele, com o processo de transição capilar, eu percebi que em relação a esses aspectos eu nunca fui afetada diretamente, só mais pelo fato de ser mulher. Eu tenho orgulho da mulher negra brasileira que sobrevive nesse país. [...]. Não podemos normalizar o racismo, devemos sempre combater dentro da sala de aula e sempre que vemos uma atitude de racismo seja onde for. Parece que acham pouco o tempo de escravidão e ainda querem humilhar e diminuir a cultura negra, que é super rica e cheia de identidade. (PAULINE).

Hoje o seminário apresentado foi sobre relações étnico- raciais na educação infantil. É um tema que pesa em mim porque quando lembro das minhas experiências quando criança, de não me reconhecer como negra, sinto vontade de encontrar com a Mônica criança e abraçá-la, e dizer o quanto ela é linda, que tudo vai ficar bem (MÔNICA)

Às vezes, a gente se cansa de uma rotina, do trabalho, da faculdade... da posição que nos encontramos. A gente pode sempre mudar e, se quiser, retornar para onde estávamos antes? Também é possível. E está tudo bem se cansar, mudar de ideia [...] porque, no final, estaremos seguindo o coração, nossas convicções. Algumas vezes, durante a disciplina, [...] aconteceu de me encontrar na posição de "quero ou não continuar?" (ANDREW).

Com base nas narrativas aqui expostas, fruto de uma seleção carregada de significados para os estudantes, é possível identificarmos com mais clareza a associação do processo de formação profissional docente para atuar na E.I. aos processos de desenvolvimento pessoal. Assim, o ato de aprender ao longo da experiência narrada nos P.R. significou, para os estudantes nesse terceiro núcleo temático, um mergulho em seus sentimentos e traços identitários, com base nos quais se relacionam com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Portanto, as relações estabelecidas por eles com o saber

apropriado ao longo do E.E.I. se destacam nas reflexões que fizeram a partir de aprendizagens que correspondem, em algum nível, a seus modos de ser e de estar no mundo, sempre atravessados por seus valores e experiências acumuladas ao longo de suas histórias de vida.

5 CONCLUSÃO

Ao iniciarmos este texto, nós nos perguntamos sobre o modo como um grupo de estudantes de Pedagogia se mobilizou e atribuiu sentido ao que aprendeu na disciplina E.E.I. ofertada via ensino remoto. A compreensão sobre esses processos passa pela relação com o saber desses estudantes, a qual, ao nosso ver, privilegiou os aspectos mais ligados ao seu desenvolvimento pessoal do que profissional, embora – por se tratar de uma rede de significados, ao se mobilizarem e atribuírem sentido aos processos de aprendizagem durante o E.E.I. – eles também tenham feito menção aos conteúdos intelectuais que tratam da docência na Educação Infantil. É válido lembrar que, quando se trata de estudantes universitários em formação profissional para a docência com crianças em creches e pré-escolas, faz-se ainda mais relevante considerar a integridade do sujeito, ou seja, da pessoa completa, o que inclui, por exemplo, as dimensões afetiva e cognitiva.

Conforme apresentamos ao longo do texto, as narrativas sobre o que os estudantes vivenciaram no E.E.I nos permitiram destacar três núcleos temáticos. No primeiro, tratamos acerca da relação deles com o modo como o E.E.I foi conduzido, compreendendo que o sentido de aprender para aqueles sujeitos está indissociavelmente conectado às relações afetivas entre todos os participantes do processo. No segundo, vimos que a relação dos estagiários com os conteúdos estudados no E.E.I. valorizou características identitárias concernentes ao docente da E.I. e as transformou em fonte de interesse e satisfação. Por fim, no terceiro núcleo temático, presenciamos a produção de autoconhecimento na relação dos estudantes com os processos reflexivos desencadeados pela atividade do P.R., traduzindo, portanto, a aprendizagem por meio da prática da reflexão como algo que só tem sentido se produzir eco em suas vidas e se fizer parte de suas subjetividades.

A compreensão aqui exposta, acerca dos processos de mobilização e atribuição de sentido ao que foi vivenciado e aprendido durante o E.E.I., representa para a área um grande desafio pedagógico, posto que toda a educação escolar, desde a mais tenra idade, quando a criança ingressa em uma instituição formal de educação, contribui para a formação profissional do professor.

Considerando que a tônica dessa trajetória formativa, via de regra, é marcada por preceitos que não visam à humanização do sujeito e que o exercício da docência na E.I. está diretamente relacionado ao sentido pessoal que o professor confere ao seu papel, entender o que mobiliza e contribui para a constituição de sentidos ao vivido e aprendido na Universidade poderá fornecer pistas para a superação de concepções que ainda rondam o tema formação profissional do professor para atuar na E.I., como a ideia de que o gênero feminino é condição indispensável para tornar-se professor de bebês, crianças muito pequenas e pequenas.

Dessa experiência de formação, vivenciada com as particularidades do formato remoto, é possível depreender a necessidade de também professores universitários ressignificarem sua práxis formativa no sentido de torná-la espaço de escuta e de expressão de sentimentos, elementos fulcrais para a construção do saber e para a aprendizagem do que significa ser professor de E.I. É nisso que se assenta a homologia de direitos entre adultos e crianças, mormente nas situações que envolvem cuidado e educação, aprendizagem e desenvolvimento, assuntos caros à atuação docente na E.I.

Em contrapartida ao formato remoto, se as vivências narradas pelos estudantes tivessem se dado de forma presencial, se os resultados de uma investigação sobre os sentidos a elas atribuídos trouxessem de forma mais acentuada a influência das demandas mais aparentes identificadas pelos estagiários no cotidiano das instituições de E.I., que os acolhem nesse momento tão importante de sua formação profissional, em que se ampliam *in lócus* as possibilidades de aprendizagem da docência nessa primeira etapa da educação básica, certamente, o testemunho, a observação, a problematização e a prática supervisionada da docência, bem como as aprendizagens construídas nas interações com as crianças, suas professoras e familiares teriam corroborado para a atribuição de outros sentidos ao que foi aprendido no E.E.I.

Assim sendo – cientes da importância do papel da Universidade na formação de qualidade para profissionais docentes, em especial na área da E.I., e baseados no pressuposto de que os sentidos que o docente formador universitário atribui à sua atuação influenciará a apropriação dos saberes, as competências e habilidades específicas necessárias ao trabalho com a educação formal das crianças nas instituições que lhes atendem, e, conseqüentemente, a atribuição de sentidos ao tornar-se professor da E.I., pelos estudantes – é urgente que a formação universitária seja revista. Se queremos professores comprometidos com o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças, aqui e agora, de igual maneira deve ser pensada a formação de seus professores.

Isso se justifica porque professores e crianças, na condição de pessoas, são de igual modo detentores do direito à escuta, à participação democrática, à expressão por meio de diferentes linguagens, aos cuidados, ao respeito e à ampliação do seu repertório de conhecimentos.

Portanto, as vivências e experiências propiciadas aos estudantes no componente curricular E.E.I. que mais contribuíram para a aprendizagem do ofício de ser professor na E.I. e mais tiveram influência na atribuição de sentidos a esse processo, narradas em seus P.R., destoam-se dos princípios de uma formação profissional preocupada com o cumprimento de metas e com a improvável transmissão de conteúdo. Pelo contrário, coadunam com a humanização de todos os sujeitos envolvidos na E.I. (crianças e adultos).

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. Criando identidades em um mundo intertextual. *In*: DIEB, M. (Org.). **A aprendizagem e o ensino da escrita: desafios e resultados em experiências estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 115-132.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 92, p. 11, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Portaria MEC nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de jun. 2020. Edição 114, Seção 1, p. 62.

CAMPOS, L. A.; LIMA, M. Cotas no ensino superior: uma política bem-sucedida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 de fev. de 2022. Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2022/02/cotas-no-ensino-superior-uma-politica-bem-sucedida.shtml>. Acesso em: 1 de jun. de 2022.

CHARLOT, B. **Da Relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

CHARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.

CÔCO, Valdete; VIEIRA, Maria Nilceia; GIESEN, Karina. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento-Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 417-435, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Biographie, biographique, biographisation. *In*: DELORY-MOMBERGER, C. (Dir.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Éditions Érès, 2019, p. 47-51.

DRUMOND, Viviane. Estágio e docência na educação infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 22, 2019.

FORMOSINHO, João. Estudando a praxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, Porto, v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

GERHARDT, Genifer. **Caminhando com Tim Tim**. 2014. (4m29s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 29/06/2022.

GUSMAN, Antonio Barioni *et al.* Portfólio: conceito e construção. **Uberaba**: Instituto de Formação de Educadores; Universidade de Uberaba, 2002.

MAIA, M. Sobrevoos e trilhas da pesquisa: caminhos para olhar a educação infantil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 590-607, maio/ago. 2018

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 [28], p. 75-98, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.) (2009). **Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In.* NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T.M. (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

VASSALLO, Márcio. **A professora encantadora**. [S. l.]: Abacate Editorial, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educ. Soc.** [S. l.], v. 26, n. 90, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000100013&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29 jun. 2022.