

**Experivivências (auto)etnográficas no estágio como pesquisa
nos anos iniciais do ensino fundamental:
perspectivas teórico-práticas performativas**

**Experivivencias (auto)ethnographic in internship as research
at basic education: theoretical-practical performative
perspectives**

**Experivivencias (auto)etnográficas en la práctica
como investigación en los años iniciales de la educación
básica: perspectivas teórico-prácticas performativas**

Bruno Silva Nascimento

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS – Brasil

Maria Jeane Souza de Jesus Silva

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador/BA – Brasil

Eugênia Silva Nascimento Soares

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador/BA – Brasil

Jamilly Stéfany da Silva Alves

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador/BA – Brasil

Priscila Teixeira da Silva

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador/BA – Brasil

Maria de Fátima Pereira Carvalho

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Salvador/BA – Brasil

Resumo

O objetivo da narrativa em tela é relatar experivivências (auto)etnográficas no estágio como pesquisa III – nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal em Guanambi – BA, amparado em teorias e práticas performativas. Nesse sentido, destaca-se a importância dessa etapa para a (trans)formação do pensamento crítico e reflexivo de praxiologias no âmbito escola/universidade. A intervenção teórica se alicerça em concepções mais recentes relacionadas aos saberes docentes, experivivências, formação profissional e ontoepistemologias críticas. É sob o prisma da promoção da justiça e da equidade social que essa narrativa respira ares de mudança a partir da seguinte inquietação: Como a visão apresentada neste trabalho no âmbito do estágio contribui para o campo da educação, ao destacar a importância das teorias e práticas performativas na formação e atuação dos profissionais da área? Metodologicamente, ancora-se nos estudos sobre autoetnografia/autocrítica reflexiva (Takaki, 2020), que possibilita uma ampla diversidade de perspectivas e *insights* na esfera da pesquisa qualitativa. Em síntese, o presente estudo revelou/revela a necessidade de focalizarmos a formação continuada de professores, visando a uma atualização pedagógica mais significativa, que implica no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e conhecimento das melhores práticas educativas possíveis.

Palavras-chave: ensino fundamental, estágio como pesquisa, experivivências, formação de professores.

Abstract

This narrative aims to report (auto)ethnographic experiences in internship as research III course, in elementary school early years in municipal public school system in Guanambi - BA, grounded on theories and performative practices. The study highlights the importance of this stage for the (trans)formation of critical and reflective thought regarding *praxiologies* in the school/university. The theoretical intervention is based on more recent concepts related to teaching knowledge, experivivences, professional training, and critical onto-epistemologies. Under the guise of promoting justice and social equity, this narrative breathes airs of change from the following inquiry: How does the vision presented in this study within the internship contribute to the field of education, by highlighting the importance of theories and performative practices in the training and work of professionals in the area? Methodologically, it is anchored in studies on autoethnography/reflective self-criticism (Takaki, 2020), which enables a wide diversity of perspectives and insights within the sphere of qualitative research. In summary, the study has revealed the need to focus on the continuous teacher training, aiming to a more meaningful pedagogical update that implies the development of socioemotional skills and knowledge of the best possible educational practices.

Keywords: basic education, internship as research, experivivences, teacher training.

Resumen

El objetivo de la presente narrativa es informar sobre experivivencias (auto)etnográficas en la práctica como investigación III, en la Educación Básica Inicial de la red pública municipal en Guanambi – BA, fundamentadas en teorías y prácticas performativas. En estos términos, el estudio destaca la importancia de esta etapa para la (trans)formación del pensamiento crítico y reflexivo respecto a las *praxiologías* en el ámbito escolar/universitario. Para ello, se sustenta teóricamente en las concepciones más recientes relacionadas con el conocimiento docente, experivivencias, formación profesional y ontoepistemologías críticas. Bajo el prisma de promover la justicia y la equidad social, esta narrativa respira aires de cambio a partir de la siguiente inquietud: ¿cómo la visión presentada en este trabajo dentro de la práctica contribuye al campo de la educación, al destacar la importancia de las teorías y prácticas performativas en la formación y desempeño de los profesionales del área? Metodológicamente, se ancla en estudios sobre autoetnografía/autocrítica reflexiva (Takaki, 2020), lo que permite una amplia diversidad de perspectivas e ideas en el ámbito de la investigación cualitativa. En resumen, el presente estudio reveló/revela la necesidad de enfocarnos en la formación continua de profesores, con el objetivo de una actualización pedagógica más significativa que implique el desarrollo de habilidades socioemocionales y el conocimiento de las mejores prácticas educativas posibles.

Palabras clave: educación básica, práctica como investigación, experivivencias, formación de profesores.

1 Considerações experivenciais

No território experiencial que atravessa a docência, somos convocados à (re)invenções que insurgem das dinamicidades sociais, contingências e performatividades, desde às primeiras experivivências docentes (Pavan; Bessa, 2022). Os autores mencionados nesse fragmento nos ensinam que “todo/a sujeito (bio) com seu *lócus* (geo) e suas narrativas *experivenciais* (grafias) produzem arte, cultura e conhecimento” (p. 123).

É a partir desse território, que as (autoras 03 e 04), estudantes do curso de pedagogia, atravessadas pelo saber da experiência, procuram partilhar no presente relato, narrativas do vivido imanentes ao estágio como pesquisa. Essa etapa se configura como parte obrigatória da licenciatura supracitada e fomentada pelo componente curricular: “pesquisa e estágio III – no âmbito do ensino fundamental” – EF, em uma instituição municipal do centro-sul baiano.

Observamos (autoras 03 e 04), nas memórias revisitadas, que participar do processo de ensino e aprendizagem das crianças (e outros) no mundo globalizado e complexo demanda outras posturas e habilidades por parte dos profissionais em serviço e dos professores em formação. Somando-se a isso, as *praxiologias*¹ (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) no contexto hodierno requer uma postura aberta e inclusiva, bem como habilidades atualizadas e adaptáveis de todos os envolvidos nesse processo.

Corroborando essa ideia, Pimenta e Lima (2006, p. 9-10) vão dizer que “a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas”.

Sob essa conjuntura, refletir em uma perspectiva performativa, a *pari passu*², implica em reconhecer que o compromisso com a aprendizagem

¹ Os autores escolhem utilizar o termo "praxiologias", em virtude da estreita relação entre teoria e prática.

² Embora seja um termo latino muito utilizado em áreas como direito, finanças e negócios, no contexto educacional, destaca-se a importância de tratar os estudantes de forma justa e igualitária, assegurando a todos o acesso às mesmas oportunidades de aprendizado e o avanço em seus estudos de maneira equitativa.

contínua e o desenvolvimento de competências relevantes é fundamental para assegurar uma educação de qualidade, capaz de preparar os estudantes para os desafios que emergem nos mais variados contextos. Nesse sentido, devido ao fato de a educação ser uma via de mão dupla, os educadores estarão prontos para enfrentar os novos cenários educacionais e promover um ensino mais significativo e transformador.

É importante reconhecer que cada pessoa traz consigo experiências e perspectivas únicas que contribuem para a produção de arte, cultura e conhecimento. A diversidade de vivências enriquece a produção cultural e acadêmica, permitindo a expressão de diferentes pontos de vista e ampliando a compreensão do mundo.

Contudo, é necessário ter cautela ao generalizar essa afirmação, pois nem todos têm acesso igualitário/equitativo a recursos e oportunidades para contribuir nesses campos. Barreiras sociais, econômicas e estruturais podem limitar a participação e o reconhecimento de certos grupos ou indivíduos.

Diante desse cenário, surge a seguinte pergunta: A visão já abordada no prólogo deste trabalho, de fato, contribui para o campo da educação, ao compartilhar experiências reais vivenciadas no estágio como pesquisa III, destacando a importância das teorias e práticas performativas na formação e atuação dos profissionais da área?

Ao longo do texto, tentaremos responder essa (in)flexão e, a *posteriori*, descreveremos experiências vivenciadas durante o estágio³ como pesquisa. Por conseguinte, analisaremos as teorias e práticas performativas que embasaram as atividades desenvolvidas e, por último, identificamos os impactos e aprendizados angariados ao experienciar as teorias e práticas performativas no contexto dos anos iniciais do EF.

No bojo dos documentos norteadores que estabelecem a promoção da difusão do conhecimento por meio da disponibilização de recursos, materiais de referência e direcionamentos orientativos, a Lei de Diretrizes e Bases da

³ Em alguns momentos, faremos menção às *experivivências* (Pavan; Bessa, 2022) das estagiárias.

Educação Nacional (LDB 9394/96) destaca a importância da associação entre teoria e prática por meio do estágio.

Nesse sentido, torna-se imperativo refletir criticamente sobre a relação indissociável entre teoria e prática, agregando todo o conhecimento adquirido em sala de aula (e fora dela), com foco no desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos estudantes (Freire, 2013). Tal abordagem implica em potencializar essas peculiaridades, tendo em vista que estão imbricadas com um verdadeiro legado freireano.

Nesse horizonte epistemológico, são vários os trabalhos de autores que reverberam o legado freireano. Valorizar as diferenças/diversidades permitem que os estudantes reconheçam e questionem as desigualdades, injustiças e preconceitos presentes na sociedade, estimulando seu engajamento social e político.

Sendo assim, teceremos brevemente as concepções de Pimenta e Lima (2006) que discutem a formação de professores e pedagogos a partir da relação entre teoria e prática presente nas atividades de estágio. No que tange aos saberes docentes, apresentaremos as noções de estudiosos como Tardif (2002), Freire (2013), Sarmiento, Rocha e Paniago (2018), Nascimento; Silva (2022)⁴, dentre outros.

2 Materiais e procedimentos metodológicos

Durante o primeiro semestre de 2023, os estudantes do curso de pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia – Campus XII – Guanambi, participaram das atividades presenciais semanais. Essa etapa compreendeu um período de 60 horas, especificamente, entre os dias 17 e 24/04/2023, para observação participante e os dias 25 a 28/04/2023 para docência compartilhada, com 40 horas destinadas à observação e 20 horas à docência compartilhada.

Nessa relação, as *praxiologias* (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) foram implementadas em uma escola municipal, localizada na cidade de Guanambi, Bahia. Essa experiência ocorreu com a turma do 2º ano do EF, composta por

⁴ Não necessariamente nessa ordem.

crianças com idades entre sete e oito anos. Considerando os estudantes dos turnos matutino e vespertino, totalizam-se 53 crianças.

Utilizamos o aplicativo de mensagem WhatsApp e a plataforma Google Meet, para a organização de ideias e de tertúlias dialógicas digitais (Silva; Anecleto, 2020), que possibilitaram a troca de informações essenciais para a realização do estágio. Ademais, é importante ressaltar que, no processo de ensino e aprendizagem, outro recurso desempenhou um papel premente, como o arcabouço teórico disponibilizado pelas professoras responsáveis pelo estágio como pesquisa nos anos iniciais do EF.

Isso ocorre, porque a disseminação de conteúdos precisa considerar os contextos nos quais estamos inseridos, como no caso da escola/universidade. Nesse sentido, vale destacar que este estudo não se fundamentou no objetivismo, mas, sim, em uma abordagem subjetiva, que se concentrou na análise qualitativa e (auto)etnográfica.

Quanto ao gênero autobiográfico, Mota-Pereira (2022), seguindo a linha de pensamento de Hughes e Pennington (2017), enfatiza que a (auto)etnografia representa uma abordagem para investigar e aprofundar o entendimento de um tema no qual se possui um conhecimento pessoal íntimo: o próprio eu.

Dessa forma, vislumbramos que tanto as *praxiologias* (Pessoa; Silva; Freitas, 2021) quanto as *experivivências* (Pavan; Bessa, 2022) são imanentes a um processo que envolve a reflexão sobre experiências e identidade individual/coletiva, possibilitando uma compreensão ampliada e um aprendizado significativo sobre si mesmo, com vistas a transformar a realidades dos “outros”. Isso configura uma condição *sine qua non* (indispensável/essencial).

3 Revozeando os conceitos epistemológicos

Amparados pelo referencial teórico aqui privilegiado, sobre nossas *experivivências* (auto)etnográficas, as teorias em tela despertaram/despertam nossas elucubrações sobre a necessidade de recuperar importantes premissas em detrimento de “tradicionalismos pedagógicos em contextos educacionais (não somente)” (Nascimento; Silva, 2023, p. 260).

Argumenta-se, ainda, que a performance em destaque privilegia a

expansão da consciência crítica em relação à prática educacional, ressaltando a importância da colaboração, especialmente com a participação ativa tanto do professor quanto do estudante. Além disso, essa abordagem incide no exercício (auto)crítico reflexivo freireano (Takaki; Alencar, Nascimento, 2022).

Assim, ecoando Pimenta e Lima (2006):

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (Pimenta; Lima, 2005, p. 6).

Na esteira desse pensamento, as discussões aqui apresentadas não prometem sanar todos os problemas experivenciados no âmbito acadêmico (e para além). No entanto, podem reverberar uma educação outra, que reforça a importância de considerar peculiaridades imanentes aos mais variados contextos, a exemplo, da formação cidadã (Freire, 2005) no âmbito da educação infantil (e outros).

Esboça-se, assim, o escopo principal deste trabalho, que é relatar nossas experivivências no estágio como pesquisa III, no município de Guanambi – BA. Sendo assim, compreender que assumir novas itinerâncias pedagógicas diante dos diversos desafios na contemporaneidade (Nascimento; Silva, 2023) é parte integrante de uma educação problematizadora, que realmente faça sentido.

Nessa enseada, esse tipo de comportamento implica em um enfoque crítico, participativo e contextualizado. Os estudantes são incentivados a questionar, analisar e refletir sobre os problemas presentes na sociedade, bem como desenvolver habilidades de resolução de problemas e a capacidade de se engajar de maneira ética e responsiva.

Não raro, em nossa visão, essas especificidades demandam posicionamento estratégico e tomada de decisão, especialmente, por envolverem a ressignificação contínua das práticas pedagógicas em dinâmismos. “Já a escola, como instituição para a qual os interesses da sociedade se voltam, precisa estimular o protagonismo dos estudantes, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa” (Silva; Anecleto, 2020, p.

141).

Ao adotar uma abordagem problematizadora, os educadores capacitam os estudantes a se tornarem agentes de mudança, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade ao seu redor. No entanto, devemos ter cuidado para não enredar nas armadilhas impostas pelo sistema capitalista, principalmente, quando se trata de (in)tencionalidades pedagógicas que moldam nosso conhecimento e nossa compreensão do mundo, como nos ensinam Nascimento e Silva (2023), ao endossarem Freire (2013) no prólogo desta seção.

Nessa dialética, Tardif (2002) nos chama a atenção para determinados conhecimentos fundamentados na prática de ensino. O autor avalia que o sincretismo é um conceito que engloba a fusão ou combinação de distintos sistemas de crenças, práticas ou ideias. Trata-se de um processo no qual elementos provenientes de diversas origens são incorporados e amalgamados em uma única manifestação, seja ela cultural, religiosa ou filosófica.

Portanto, ancorados no discurso do autor no âmbito educacional, é imprescindível considerar a crítica de Tardif (2002) em relação aos conhecimentos que embasam a prática de ensino. Embora o sincretismo seja mencionado como um conceito que engloba a fusão e combinação de sistemas de crenças, práticas ou ideias distintas, é necessário questionar como esse processo se desenrola na educação.

Enquanto o sincretismo pode ser encarado como uma oportunidade de enriquecimento e diversificação do conhecimento para alguns, é crucial evitar uma mera justaposição superficial de elementos. A incorporação e a amalgamação de diversas perspectivas educacionais devem ser acompanhadas de uma análise crítica, proativa e reflexiva (Freire, 2013), visando a assegurar a coerência, a pertinência dessas abordagens.

É fundamental evitar que o sincretismo educacional se torne um mero modismo, desprovido de uma base teórica sólida, desconsiderando as diferenças/diversidade dos estudantes, já que a complexidade e a diversidade imanentes às ações dos professores, reforçam sua natureza pragmática e contextualizada, como testifica o autor. Tardif (2002) segue argumentando, que:

Se é verdade que os professores possuem certas concepções a respeito do aluno, da educação, da instrução, dos programas,

da gestão da classe etc., tais concepções não resultam, todavia, num esforço de totalização e de unificação baseadas, por exemplo, em critérios de coerência interna, de validade etc. Noutros termos, um professor não possui habitualmente uma só e única "concepção" de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. (Tardif, 2002, p. 64-65).

Com o autor, argumentamos que a *práxis* do professor precisa ser compreendida dentro do contexto em que ele está inserido. É essencial considerar que o profissional adota ou adapta o seu fazer pedagógico de acordo com as demandas específicas do seu trabalho. Dessa forma, é imprescindível analisar as influências e as condições que permeiam sua atuação. Ao considerar esses aspectos, é possível compreender a complexidade da *práxis* do professor em formação e promover uma abordagem mais contextualizada na escola (e fora dela).

Ao sustentar uma concepção de estágio na formação do professor, Dauanny, Lima e Pimenta (2019, p. 15) nos ensinam, que

O movimento de produção teórico-prático no campo da formação de professores, [...] evidencia significativos avanços na sua elaboração conceitual ao passar do conceito de professor como um técnico, para o conceito do professor reflexivo e chegar ao conceito do professor intelectual crítico-reflexivo. A proposta de superar a identidade dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos está fundamentada na mudança de concepção da epistemologia da prática para a de epistemologia da *práxis*. O conceito de professor intelectual crítico reflexivo traz a reflexão crítica subsidiada pela teoria, que permite aos professores avançarem num processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação. Uma reflexão que exige uma sólida formação teórica que dê condições ao sujeito de promover mudanças em seu fazer pedagógico, se assim o desejar.

Nesse mosaico, o excerto acima aborda uma temática de grande importância no campo da formação de professores, apresentando conceitos relevantes para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse prisma, o

professor intelectual crítico-reflexivo não se limita a refletir individualmente sobre sua prática, mas busca compreender e transformar criticamente a realidade educacional, visando a alcançar uma educação mais justa, equitativa e emancipatória.

Ao defendermos tal postura, somos levados a crer que a proposta de transição da identidade dos professores reflexivos para a dos intelectuais críticos e reflexivos está fundamentada na mudança da concepção da epistemologia da prática para a da epistemologia da *práxis*, como bem argumentam as autoras. Essa transição implica em uma abordagem mais abrangente e comprometida, na qual o professor não apenas reflete sobre sua prática, mas também a compreende como um processo dinâmico e interligado ao contexto social, político e cultural.

Nessa enseada, ao considerar nossas *praxiologias* como parte integrante desse processo de construção de conhecimentos, reconhecemos que elas trazem consigo diferentes perspectivas, valores e bagagens individuais/coletivas, enriquecendo a diversidade de visões e contribuindo para a construção de um conhecimento mais abrangente e heterogêneo. Uma das peculiaridades desse conceito são nossas experivivências retomadas nos próximos dizeres.

4 Sobre uma nova conduta experivivenciada em prol da formação cidadã

Ecoando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96,

o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior. (Brasil, 2008).

A Lei avança admoestando, em seu artigo primeiro, que o estágio é parte integrante do projeto pedagógico do curso, desempenhando um papel significativo na formação dos estudantes e integrando seu itinerário formativo.

Durante o estágio como pesquisa, tivemos a oportunidade de vivenciar a

prática profissional em nossos *loci* de enunciação, dialogando com os conhecimentos teóricos adquiridos em situações reais na sala de aula (universidade), reverberando por meio de nossas práticas (escola). Essa etapa permitiu que desenvolvêssemos habilidades, enfrentássemos desafios do cotidiano profissional e formação, interagíssemos com estudantes e futuros colegas de profissão e nos familiarizássemos com o ambiente em que iremos atuar futuramente (autoras 03 e 04).

Corroborando essa ideia, Pimenta e Lima (2006, p. 20) postulam que

o conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional.

Nesse sentido, o estágio como pesquisa contribuiu para a nossa (trans)formação enquanto professores/pesquisadores/estagiários, experienciando, inclusive, a indissociabilidade, que constituem um grande referencial para a compreensão dos seus percursos identitários e singulares.

Na mesma direção, diante das nossas experiências (escola/universidade), como já pontuado, percebemos que o estágio como pesquisa reflete o compromisso da instituição de ensino em fornecer uma formação acadêmica amalgamada às demandas e expectativas do mercado de trabalho, visando à significativa preparação dos professores em formação para suas carreiras futuras, como ratifica a LDB 9394/96.

As teorizações suscitadas anteriormente são relevantes para esclarecer o caráter formativo do período de docência compartilhada, que teve início em 17/04/2023, com carga horária de 60 horas semanais. Ressaltamos que 40 horas foram dedicadas à observação, e outras 20 horas à docência compartilhada, concluída em 24/04/2023.

Na sala de aula, foi possível identificar que as crianças possuem uma energia inesgotável e um instinto natural para se movimentar e se envolver em atividades físicas. Elas anseiam por oportunidades que lhes permitam brincar, correr, pular e explorar o espaço ao seu redor. Revozeamos, então, Maronesi *et al* (2015, p. 275), pois os discursos das autoras elucidam tais comportamentos.

A criança passa grande parte de sua vida na escola, e, por isso, sua conduta está representada pela sua atividade motora. As crianças correm imitando os caminhões, carros, animais e põem-se a correr e rapidamente saltar de diferentes formas, como galopar, subir em árvores, dentre outras, e tudo isso é relaxamento corporal, o bem-estar da liberação física. A perfeição progressiva do ato motor implica num funcionamento global dos mecanismos reguladores do equilíbrio e da atitude. Quando a criança está capacitada para isso, certas condições de execução permitem reforçar os atos de ação (vivacidade, força muscular, resistência etc.).

Com as autoras, defendemos, portanto, que é por meio dessas vivências experienciais que elas desenvolvem suas habilidades motoras, coordenação e equilíbrio, além de promoverem o fortalecimento do corpo e a saúde física.

Nessa perspectiva, compartilhamos a visão de que a ludicidade, amplamente presente nas aulas ministradas pelas professoras regentes e mantida por nós (autoras 03 e 04), desempenhou um papel essencial nos anos iniciais do EF, proporcionando às crianças uma aprendizagem prazerosa e significativa, como foi o caso do “Caça ao Tesouro Matemático”⁵.

Para realizar essa atividade, previamente escondemos em uma área pré-determinada, uma série de objetos (tampinhas de garrafa, pedrinhas coloridas, entre outros). Antes da caça ao tesouro, foi necessário informar às crianças que cada objeto encontrado possuía um valor numérico específico. Todavia, portanto, ao encontrar um objeto, elas somariam o valor numérico ao valor acumulado anteriormente, e anotariam em uma folha de papel.

Ao final da atividade, os estudantes seguiram as orientações e estratégias, somaram todos os valores acumulados e, por conseguinte, descobriram quanto conseguiram juntar.

Para tornar a atividade ainda mais lúdica, deixamos pistas espalhadas pela área em que os objetos foram escondidos. Essas pistas continham operações matemáticas simples que deveriam ser resolvidas pelas crianças para descobrir o próximo objeto a ser encontrado, motivando-os à colaboração entre pares.

A caça ao tesouro estimulou a criatividade, o raciocínio lógico-matemático

⁵ Trecho do planejamento docente do componente curricular: “pesquisa e estágio III – no âmbito do ensino fundamental”.

e ainda contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de soma e adição. Imerso nesse contexto, estavam nossas intencionalidades pedagógicas que colocaram em pauta o protagonismo discente.

Esses meninos e meninas nos ensinaram que, no exercício da docência, o ser-fazer/tornar-se tornando, nos possibilitam também pensar em uma outra professoralidade, tomadas de decisões, romper tradicionalismos pedagógicos que moldam nosso conhecimento e nossa compreensão do mundo.

As experiências podem ser únicas para cada indivíduo, são parte essencial da jornada de vida de cada aprendiz que se ramificam em diferentes dimensões. Sendo assim, atividades como a citada anteriormente, proporcionam experiências de cooperação, aprendizado entre pares, conquista de um objetivo, fortalecimento emocional, aquisição de conhecimento e estratégias.

Além disso, são múltiplas possibilidades e caminhos a explorar no campo matemático, linguístico, espacial, multirreferencial, que pode encorajar outros aprendizados além do 'brincar', do conceito e do conteúdo curricular abordado em sala de aula.

Parafraseando Luckesi (2014), a ludicidade é um estado interno que pode emergir a partir de uma variedade de atividades e experiências humanas, sem importar sua simplicidade ou complexidade. O autor enfatiza que a ludicidade não se restringe meramente ao entretenimento ou às brincadeiras, mas pode manifestar-se em qualquer empreendimento que desperte entusiasmo e interesse, provocando um brilho nos olhos, encantamento e magia.

Dessa feita, pensamos em novos *designs* e significativas *praxiologias* pedagógicas que envolvam um amplo campo de intersecções, ao projetar hipóteses concretas sobre o solo da vida social, para o qual ousamos sonhar e atuar: escola/universidade.

Vale pontuar o pensamento de Teixeira (1963), em seu memorável texto: *Mestres de amanhã*. Quem seremos nós enquanto mestres do amanhã? Quem são os mestres de hoje que atuam na escola pública básica e que são compelidos a se desterritorializar enquanto ser aprendiz? Quais os dilemas da vida/profissão que nos atravessam e nos pressionam a mudar os arranjos pedagógicos provenientes dos contextos de educação de culturas, especialmente, das diversidades e pluralidades dos estudantes menos

favorecidos?

Além disso, nos questionamos: Como lutar por uma política de fomento que invista na infraestrutura das escolas públicas, que invistam sem sucateamentos na formação inicial e continuada de professores, que (re)existem em seu tempo e em seu amanhã?

Narrar a vida/profissão nos desloca para territórios do 'eu', às vezes, doloroso, aflitivo, imbricado de marcas, tensões que imprimem história, memória, ramificações, trajetórias constitutivas individuais e coletivas que emergem do exercício da profissionalização. Inscreve-se nesse contexto os postulados de Teixeira (1963):

[...] “Enquanto ofício desafiador, ímprobo em todos os tempos, espaços e modalidades de ensino, a vida/profissão ensina-nos a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal”.

Outrossim, as partituras aqui expostas são vozes que se ramificam, se agenciam e se eternizam, página a página, envoltos nas performatividades que montam e remontam o processo de desenvolvimento profissional do estágio como pesquisa. Pode-se perceber e também aprender que, no processo de ensino e aprendizagem, muitas ações podem ser ressignificadas para atender às necessidades dos estudantes ao seu devir. E não menos importante, abre-se um páreo para pensar como essas *experivivências* e *praxiologias* pedagógicas podem contribuir para promover a ressignificação pessoal docente no contexto formativo das culturas plurais.

3 Entre as (in)certezas e os (in)esperados, uma (in)conclusão

No âmbito do estágio como pesquisa, pudemos vivenciar,, de forma concreta a prática indissociada da teoria profissional em nossos respectivos *loci* de atuação. Assim, o estágio se mostrou performativo e essencial para a nossa formação integral como estagiárias. Além disso, corroboramos com a visão de que a ludicidade (Luckesi, 2014) desempenha um papel fundamental no EF (não somente), proporcionando às crianças uma aprendizagem aprazível, jocosa e responsiva.

No bojo das discussões conduzidas neste relato de experiência, destacamos as reflexões sobre *praxiologias*, abordagens ou estudos que têm como base as práticas e ações humanas. Depreendemos, por meio de nossa atuação, que elas investigam os aspectos teóricos e práticos das atividades humanas, visando a compreender suas dinâmicas, significados e repercussões.

Conseqüentemente, almejamos que este trabalho possa inspirar outros profissionais a reverem suas *práxis* pedagógicas, nas quais o professor possa apontar caminhos que auxiliem as escolhas dos estudantes na promoção da justiça e da igualdade social.

Percebemos que é necessário adotar práticas educativas que promovam uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Diversas medidas podem ser tomadas nesse sentido. Em primeiro lugar, é fundamental garantir o acesso equalitário à educação, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizagem, independentemente de suas origens ou características individuais/coletivas.

Além disso, é importante desenvolver um currículo diversificado e relevante, que considere as necessidades e interesses dos estudantes, incorporando temas pertinentes à sua realidade e incentivando a reflexão crítica e reflexiva (Freire, 2013). Um ambiente escolar acolhedor e seguro também é essencial, onde os estudantes se sintam valorizados, respeitados e protegidos, livres de qualquer forma de discriminação ou violência.

Experienciamos também que a parceria com a comunidade é outra medida relevante, envolvendo a família no processo educativo. Essa colaboração fortalece os vínculos entre a escola/universidade e a comunidade, possibilitando uma educação mais contextualizada, significativa e performativa.

Por fim, é imprescindível investir na formação contínua dos educadores, oferecendo oportunidades de atualização pedagógica, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e conhecimento das melhores práticas educativas. Ao mesmo tempo, os educadores em serviço/estagiários desempenham um papel fundamental na (trans)formação da realidade dos estudantes, e sua capacitação constante contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Referências

- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.
- DAUANNY, E. B.; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor – uma revisão crítica. *Revista Interdisciplinar Sulear*, ano 1, n. 3, p. 1-18, nov. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4274/2394>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- LUCKESI, C. Ludicidade e formação de educador. *Revista Entreideias*, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- MARONESI, L. C. *et al.* Análise de uma intervenção dirigida ao desenvolvimento da coordenação motora fina, global e do equilíbrio. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 23, n. 2, p. 273-284, 2015.
- MOTA-PEREIRA, F. Uma análise autoetnográfica sobre uma proposta decolonial de ensino de estágio supervisionado. *Indagatio Didactica*, v. 14, n. 1, p. 49-64, 1 jul. 2022.
- NASCIMENTO, B. S.; SILVA, M. J. S. de J. Perspectivas decoloniais: experiências performativas que surgem da docência de língua inglesa na educação básica. *Rascunhos Culturais*, v. 13, n. 26, p. 258-290, 27 maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/rascunhosculturais/article/view/18758>. Acesso em: 08 maio 2024.
- PAVAN, V.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. (A partir) de, para (com): uma proposta biogeográfica para a educação de/em teatro a partir de e com o pensamento decolonial. *Cadernos de Estudos Culturais*, v. 2, n. 28, p. 119-133, 2022.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*. v. 3, n. 3, p.5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 08 maio 2024.
- PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. *Praxiologias do Brasil central: sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.
- SARMENTO, T.; ROCHA, S. A.; PANIAGO, R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Práxis Educacional*, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493>. Acesso em: 20 jun. 2023

SILVA, M. J. S. de J. *Letramento digital crítico e multiletramentos: memes de internet como meios para formação do ciberleitor*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Conceição do Coité, 2020.

TAKAKI, N. H.; ALENCAR, E. B. de A.; NASCIMENTO, B. S. Formação em inglês pelas perspectivas críticas decoloniais sulistas. *Rascunhos Culturais*, v. 13, n. 26, p. 218-241, 27 maio 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/rascunhosculturais/article/view/18756>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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

TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.40, n. 92, p.10-19, out./dez. 1963.