

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE VAUGHN

**RELATÓRIOS DE ESTÁGIO CURRICULAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO**

CAMPINAS

2015

LUCIANE VAUGHN

**RELATÓRIOS DE ESTÁGIO CURRICULAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

CAMPINAS

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15
V371r

Vaughn, Luciane.

Relatórios de estágio curricular na educação infantil e a formação do professor crítico / Luciane Vaughn. - Campinas: PUC-Campinas, 2015. 80p.

Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de crianças. 2. Professores - Formação. 3. Estágios supervisionados. 4. Professores - Currículos. 5. Didática. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.15

Autora: VAUGHN, LUCIANE

Título: “RELATÓRIOS DE ESTÁGIO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO”

Orientadora: Profª Drª Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, a ser aprovada pela Banca Examinadora no Exame de Qualificação.

Data: 26/02/2015

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª MARIA SÍLVIA P. M. L. DA ROCHA

Profª Drª HELOÍSA HELENA O. DE AZEVEDO

Profª Drª MARIA NAZARÉ DA CRUZ

Dedico esta dissertação a minha filha Natasha, que acompanhou meu percurso formativo, marcado por ansiedade, empenho, dúvidas, sobrecarga de trabalho e pouco tempo para convivência...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica de Campinas e à CAPES pela bolsa de estudos fornecida, o que me possibilitou concretizar o sonho de cursar o Mestrado em Educação.

À Natasha, à Nair, à Adriana (filha, mãe e irmã) em especial e a todos os meus familiares, que me ampararam nos momentos difíceis, que me ouviram e souberam me mostrar que era necessário perseverar.

À professora Maria Sílvia, por acreditar em meu potencial, por respeitar meu tempo de produção, pela leitura cuidadosa, pelos ensinamentos e orientação.

Às professoras Heloísa Helena e Maria Nazaré, que fizeram parte da banca examinadora no exame de qualificação, pela valiosa contribuição na continuidade e conclusão desta pesquisa.

Aos professores do PPGE da PUC-Campinas, pelos preciosos conhecimentos, pelas aulas e pelo incentivo.

Aos colegas do curso, pelas conversas, pelo apoio e pela troca de conhecimento.

À professora formadora e aos alunos do curso de Pedagogia que participaram desta pesquisa.

A todos os meus amigos (em especial à Carmen), pelo incentivo e por ainda se lembrarem de me convidar para sair, apesar das inúmeras recusas...

À minha amiga e diretora Marta, que me incentivou e possibilitou as condições de trabalho que me permitiram realizar o Mestrado.

Meu muito obrigada a todos!

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa sobre o estágio curricular em Educação Infantil em um Curso de Pedagogia, cujo objetivo geral é investigar como esta disciplina pode contribuir para a formação de um professor crítico, cuja práxis pedagógica seja comprometida com uma concepção emancipatória de educação e sociedade. A partir deste, os objetivos específicos foram assim delineados: (i) analisar aspectos considerados relevantes, pelos alunos, nas vivências de estágio registradas nos relatórios por eles produzidos; (ii) examinar se e como a relação teoria e prática é abordada pelos estagiários nos Planos de Atuação por eles elaborados e (iii) analisar as concepções destes alunos a respeito do conceito de brincar (com ênfase nas brincadeiras de faz de conta), a partir dos textos examinados. Procura-se alcançar estes objetivos por meio da análise qualitativa dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos da disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B” ao longo do segundo semestre de 2013, em um curso de Pedagogia, no período noturno, de uma instituição comunitária e confessional católica, em funcionamento no interior do Estado de São Paulo. Foram examinados também a proposta político-pedagógica da instituição e o plano de curso da professora que ministra a disciplina, a fim de contextualizar seu desenvolvimento. Espera-se que os resultados tragam contribuições para aprimorar o processo de formação dos professores de Educação Infantil, permitindo a elaboração de novas propostas no campo do preparo para o exercício profissional na medida em que estes resultados tornarão possível uma compreensão mais aprofundada sobre as contribuições da disciplina em foco. A revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações permitiu identificar a escassez de trabalhos sobre o tema e as análises destes dados evidenciam a necessidade de pesquisas mais atuais sobre o papel do estágio curricular na formação do professor da Educação Infantil, dentre as quais se enquadra este trabalho.

Palavras-chave: estágio curricular; formação de professores; Teoria Histórico-cultural; educação infantil.

ABSTRACT

The main purpose of this research on curricular internship in Early Childhood Education in a Pedagogy Course is to investigate how this discipline can contribute to the formation of critical teachers, whose pedagogical praxis is committed to the emancipatory concept of education and society. Thus, specific purposes have been delineated: (i) to analyze aspects students considered relevant in their internship experiences recorded in their reports; (ii) to investigate whether and how the theory-practice relationship is approached by the interns in the Action Plans they elaborate and (iii) to analyze these students' conceptions of the concept of play (with special emphasis on make-believe play) upon examination of those texts. The attempt to reach this purpose is through the qualitative analysis of the internship reports made by the students of the discipline of "Early Childhood Didactics and Internship in *Educação Infantil B* (Early Childhood Education B) " throughout the second semester of 2013 in a Pedagogy evening course in a catholic community confessional institution in the countryside of Sao Paulo State. Both the political pedagogical project of the institution and the course plan of the professor responsible for teaching this discipline have been examined in order to contextualize its development. It is expected that the results will bring contributions to improve the process of formation of Early Childhood Education teachers, allowing for the elaboration of new proposals in the field of training for the professional work as the findings will provide for a deeper comprehension of such discipline. Previous bibliographical review made on the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações enabled the identification of the lack of research papers on the theme and the analyses of these data show the need for more recent research on the role of the curricular internship in the formation of Early Childhood Education teachers.

Keywords: curricular internship; teachers' formation; Cultural Historical Theory; early childhood education

SUMÁRIO

1. <u>INTRODUÇÃO</u>	10
1. 1 Formação inicial para a docência na educação infantil: a relevância da disciplina de estágio.....	14
1.1.1 História.....	18
1.2 Formação de Professores.....	22
1.2.1 Formação do Professor de Educação Infantil: especificidades.....	27
2. <u>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</u>	
2.1 O brincar e a mediação da atividade lúdica - teoria histórico-cultural e o registro do processo formativo.....	35
2.1.1 Teoria histórico-cultural.....	35
2.1.1.2 A atividade lúdica na teoria histórico-cultural.....	39
2.2 Relatórios de estágio	43
2.3 Revisão da bibliografia	45
3. <u>METODOLOGIA</u>	47
3.1 A produção de material empírico.....	47
3.2. O campo de pesquisa	48
3.3 Perfil dos sujeitos.....	51
3.4 A construção e análise dos dados	53
4. <u>RESULTADOS</u>	
4.1 Análise dos relatórios de estágio: a rotina, o brincar e quando o estagiário vira professor.....	57
4.1.1 Registrando a rotina no cotidiano da educação infantil	57
4.1.2 O brincar: faz de conta que... ..	64
4.1.3 Quando o estagiário vira professor	66
5. <u>CONCLUSÃO</u>	68
6. <u>REFERÊNCIAS</u>	71
7. <u>ANEXOS</u>	
ANEXO 1	76
ANEXO 2	77
ANEXO 3	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Opção pelo curso de Pedagogia.....

Quadro 2. Função desempenhada.....

Quadro 3. Tempo de trabalho.....

Quadro 4. Tipo de escola.....

Quadro 5. Turmas e quantidade.....

Quadro 6. Planos de Atuação.....

1. INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com a ideia de ser professora deu-se por meio de uma frase (com poder de vaticínio) proferida por minha avó materna, ao presenciar minha alegria ao manusear cadernos e lápis de cor: “Você vai ser professora”. Na época, a menina não tinha a menor noção das implicações dessa escolha profissional, mas já podia perceber o valor atribuído à carreira docente pela família.

“Ser professora”, para uma garota cujo pai não havia sequer terminado o chamado ensino primário, era motivo de muito orgulho. Entretanto, a aceitação do vaticínio não foi tão rápida. A opção por cursar Letras no ensino superior estava atrelada ao desejo de trabalhar com tradução e, após ingressar em um curso em que a Linguística e as Literaturas Brasileira e Portuguesa eram seus eixos principais, houve um direcionamento para a atuação como pesquisadora na área de Teoria Literária.

Com o Mestrado em Literatura Brasileira já em andamento, na década de 1990, eis que surgiu a convocação para assumir o cargo de professora de Português na Rede Municipal de Ensino de Campinas; com a necessidade premente de gerenciar a vida adulta deu-se início a carreira docente, confirmando a profecia de tantos anos antes...

Nos onze anos de atuação como professora de Português dos anos finais do Ensino Fundamental em uma mesma escola, o exercício da profissão docente foi vivenciado intensamente em meio aos dilemas que se colocaram no dia a dia da prática pedagógica.

Em 2002, permanecendo na Rede Municipal de Ensino de Campinas, ocorreu a mudança para o cargo de vice-diretora educacional em outra escola, o que exigiu redimensionar o olhar: outro espaço/tempo, outras práticas e relações...

Mais anos se passaram e, em 2013, o desejo do novo e de outras aprendizagens dirigiu-se à uma escola de Educação Infantil e, paralelamente, ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Tanto a aprender! Em tão pouco tempo... Escolhas, desafios, aprendizagens, leituras, trocas, escritas, mais leituras, reescritas, amizades... Esse é o movimento do processo essencial de formação e transformação constante do ser humano professor...

Neste sentido, questiona-se o que leva um jovem a se tornar professor nos dias atuais? Impossível não fazer tal pergunta quando se vivencia um processo de desvalorização da carreira docente, marcado pela proliferação de cursos de Pedagogia de qualidade duvidosa, péssimas condições de trabalho, ausência de planos de carreira, dupla jornada para compensar

baixos salários... Mesmo com todas essas “adversidades”, professores continuam a se formar e, nesse processo, procuram as escolas para a realização dos estágios supervisionados.

Desde o tempo em que trabalhava no ensino fundamental, procurava interagir com os estagiários e entender suas motivações com relação à profissão de professor.

Já na Educação Infantil, passei a conviver com uma situação nova quanto aos profissionais que atuam nesse segmento: além do professor, cuja formação deve, preferencialmente, ser em nível superior, há o agente de educação infantil, ou monitor, que compõe o módulo adulto/criança e cuja formação exigida é o nível médio. Muitos desses monitores se encontram cursando Pedagogia e alguns realizam o estágio supervisionado na própria escola em que trabalham. Assim, passei a ter contato de forma ainda mais próxima com estagiários, o que me motivou a ingressar no Mestrado com um projeto relacionado a esta temática.

Considerando o estágio curricular um momento primordial para a formação de professores, que pode possibilitar ao aluno uma análise crítica da realidade educacional, a presente pesquisa teve por objetivo geral investigar o seguinte problema: como os relatórios de estágio curricular em Educação Infantil, produzidos por alunos de um curso de Pedagogia, podem mostrar o processo de formação de um professor crítico, cuja práxis pedagógica seja comprometida com uma concepção emancipatória de educação e sociedade.

Em relação aos objetivos específicos, estes foram assim delineados: (i) analisar aspectos considerados relevantes, pelos alunos, nas vivências de estágio registradas nos relatórios por eles produzidos; (ii) examinar se e como a relação teoria e prática é abordada pelos estagiários nos Planos de Atuação por eles elaborados e (iii) analisar as concepções destes alunos a respeito do conceito de brincar (com ênfase nas brincadeiras de faz de conta), a partir dos textos examinados.

Buscou-se atingir esses objetivos com base na teoria histórico-cultural, por meio da análise qualitativa dos relatórios de estágio produzidos pelos 15 alunos matriculados na disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”, ao longo do segundo semestre de 2013, em um curso de Pedagogia, no período noturno, de uma instituição comunitária e confessional católica, em funcionamento no interior do Estado de São Paulo.

Procedeu-se também à pesquisa documental da proposta político pedagógica da instituição e do plano de curso da professora que ministrou a referida disciplina, a fim de contextualizar o seu desenvolvimento.

Assim, dialogando com os registros produzidos pelos alunos para a disciplina de estágio curricular, procurou-se realizar o que Amorim (2007, p. 14) considera ser a tarefa do

pesquisador com relação ao discurso do outro na perspectiva bakhtiniana: “tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”. Bakhtin (*apud* Amorim, 2007) admite que esse lugar exterior permite que se veja o sujeito de um lugar que ele nunca pode se ver, sendo possível ao pesquisador dar a esse sujeito outro sentido, de seu lugar, com seus valores.

Quanto à estrutura, a dissertação está assim organizada. Na Introdução, apresenta-se um breve histórico do atendimento à infância no Brasil, relacionando o tipo de atendimento em função das concepções de infância que o orientam. Os objetivos do trabalho estão igualmente inscritos neste item, em que também são pontuadas as conquistas legais relacionadas ao direito à Educação Infantil, bem como à política de formação inicial de professores e, mais especificamente, à formação do professor de Educação Infantil. É explicitada a concepção de estágio e profissionalidade docente adotada no trabalho, discutindo-se a relevância do estágio para a formação docente.

No item 2, fundamenta-se, com base na teoria histórico-cultural, o conceito de brincar e sua importância para o desenvolvimento da criança, bem como da mediação do professor, sendo dada ênfase às brincadeiras de faz de conta no período pré-escolar. Também é exposto o embasamento quanto à utilização do registro de estágio como instrumento portador de indícios de processo de formação do professor. Explicita-se, ainda, o resultado do levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Os procedimentos metodológicos são apresentados no item 3, sendo destacadas características da investigação qualitativa. Quanto à produção de material empírico, explica-se como foi o processo de pesquisa: a apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, a recolha dos materiais (diários de campo e textos dissertativos) junto a uma turma de Pedagogia, sendo também apresentado o perfil dos 15 sujeitos envolvidos. Com o objetivo de contextualizar as produções dos alunos, procedeu-se à pesquisa documental da proposta político pedagógica do curso e ainda do plano da disciplina em questão.

No item 4, procura-se analisar, com base na abordagem histórico-cultural (Vigotski) quais aspectos foram considerados relevantes no período de estágio, tendo sido registrados no diário de campo; se e como a relação teoria e prática foi abordada pelos estagiários e as concepções destes alunos a respeito do conceito de brincar (com ênfase nas brincadeiras de faz de conta).

Espera-se que os resultados desta pesquisa tragam contribuições para aprimorar o processo de formação dos professores de Educação Infantil, permitindo a elaboração de novas

propostas no campo do preparo para o exercício profissional na medida em que estes resultados tornarão possível uma compreensão mais aprofundada sobre as contribuições da disciplina em foco.

1. 1 Formação inicial para a docência na educação infantil: a relevância da disciplina de estágio

Gatti e Barreto (2009), com base nas observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia, afirmam que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação que não se constituem em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas, não possibilitando a construção do profissional docente em termos de identidade, saberes e posturas necessárias.

Pimenta e Lima (2011) ao analisarem o estágio curricular propõem que este seja colocado como foco de análise, repensando-se o modo como ele é realizado, quais suas finalidades e fundamentos, que normas e regulamentos o sustentam, dentre outras questões, apontando caminhos para sua realização de modo a ultrapassar a problemática relação entre teoria e prática por meio da proposta de um estágio realizado com pesquisa, com o objetivo de contribuir para uma formação de melhor qualidade.

Compartilha-se, nesta pesquisa, da definição de estágio curricular proposta por Pimenta e Lima (2011), denominado por elas como campo de conhecimento que tem a seguinte finalidade:

integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 24)

Ao considerarem o estágio como campo de conhecimento, Pimenta e Lima (2011) lhe atribuem um estatuto epistemológico, superando sua tradicional redução a uma atividade prática instrumental, passando o estágio curricular a ser reconhecido como o eixo central nos cursos de formação de professores e fator indispensável à construção do ser profissional docente. Problematizando a contraposição que marca a relação entre teoria e prática, também defendem, em contrapartida, não ser possível denominar de teorias o aglomerado de disciplinas que compõem os currículos de formação. A proposta de Pimenta e Lima (2011, p. 34) é que o estágio seja pensado de uma perspectiva teórico-prática (de modo indissociável), sendo o conceito de *práxis* o que fundamenta seu desenvolvimento “como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade”.

Dessa forma, a finalidade do estágio curricular é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará; as pesquisadoras consideram-no uma atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente:

entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 45)

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio abriu espaço para uma nova concepção de professor enquanto um “profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão” (cf. Lima, 2001, *apud* Pimenta e Lima, 2011).

Desencadeou-se, a partir daí, o desenvolvimento de novas pesquisas qualitativas sobre a prática docente, com destaque para as concepções de professor como profissional-reflexivo (baseada nos estudos de Donald Schön e Nóvoa) e como profissional crítico-reflexivo, retomada por Pimenta e Silva (2011) para a proposição do professor pesquisador.

Apesar da importância das pesquisas do movimento da epistemologia da prática, proposto por Schön, no sentido de romper com o modelo da racionalidade técnica dos cursos de formação de professores, as autoras apontam suas limitações de natureza política e teórico-metodológica, questionando quais as condições que a escola pública oferece para espaço de reflexão coletiva e pesquisa de seus professores e as possibilidades efetivas, em termos de aportes teóricos e metodológicos, de o professor pesquisar a prática.

De acordo com a crítica de autores como Giroux (1990), que observa que a mera reflexão sobre o trabalho docente da sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional e como Contreras (1997), que defende não se poder excluir a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa, Pimenta e Lima (2011) afirmam que o conceito de professor-reflexivo requer o suporte de políticas públicas consequentes para sua efetivação, caso contrário:

se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico, servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores. Discurso que ignora ou mesmo descarta a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas e para os quais, eventualmente, têm sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 54)

Pimenta e Lima (2011) ressaltam que o ponto de partida dos cursos de formação de professores deve ser o conhecimento e a interpretação do campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação), que se encontra imerso em uma sociedade e em um tempo

histórico determinado, deixando o estágio de ser considerado um apêndice do currículo para integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores, cabendo a ele possibilitar “o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade”, e, dessa análise crítica, “à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições”.

Facci (2004), ao realizar um estudo crítico comparativo entre a teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana, procura discutir as expectativas quanto ao trabalho desse profissional no momento atual, à luz da sociedade globalizada e guiada pelos preceitos neoliberais, que têm provocado transformações nos âmbitos social, político e cultural, bem como nas escolas e no exercício da profissão de professor.

Partindo de uma visão marxista de *trabalho*, Facci (2004, p. 21) explicita que este é entendido enquanto “uma categoria fundamental da sociabilidade humana”, opondo-se aos autores que falam do *papel* do professor que, para ela, conduz à cristalização de comportamentos. Apesar de concordar com autores que evidenciam que não se pode afirmar que há um significado unânime quanto ao termo profissão, ao discutir o tema da profissão professor, apoiada em Souza (1993), a autora constata que:

o professor faz parte de uma classe profissional, com direitos trabalhistas já conquistados historicamente, com especificidade no desempenho de seu trabalho, com suas características pessoais, entre outros aspectos. [...] Portanto, em todos os momentos, é necessário analisar a profissão docente levando em consideração aspectos singulares e aspectos universais, desenvolvidos a partir de transformações históricas. (FACCI, 2004, p.25)

Sintetizando estudo realizado por Saviani (2008, 2003), no Brasil, sobre as tendências pedagógicas presentes na escola capitalista desde a sua criação, Facci (2004, p. 23) dirige sua análise às chamadas teorias críticas, surgidas na década de 1980, que colocam “o docente no centro do processo educativo” e “compreendem a educação inserida no movimento histórico da própria sociedade, sendo um elemento que pode ajudar a impulsionar a tendência de transformação na sociedade”, em contraposição ao que Saviani chamou de teorias não-críticas (que pressupõem que a educação tem autonomia em relação à estrutura social) e as teorias crítico-reprodutivistas (que entendem a educação como um instrumento de discriminação social), que relegaram o professor a um segundo plano, dando destaque ora para o conteúdo (pedagogia tradicional) ora para o aluno (Escola Nova).

Neste estudo, compactua-se com Facci (2004, p. 65) quando ela se distancia da visão de reflexão decorrente dos estudos do professor reflexivo, por conceber que “a educação, por si

só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça, é imprescindível a transformação da consciência dos que passam pela educação escolar”, sendo uma visão reducionista esperar que o professor, individualmente, possa mudar as situações de injustiça e exclusão social.

Reportando-se a Matos (1998), que entende a profissão de professor como um termo de significação coletiva, a autora confere o sentido marxiano para o termo *reflexão*:

a reflexão se desenvolve no diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo e a individualidade do ser humano se processa no meio social, assim como a formação de sua identidade. Refletir, portanto, é uma propriedade peculiar do ser humano, mas essa reflexão se processa no encontro de múltiplas e diferenciadas relações. Ao mesmo tempo em que é individual, ela também é guiada pelo contexto social e histórico em que o indivíduo vive. (FACCI, 2004, p. 66)

Assim, para Facci (2004), ainda que o conhecimento da prática seja fundamental, ser professor não significa somente ter determinadas competências, habilidades para levar o aluno a aprender a aprender¹ ou reaprender de um modo qualitativamente diferente, com base em métodos e conteúdos distintos, como propõe a escola reflexiva. A autora parte do seguinte princípio:

o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa ao senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que seja possibilitado aos alunos não só terem acesso a ele como se situarem e se compreenderem dentro do processo social contemporâneo. (FACCI, 2004, p. 69)

As considerações tecidas pela autora com relação à formação de professores são fundamentais para este estudo, pois remetem ao desenvolvimento do pensamento teórico e à necessidade de o professor atribuir um sentido pessoal para a prática por ele executada, o que permite romper com a alienação:

Para que o professor possa encaminhar os alunos para um saber elaborado, para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade. A apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza um indivíduo humano, todavia essa formação não basta numa sociedade em que predomina a alienação sobre a historicidade das relações sociais. (FACCI, 2004, p. 245)

Facci (2004, p. 246) demonstra que, na formação do professor, “além do conhecimento de suas experiências pessoais e profissionais, dos saberes práticos, tem que haver uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do conhecimento cotidiano”: as “condições

¹ Tendência pedagógica que emergiu na década de 1980 e que, para muitos estudiosos, está relacionada aos esforços neoliberais para exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores (sugere-se a seguinte leitura sobre este tema: DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender – críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotkianas*. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000).

subjetivas na prática docente referem-se à compreensão que o professor tem do significado de sua atividade a partir de sua formação”.

Nesta pesquisa, por meio da análise dos relatórios de estágio dos alunos de um curso de Pedagogia, procuram-se indícios de um processo de formação que, com base nos objetivos do curso em questão, bem como da disciplina de estágio curricular, evidenciem como esses estagiários, quando em contato com a prática pedagógica de um professor de Educação Infantil, registram suas experiências de modo a inseri-las no contexto sócio-histórico da área de Educação Infantil, conferindo ao momento de estágio um status de inserção no mundo do trabalho, com todas as implicações que isto traz para a compreensão da carreira docente e da área de Educação Infantil.

1.1.1 História

A análise da formação inicial de professores de Educação Infantil no Brasil, quando historicamente perspectivada², possibilita um melhor entendimento de como questões consideradas fundamentais nas discussões desse segmento educacional (como o binômio cuidar/educar, as diferentes concepções de educação infantil, de professor de educação de infantil, de criança, de infância, dentre outras) influenciam as políticas de formação de professores de Educação Infantil e são por elas influenciadas.

Kramer (1987), em seu estudo sobre a política do pré-escolar, afirma que a história do atendimento à infância no Brasil mostra tendências diferenciadas em função das concepções de infância que orientam esse atendimento, que teve início com uma valorização gradativa da infância e o reconhecimento da necessidade de criar equipamentos educacionais a ela destinados; a partir da década de 1930, a atenção à infância esteve ligada à ideia de “desenvolvimento nacional” (com trabalhos de assistência social e educacional) até chegar à década de 1980, marcada por importantes fatos/eventos, como a Constituição de 1988, que passou a considerar a Educação Infantil um direito da criança e dever do Estado.

Na história do atendimento à criança brasileira, mais especificamente aquela das classes menos favorecidas economicamente, segundo Kramer (1987, p.51-52), prevaleceram o descaso, a discriminação e o abandono. Durante séculos, as instituições destinadas ao atendimento dessas crianças eram insuficientes e quase inexpressivas: até 1874, “existia institucionalmente a ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Roda’ para abandonados das primeiras idades e a ‘Escola de Aprendizes de Marinheiros’ (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados

² Essa retomada histórica não tem a pretensão de ser exaustiva, mas de pontuar alguns marcos da história do atendimento à infância no Brasil.

maiores de 12 anos”. Já o 1º Jardim da Infância do Brasil (Menezes Vieira), criado em 1875, de acordo com Kramer, foi fechado logo em seguida por falta de apoio do Poder Público.

Marcílio (1997 *apud* Azevedo, 2013, p. 55) esclarece que a *Roda dos Expostos* consistia em um sistema de assistência caritativa e missionária, administrado pela Santa Casa de Misericórdia, que amparava as crianças abandonadas por suas famílias e também os filhos de escravas que, após a Lei do Ventre Livre, considerava-se que necessitavam de assistência para que não perturbassem a tranquilidade pública (a lei relacionava a ideia de menor desvalido com a de criminoso/delinquente), cabendo aplicar a essas crianças o que Kuhlmann Jr. (1998 *apud* Azevedo, 2013, p. 54), chamou de a *pedagogia da submissão* com o objetivo de disciplinar e apaziguar as relações sociais.

Em 1899, Kramer (1987) destaca a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil por um grupo de médicos e higienistas, sem ligação com o Estado ou a municipalidade, que gerou “certa movimentação em torno da criação de creches, jardins da infância, maternidades e da realização de encontros e publicações”. Em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil que, apesar de ser responsabilidade do Estado, não recebia dele qualquer auxílio, sendo mantido por verba particular.

Para Azevedo (2013), na perspectiva de atendimento às crianças pobres, tanto nos chamados asilos infantis (para onde eram encaminhadas as crianças abandonadas nas Rodas dos Expostos até por volta de 1900) como nas primeiras creches, que surgiram entre 1900 e 1930, para atender os filhos dos operários, prevaleceu o caráter de guarda e a preocupação com a alimentação, a higiene e a segurança física, a concepção de infância que orientava essas instituições “era a da criança como um ser frágil e necessitado de cuidados e proteção”, cabendo à sociedade garantir a elas “a permanência e a estabilidade indispensáveis ao seu progresso e engrandecimento futuros”.

Passetti (2000), ao analisar a questão das crianças carentes e políticas públicas, sintetiza que, nos trinta primeiros anos da República, o investimento na criança pobre (vista como potencialmente abandonada e perigosa), a ser atendida pelo Estado, ocorreu de modo a integrar a criança ao mercado de trabalho (para tirá-la da vida delinquencial) e educá-la com o intuito de inculcá-lhe a obediência:

os governos passaram a investir em educação, sob o controle do Estado, para criar cidadãos a reivindicar disciplinadamente segundo as expectativas de uma direção política cada vez mais centralizadora. Para tal, a escola e o internato passam a ser fundamentais. (PASSETTI, 2000, p. 355)

A década de 1930 é marcada por alterações no contexto político brasileiro (com a ascensão de Vargas), sendo também o ano de criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Kramer (1987) esclarece que a tônica do atendimento proposto enfatizava as relações entre “criança” e “pátria”, propondo-se a “formação de uma raça forte e sadia”. Já a família pobre moderna era culpabilizada em relação às situações adversas vividas pela criança, fato que “servia para escamotear as relações de classe existentes na sociedade brasileira”, deixando-se de considerar as condições objetivas de vida das famílias e a situação econômica e social do país.

Em artigo sobre os profissionais da creche, Campos et al. (1985) verificam que, principalmente a partir de 1930, o atendimento às crianças das camadas mais pobres, ainda que incipiente, vinculado à iniciativa privada e influenciado pelas vertentes higienista, assistencial e sindical, começa a se “constituir em objeto de regulamentação e eventual apoio financeiro” e o Estado passa a se organizar “de forma centralizada e inclui a infância entre suas áreas de atuação”.

Embora o Estado tenha assumido a responsabilidade pela proteção e pelo atendimento à infância, mantendo uma postura centralizadora de controle, Kramer pondera que ele convocava indivíduos abastados e associações filantrópicas particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância; assim, a ênfase nos setores responsáveis pelo atendimento ora recaía “sobre a iniciativa oficial, ora sobre a particular, ora sobre ambas, ora sobre a própria população” (Kramer, 1987, p. 59).

Em termos de política pública relacionada à infância, na década de 1940 há várias iniciativas oficiais, como: a criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança (vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública); em 1942, por iniciativa de Darcy Vargas, surge a Legião Brasileira de Assistência (L.B.A.), cuja política assistencial, após a guerra, acabou por se voltar exclusivamente ao atendimento da maternidade e da infância, com a criação de creches, postos de puericultura, maternidades e hospitais infantis.

Com os processos de industrialização e urbanização que acompanham a expansão do capitalismo no país, na década de 1960 a preocupação se volta para a população trabalhadora, mais vulnerável aos efeitos da pobreza, que se torna mais visível nos bairros populares das grandes cidades, havendo uma “tecnificação” da assistência prestada pelas instituições particulares com a atuação de profissionais da área do serviço social. Após o golpe civil-militar de 1964, “a ênfase nos aspectos técnicos dos diversos programas insere-se na tendência mais geral de despier as manifestações da miséria de seu caráter político” e, dentre as

várias facetas da pobreza, ganham destaque os problemas relativos ao campo da saúde, sendo a criança pequena considerada a faixa etária mais vulnerável (Campos et al., 1985, p. 42).

Essas pesquisadoras ressaltam que, a partir da década de 1970, ganha destaque a vertente psicopedagógica da preocupação com a criança pequena, diferentemente das iniciativas de implantação de jardins da infância na primeira metade do século XX (que quantitativamente, em virtude de seu caráter elitista, eram pouco acessíveis às camadas populares e tinham um caráter mais recreativo³), a ênfase passa a ser dada aos aspectos educativos, objetivando-se a preparação para a escolaridade futura e a prevenção de problemas de rendimento escolar, com o apoio das teorias de privação cultural e das propostas de educação compensatória, contribuindo para a “compartimentação daquilo que é considerado como ‘educação’ nos vários tipos de atendimento” (KRAMER, 1987, p. 43).

Apesar de os discursos oficiais enfatizarem a necessidade e importância do período que antecede a escolarização das crianças, houve um descompasso em termos dos investimentos financeiros e da legislação, o que levou à busca de “soluções de emergência, que procura[vam] mobilizar recursos materiais e humanos da própria população na montagem de programas, que combina[vam] distribuição de alimentos com alguma atividade de cunho educacional” (KRAMER, 1987, p. 43).

Kramer (1987) destaca, já em 1975, as tentativas de organização de um Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, tendo o MEC criado uma Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE⁴), com a intenção de realizar estudos e contato com outras agências para desenvolver um plano de educação pré-escolar.

O fato de o atendimento à criança no Brasil, nesse período, ser constituído por uma rede que envolvia os Ministérios da Saúde, da Previdência e Assistência Social e o da Educação resultou, segundo Kramer (1987), em uma fragmentação, sendo a criança encarada de forma estratificada, procurando-se combater seus problemas de forma isolada (saúde/bem-estar/educação), sem que ninguém de fato se preocupasse com as causas dos mesmos: as condições de vida das classes sociais em que essas crianças estavam inseridas.

³ Campos et al (1985) afirmam que os poucos parques infantis criados pela Prefeitura de São Paulo, em 1935, sob a influência do movimento da escola nova tinham por objetivo “preservar as crianças dos perigos do abandono durante o período de trabalho das mães”, por meio de atividades recreativas.

⁴ O COEPRE (primeiramente denominado CODEPRE) realizou, em quase todos os Estados, um levantamento de dados relativos à matrícula real e necessidades de atendimento, bem como o nível socioeconômico das crianças matriculadas, habilitação do corpo docente, currículo desenvolvido, além de outros aspectos; com base nesses dados, elaborou o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil a partir do qual, conforme Kramer (1987), foram realizados alguns Seminários que objetivavam estabelecer princípios gerais que nortegassem um programa de educação pré-escolar para todo o país.

A partir da década de 1980, a pesquisadora destaca conquistas legais significativas que contribuíram tanto para o atendimento à criança pequena como para a formação dos profissionais que com elas atuam. Primeiramente, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito social da criança menor de 7 anos à educação, contribuindo para a tentativa de superação do caráter assistencialista e dualista (quanto ao tipo de atendimento destinado às crianças, conforme sua classe social) que, historicamente, orientou esse atendimento, atribuindo-lhe um caráter único de Educação Infantil.

Já a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, contribuiu para que fosse definido um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tendo influenciando também as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só seria aprovada em 1996.

Dentre as alterações que começam a ocorrer com as políticas relacionadas à educação infantil, também o perfil do profissional responsável pelo atendimento das crianças das classes populares (cuja formação sempre fora muito precária ou mesmo inexistente) passa a ser repensado, como mostrado a seguir.

1.2 Formação de professores

Gatti et al. (2011) colocam como pano de fundo das análises sobre a formação e condições de trabalho docente o contexto contemporâneo, marcado pela complexificação das relações sociais, aliada à precarização das condições de trabalho e consideram ser a finalidade da escola a construção de uma sociedade mais justa, o que exige professores que assumam o compromisso de ter esse tipo de escola e sociedade.

Ao analisar aspectos históricos e teóricos da formação de professores no contexto brasileiro desde 1827 até 2006, Saviani (2009) distingue seis períodos: de 1827 a 1890 – que se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras (os professores se instruíam às próprias expensas) até que surgem as Escolas Normais, que se estabelecem e se expandem no período de 1890 a 1932. Já de 1932 a 1939 se destacam as reformas propostas por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e de Fernando Azevedo, em São Paulo. No quarto período, de 1939 a 1971, ocorre a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, também havendo a consolidação do modelo das Escolas Normais.

De 1971 a 1996, o pesquisador destaca a substituição da Escola Normal pela habilitação Específica do Magistério (HEM). No último período, de 1996 a 2006, há o advento dos

Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Saviani (2009) destaca características de cada um desses momentos, ressaltando que a Escola Normal, em 1939, foi transformada, por Anísio Teixeira, em Escola de Professores, que previa uma estrutura de apoio para a realização da prática de ensino, ou seja, uma espécie de campo de experimentação. Já os Institutos de Educação, em São Paulo e no Distrito Federal, elevados ao nível universitário, passaram a formar os professores para as escolas secundárias por meio do chamado “esquema 3 + 1”, adotado nos cursos de licenciatura e Pedagogia, que previa três anos destinados às disciplinas específicas e mais um ano para a formação didática.

O pesquisador observa que a adoção desse esquema de forma generalizada fez com que o modelo de formação de professores em nível superior perdesse sua referência de origem, “cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (Saviani, 2009, p. 146).

Com a Lei nº 5.692/71, no período do golpe civil–militar, foram efetivadas mudanças que ofereceram uma nova estrutura, tendo as Escolas Normais desaparecido, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau:

O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. (SAVIANI, 2009, p. 147)

Os cursos de Pedagogia, além da formação de professores para a habilitação específica de Magistério, também formavam os especialistas em Educação: diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores e inspetores de ensino.

Já na década de 1980, segundo Saviani (2009), desencadeou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, passando-se a considerar a formação do professor de educação infantil e das séries iniciais do 1º grau (ensino fundamental) como atribuição dos cursos de Pedagogia.

Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e estabeleceu o nível superior para a formação de professores para atuar nesse segmento e nas séries iniciais (o que veio a ser alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013) e, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, determinou que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (grifos da autora – BRASIL, 1996)

Saviani (2009) assegura que a LDB⁵ não correspondeu à expectativa de equacionar o problema da formação docente no Brasil e, embora tenha sido mantido que esta deve ser feita em nível superior, houve um retrocesso, no Art. 62, quando da admissão de uma formação mínima oferecida em nível médio na modalidade normal, tendo sido introduzidos como alternativa aos cursos de Pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, que Saviani (2009) considera:

um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação, emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009, p.148)

Gatti (2010) ressalta que apenas em 2006, depois de muitos debates, é que foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos:

propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio da modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. (GATTI, 2010, p. 1357)

Ao salientar as características que marcaram cada um dos períodos acima destacados, Saviani (2009) enfatiza a permanência, ao longo do tempo, da precariedade das políticas formativas, uma vez que não se conseguiu estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para o enfrentamento dos problemas com os quais a educação escolar do Brasil se confronta.

Em 1999, foram divulgados os Referenciais para a Formação de Professores da educação básica que estabeleceram os seguintes pressupostos com relação à formação docente: atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política (vai além da

⁵ Posteriormente, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB e a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, cabendo à educação infantil atender crianças de até 5 anos de idade.

transmissão de conhecimentos); o professor deveria considerar as diferenças culturais, sociais e pessoais de seus alunos e também utilizar metodologias que articulassem teoria e prática.

Facci (2004), em análise da profissão docente a partir da década de 1980, momento em que há uma retomada do professor como profissional, sendo o mesmo colocado no centro de debates educativos, atesta que não há unanimidade quanto ao significado do termo “profissão” e, com base em Souza (1993), constata que é necessário observar aspectos singulares (como a posição política dos professores, seus conflitos e ideologias, suas representações de mundo, sua identidade pessoal) e aspectos universais desenvolvidos a partir de sua formação.

Gatti et al. (2011), ao traçarem um estado da arte das políticas docentes no Brasil, afirmam que os professores trabalham em uma situação tensional, na confluência das contradições e simbolizações advindas dos valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação em dada comunidade, família e escola (podendo os mesmos trazer profundas contradições entre si) e os modismos e simbolizações criados por diferentes formas de comunicação que afetam os estudantes.

Assim, cada vez mais os professores trabalham “em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas” (Gatti et al., 2011, p. 25), situação que solicita:

que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (TEDESCO, 1995; TEDESCO, 2006; TEDESCO; FANFANI, 2006; GATTI, 2007, apud GATTI et al., 2011, p. 25).

As pesquisadoras esclarecem que, diferentemente de algumas décadas atrás, quando os aspectos relativos à escolarização se definiam dentro de um projeto de construção de um Estado-nação:

hoje a finalidade está situada, em tese, na construção de uma sociedade mais justa. O contexto atual é o da inclusão de todos no que diz respeito aos bens públicos educacionais e sociais, e isso não estava posto anteriormente (...). Em decorrência, precisamos de uma ‘escola justa e para ter uma escola justa precisamos de professores que assumam esse compromisso”. (TEDESCO, apud GATTI et al., 2011, p. 14).

É nesse sentido que a formação inicial do professor é considerada fundamental por Gatti et al. (2011, p. 93), pois cria as bases de sua profissionalidade (“o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional”) e da constituição de sua profissionalização (“obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (RAMALHO, NUNEZ; GAUTHIER, 2003, *apud* GATTI et al., 2011, p. 93)”).

As pesquisadoras levantaram uma breve retrospectiva histórica relativa à formação de professores no Brasil e observaram que, uma vez postas as estruturas para essa formação no final do século XIX e início do século XX, em termos de organismos formadores, pouco mudou até agora:

a formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam.(GATTI et al., 2011, p. 95)

No exame dos aspectos teóricos da questão da formação de professores, Saviani (2009) reforça essa afirmação ao detectar um embate entre dois modelos diferentes de formação nas universidades: de um lado o modelo que se esgota no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento, sendo a formação pedagógico-didática adquirida na própria prática docente (“treinamento em serviço”); contrapondo-se a esse modelo, está aquele que assegura que a formação do professor só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, cabendo à instituição formadora assegurá-la de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular.

O estudo realizado em 2009 por Gatti e Barreto, em que tomam por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), também destaca esse aspecto: a análise realizada sobre o conteúdo das ementas de 71 cursos de licenciatura presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo o país, revela a predominância de aspectos teóricos em detrimento das práticas educacionais; esse mesmo estudo revela que apenas 5,3% do conjunto de disciplinas oferecido nos cursos analisados são relativas à Educação Infantil, sendo possível inferir, de acordo com Gatti, “que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida” (GATTI, 2010, p. 1369-1370).

As pesquisadoras também declaram que não obtiveram evidências, nos questionários do ENADE, quanto aos estágios supervisionados (obrigatórios nos cursos de Pedagogia) estarem

cumprindo seu papel de “espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes”, uma vez que os dados sobre como eles têm sido realizados são imprecisos, como sugerido pelas pesquisadoras, com base nas observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia: “a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas”; também constatam que “há uma insuficiência formativa evidente” para o desenvolvimento desse trabalho (GATTI, 2010, p. 1371).

Valorizando a pesquisa como método na formação dos estagiários (movimento que teve suas origens na década de 1990 no Brasil), Pimenta e Lima (2011, p. 47) concebem o professor (ou futuro professor) “como intelectual em processo de formação” e a educação “como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado”, e o estágio “uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas”.

Com base na epistemologia da prática docente (cf. Sacristán, 1999), Pimenta e Lima (2011, p. 53) consideram inseparável teoria e prática no plano da subjetividade do professor, posto que “sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação” e, assim como Ghedin, entendem que “o horizonte da reflexão é a crítica como meio de redimensionar e ressignificar a prática”.

É na confluência dessas questões que esta pesquisa se propõe a analisar aspectos que permitam aprimorar o processo de formação dos professores de Educação Infantil por meio do estágio curricular, ressignificando a contraposição entre teoria e prática, permitindo a elaboração de novas propostas no campo do preparo para o exercício profissional.

1.2.1. Formação do professor de Educação Infantil: especificidades

Historicamente, a formação inicial de professores de Educação Infantil no Brasil acompanha o próprio movimento de gradativa valorização deste segmento educacional, que ofereceu desde um atendimento predominantemente assistencialista até a conquista do caráter único de Educação Infantil enquanto um direito social da criança.

Em termos de leis, propostas e diretrizes, Gatti (2010) indica que, em 1986, o Conselho Nacional de Educação aprovou a reformulação dos cursos de Pedagogia e, em 1993, com a Proposta de Política para a Educação Infantil, elaborada pelo MEC, teve início uma reflexão sobre o novo perfil do professor para educar as crianças de até 6 anos, uma vez que para o atendimento das crianças das classes populares não era exigida qualquer formação específica,

cumpria-se apenas cuidar da criança, entendida como um ser frágil e necessitado de cuidados e proteção.

Já em 1994, em Belo Horizonte, ocorreu a realização do Encontro Técnico sobre Política de Formação do Professor de Educação Infantil, reconhecido como um dos momentos mais significativos em prol da elaboração de políticas públicas para esse nível educacional, já que as publicações resultantes desse encontro apresentaram princípios e diretrizes para a Política Nacional de Formação de Professores de Educação Infantil recomendados ao MEC.

Ao produzir o relatório-síntese do Encontro, Kramer (BRASIL, MEC/SEF/COEDI, 1994) destacou, dentre os princípios que fundamentam as diretrizes e recomendações nele contidas, que era urgente assegurar “o conceito de criança como cidadã, sujeito histórico criador de cultura” (revendo-se o conceito que se pautava pela suposta privação/carência das crianças das classes populares), além da revisão do próprio conceito de educação infantil e do papel dos profissionais que nela atuavam.

O relatório propunha que a educação infantil tinha o duplo objetivo de cuidar-educar, dois lados inerentes à ação dos seus profissionais, o que implicava repensar o perfil do professor que atuava na Educação Infantil:

Urge garantir que tal profissional esteja comprometido com os objetivos da educação infantil, e que sua formação seja coerente com tais objetivos. Se são objetivos de cuidar/educar, a formação de seus profissionais deve também assegurar essas facetas, aliando questões pedagógicas com questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral, entendendo, além disso, que ambas se relacionam às dimensões afetiva, ética e estética da prática educativa.” (BRASIL, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 74).

Kramer (1987) ressaltava ainda, especificamente com relação à formação dos profissionais da educação infantil, a importância de se valorizar, dentre os polos de sustentação do currículo, os conhecimentos científicos básicos para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e aqueles necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos da linguagem, etc.).

A autora também considerava imprescindível que os currículos dos cursos de formação de professores (da educação infantil e do então chamado 1º grau) dessem importância à dimensão afetiva no desenvolvimento humano, preparando os professores para exercer atividades que envolvessem cuidar/educar de forma conjugada, rompendo com a visão hierarquizada destas atividades, cuja gênese histórica, segundo Kramer, remete à cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, gerando preconceitos, questão que merecia ser melhor estudada pelos estudiosos da área de educação infantil.

Kramer destacava ainda outros aspectos que necessitavam de estudo teórico, pesquisa e/ou clareza política para subsidiar as políticas públicas: revisão dos objetivos da educação infantil, rompendo inclusive com as denominações de “creche” (local de “guarda”) e “pré-escola” (local de preparo para a escola básica), uma vez que à “educação infantil” (também considerada parte da educação básica) tinha sido conferido um caráter de educação-cuidado da criança de 0 a 6 anos.

Paralelamente a esta redefinição da função da educação infantil, Kramer (BRASIL, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 81) salientava que a política de formação de seus profissionais também precisava ser revista, sendo fundamental concretizar o direito desses profissionais “a processos de formação que lhes assegurem os conhecimentos teórico-práticos para essa ação de qualidade nas creches e pré-escolas, e que redundem em avanço na escolaridade e em seu progresso na carreira”.

Após a promulgação da LDB em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a partir de 1998, passam a orientar a organização das instituições deste segmento; também neste ano, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), material que, segundo Cerisara⁶ (2000) deveria estar articulado a uma ampla política de recursos humanos para a valorização do profissional da educação.

Os pareceres com relação a este Referencial evidenciaram não haver consenso na área quanto à denominação deste profissional (educador ou professor), tendo em vista a diversidade apresentada por aqueles que trabalhavam com as crianças nas diferentes instituições de educação infantil, diferenças estas não apenas em termos regional, cultural, socioeconômico, mas, principalmente, relativas à sua formação, que incluía pessoas leigas ou formadas em nível médio, até o professor com ensino superior, valendo destacar que a LDB considerava todos eles, leigos ou não, professores.

Para Cerisara (2000), a produção na área de Educação Infantil, que vinha sendo realizada pela COEDI/MEC, era condizente com os anseios das pessoas que atuavam nas instituições e o RCNEI significou uma ruptura com o que vinha sendo produzido e defendido como a especificidade da educação infantil, que precisava ser garantida.

Várias pesquisas procuram caracterizar aspectos da singularidade da docência na educação infantil, contrapondo-se à visão que consideram ter predominado nos documentos oficiais na

⁶ Cerisara, a pedido do GT Educação da Criança de 0 a 6, da ANPED, realizou um trabalho a partir do conteúdo de 26 pareceres (dentre os 230 que chegaram até o MEC, após a solicitação de 700 feita pelo Ministério) sobre o RCNEI.

década de 1990, que propunham reformas na educação básica e na formação de professores e cujo foco estaria centrado na aprendizagem e no ensino de conteúdos, desconsiderando a especificidade do trabalho com crianças pequenas ao adotar uma visão escolarizada para todos os níveis da educação básica.

Bonetti (2006) pesquisou se a docência na Educação Infantil era reconhecida e como ela era tratada nos seguintes documentos sobre a formação de professores após a LDB: Referenciais para a Formação de Professores (RFP/1998), Proposta de Diretrizes para formação de professores de educação básica em curso de nível superior (Proposta 2000) e Parecer CNE/CP nº 009/20001 (Parecer 2001), tendo realizado uma análise de conteúdo por meio de duas categorias: a denominação e as funções atribuídas aos profissionais de creche e pré-escola.

A pesquisadora salienta que há uma diferença entre o RFP/1998 e os outros dois documentos, porque o primeiro atribui um significado mais amplo ao exercício da docência na educação infantil, enquanto os outros documentos, mesmo aludindo à especificidade docente para essa fase, restringem-na ao ensino de conteúdos e às formas de ensiná-los às crianças menores de 6 anos, defendendo a necessidade de uma formação articulada entre os professores das três etapas da educação básica.

De acordo com Bonetti (2006), a análise dos três documentos evidenciou que o RFP/1998 apresenta maior afinidade com as discussões e posicionamento dos profissionais da área de educação infantil no âmbito da COEDI/MEC enquanto a Proposta 2000 e o Parecer 2001 vão se distanciando dessas ideias, e praticamente desaparecem as referências à função de cuidar e educar, deixando a educação infantil de ser tratada em sua especificidade, naquilo que a distingue da educação básica. Do mesmo modo, a formação do professor de educação infantil é tratada de forma cada vez mais genérica, o que parece caminhar na direção de não se fazer necessária uma atuação docente peculiar que o diferencie dos demais profissionais da educação básica.

De um modo geral, pesquisadores que procuram destacar as especificidades da Educação Infantil acabam por salientar aspectos que também precisam ser refletidos em outros níveis da educação básica, não se restringindo ao trabalho com crianças de 0 a 6 anos: para Oliveira-Formosinho (2002 *apud* BONETTI, 2006), crianças pequenas devem ser consideradas em sua globalidade (aspectos afetivo, cognitivo e social biológico), vulnerabilidade (talvez a característica mais específica) e dependência da família, havendo necessidade do

estabelecimento de uma rede de interações com as crianças, sua família e os diferentes profissionais das instituições pelas quais elas circulam (saúde, assistência, etc).

Guimarães (2006), por sua vez, em artigo em que discute a qualidade educacional das creches, verifica que:

a educação do bebê e da criança pequena envolve formação da identidade, a constituição do eu no contato com o social. O conhecimento do mundo acontece implicado com o conhecimento de si, ou seja, aprender relaciona-se com constituir-se subjetivamente. *Portanto, na creche, de modo particular, mas também em toda instituição educativa*, a especificidade educacional está ligada à qualidade de relacionamentos, o olho no olho, a resposta aos gestos comunicativos da criança, a confirmação de seu lugar como sujeito social (GUIMARÃES, 2006, p.4 – grifos da autora).

Para Guimarães (2006), o desafio do professor no trabalho com crianças pequenas é compreender que seu olhar dá acabamento ao outro, à criança com quem interage e deseja conhecer, ao mesmo tempo em que seu ato de conhecimento deve evitar totalizar esse outro-criança, restando o desafio de desviar da impressão de que já sabe tudo sobre o que ela precisa ou deve alcançar.

É por meio do diálogo, da disponibilidade para o contato, para a troca, para aprender com o outro, que Guimarães (2006, p. 15) propõe “caminhos disparadores do trabalho educacional com as crianças”, e defende ser imprescindível que elas sejam tomadas como ponto de partida, devendo-se “observar e registrar suas iniciativas comunicacionais, as brincadeiras que inventam, a forma como se engajam na realidade circundante”.

Campos (2008), em seu estudo sobre os principais desafios à inclusão da creche e da pré-escola na primeira etapa da educação básica, no Brasil, e seus reflexos na definição da identidade do professor que atua com as crianças de 0 a 6 anos, ressalta que esse tipo de atendimento, pelas suas especificidades, não se encaixa no modelo escolar dentro do qual foi construída a carreira do professor, que reforça a imposição precoce de um modelo escolar, com o predomínio de rotinas que visam mais à contenção e à adaptação do que modelos pedagógicos mais ativos, que buscam a autonomia das crianças.

Para a pesquisadora, na formação inicial e continuada dos profissionais, a construção de um novo perfil do professor de Educação Infantil está em processo e, em lugar da visão tradicional de professor, “seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse outro papel para o professor, na educação da criança pequena” (CAMPOS, 2008, p. 127), o que, segundo ela, tem sido desconsiderado por muitos sistemas educacionais.

Entretanto, na área da educação infantil, há posições conflitantes sobre qual deve ser o eixo norteador do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças menores de 6 anos.

Arce (2013), ao analisar o RCNEI, aponta para contradições conceituais ali presentes em relação ao que concebe a abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano. A autora observa que predomina no Referencial uma concepção que se opõe às funções assistencialista e preparatória para o ingresso no ensino fundamental (que marcaram a história da Educação Infantil no Brasil) e que considera a educação infantil complementar à educação familiar, devendo prevalecer o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, um trabalho pedagógico não diretivo, condizente com a chamada Pedagogia da Infância.

Quanto aos pressupostos e proposições desta Pedagogia, Silva (2009) demonstra que seu alicerce está ligado à teoria construtivista, que também embasa os documentos oficiais do Ministério da Educação, que indicam os caminhos a serem seguidos na educação das crianças pequenas. Suas concepções também se respaldam na chamada “abordagem *Reggio Emilia*”, de origem italiana que, conforme Arce (2004), “se constitui em um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambiente” (p.147), defendidos por Loris Malaguzzi.

Arce e Martins (2013) têm outra concepção do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, também compartilhada pela presente pesquisa, no que se refere às especificidades de cada faixa etária (inclusive a das crianças menores de 6 anos) atendida pela escola, tomando-se esta como *locus* privilegiado do saber sistematizado, um ambiente criado e planejado pelos adultos, que se compromete a socializar o patrimônio cultural humano e está a serviço do desenvolvimento histórico-cultural das crianças pequenas.

As pesquisadoras alertam para o risco de a Educação Infantil ser subjugada a modelos pedagógicos antiescolares, que desqualificam “a transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho docente neste segmento educacional” (p. 6) e declaram que:

À luz dos preceitos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (também conhecida como sócio-histórica), consideramos que a educação infantil seja integrante da educação escolar e, como tal, responsável pela ação planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados. Assim sendo, o ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo, preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola. (ARCE e MARTINS, 2013, p.7)

Arce e Martins (2013) acreditam que um projeto político pedagógico em Educação Infantil deve focar na aprendizagem que promove o desenvolvimento infantil, distanciando-se das aceções naturalizantes para se ater à mediação da aprendizagem escolar, cujo objetivo é promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas. Ao assumir o ensino como eixo diretivo das práticas na Educação Infantil, as pesquisadoras pretendem expressar o direito das crianças pequenas ao pleno desenvolvimento e o direito do professor ao efetivo exercício de sua profissionalidade.

Prado e Azevedo (2012), ao analisarem artigos aprovados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), como comunicação oral, de 2000 a 2009, no Grupo de Trabalho “Educação de criança de 0 a 6 anos” (GT 7), referentes à pesquisa na educação infantil, discutem criticamente ideias defendidas pelos pesquisadores que propõem a consolidação de uma pedagogia para a infância, procurando demonstrar qual seria o currículo condizente com essas ideias.

De acordo com as autoras, na maioria dos artigos verificados, a formação do professor de educação infantil é tratada como fundamental, tendo como referência a imagem do professor reflexivo e a “pedagogia da infância”, com posicionamentos contrários à visão escolarizada do trabalho com esse segmento educacional e que defende as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, tidas como produtoras de cultura.

Em termos de matriz curricular dos cursos de Pedagogia, Prado e Azevedo (2012) constatarem que a pedagogia da infância rompe com a tendência clássica de formação (racionalidade técnica), sendo enfatizada a ideia de que a educação infantil não deve adotar um modelo de escola (definida como um lugar de espaços imobilizadores e padronizados), devendo prevalecer o coletivo e o compartilhamento da tarefa de cuidar e educar entre a escola e a família, reconhecendo que as crianças são ativas e que se deve favorecer o diálogo e a autonomia.

O currículo, nesta perspectiva, é pensado a partir das necessidades e interesses das crianças, cabendo ao professor observá-las e escutá-las, para aprender mais sobre elas em situações que não sejam determinadas *a priori*, ou seja, os professores seguem as crianças e não planos, e o “currículo emergente” deve ser flexível e sempre reinventado.

Arce (2013) verifica que, para Malaguzzi, Vigotski teria cometido um erro ao afirmar que as crianças precisam aprender o que não sabem com a ajuda dos adultos, pois para a pedagogia da infância, o professor é considerado um parceiro mais experiente, um coadjuvante, a quem cabe organizar as atividades em sala, a partir das experiências e dos

conhecimentos das crianças, devendo observar, registrar e refletir para criar propostas curriculares de qualidade.

Nesta pesquisa, em acordo com Arce (2013) e com Prado e Azevedo (2012), com base na teoria histórico-cultural de Vigotski, a posição adotada é em favor da educação escolar e pela defesa de uma organização curricular para a educação infantil, tanto quanto em outras etapas educativas, com objetivos claros “que contribuam para a inserção da criança ao conhecimento do mundo objetivado, isto é, construído pelo conjunto dos homens ao longo de sua história” (PRADO e AZEVEDO, 2012, p. 50).

Respalhada em Davidov, Arce (2013, p. 35) elucida que “o ato de ensinar, de transmitir conhecimentos sistematizados tem, nos séculos antecedentes, garantido a reprodução de nossa sociedade humana”, e este ato é gerador do desenvolvimento psíquico do homem. Concorda-se neste estudo com o posicionamento de Arce (2013) quanto ao fato da instituição de Educação Infantil não poder se furtar ao trabalho intencional que leve a este desenvolvimento, reprodução e apropriação do humano, sendo imprescindível para isso que o professor realize um trabalho intencional e prévio de planejamento:

O professor planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim, ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças de que suas atitudes e sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade (ARCE, p. 35 in: ARCE E MARTINS, orgs., 2013).

Em termos de formação do professor de educação infantil, Arce (2013) confirma que ela deve ser organizada por áreas de conhecimento, como ocorre na formação do professor de ensino fundamental, e a diferenciação deverá ocorrer do ponto de vista metodológico, respeitando-se as características próprias da faixa etária dos sujeitos com quem os profissionais atuarão.

Na infância, o brincar tem *status* de atividade principal, e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) atribui à brincadeira de faz de conta um lugar de centralidade no trabalho pedagógico das instituições de educação infantil. O papel do brinquedo no desenvolvimento da criança será abordado no próximo capítulo, a partir da teoria histórico-cultural e, desta perspectiva, pretende-se analisar os registros que os estagiários fazem desta prática pedagógica, procurando entender que concepções têm sobre o brincar tendo em vista o currículo do curso de Pedagogia.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 O brincar e a mediação da atividade lúdica - teoria histórico-cultural e o registro do processo formativo

Pretende-se explicitar alguns conceitos da teoria histórico-cultural, dando maior ênfase à mediação e ao brincar (focalizando a brincadeira de faz de conta), que mais diretamente convergem para a análise dos relatórios produzidos pelos estagiários e para a proposta de intervenção na prática pedagógica que os mesmos elaboraram na disciplina de estágio supervisionado.

Por ser o brincar considerado pela Psicologia uma atividade fundamental na infância, procura-se apresentar como a teoria histórico-cultural relaciona a brincadeira de faz de conta com o desenvolvimento psicológico da criança e como esta atividade deveria ser trabalhada nas instituições de educação infantil de forma condizente com o aporte teórico em questão.

A utilização dos relatórios (diários de campo) no período de estágio também é enfocada neste capítulo, apresentando-se a fundamentação teórica para a utilização desse instrumento, que pode possibilitar aos estagiários um processo formativo que leve à construção, de forma coletiva e histórica, de um conhecimento crítico e de sua profissionalidade.

2.1.1 A teoria histórico-cultural

Facci (2004), em capítulo que aborda a psicologia histórico-cultural e faz uma introdução às ideias vigotskianas, salienta que esta perspectiva teórica pode se constituir em subsídio para o entendimento do professor como um profissional imprescindível para a internalização de conceitos por parte do aluno.

A pesquisadora afirma que, atualmente, ainda há dificuldade de acesso às obras originais de Vigotski e também às traduções em espanhol, prevalecendo, mesmo entre os pesquisadores, a leitura e citações embasadas, principalmente, em duas de suas obras traduzidas para o português: **Pensamento e Linguagem** (Vygotsky, 1993) e **Formação social da mente** (Vygotsky, 1984).

Facci (2004) considera imprescindível a leitura de Vigotski por meio de seus próprios textos, na íntegra, pois afirma que as traduções para o português sofreram modificações e recortes que, segundo os tradutores, serviriam para auxiliar na compreensão do leitor, mas que, na verdade, conforme apontado por Duarte, tornaram “o pensamento de Vigotski mais

soft, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano” (DUARTE, *apud* FACCI, 2004, p. 139).

Apesar de se concordar com Facci, apenas a título de contextualização da produção de Vigotski no cenário da Psicologia europeia e, mais especificamente, no contexto da Rússia pós-revolucionária, foram extraídas algumas informações da introdução feita por Cole e Scribner (1984), tradutores americanos, ao livro *Formação social da mente* (Vygostsky, 1984).

Em meados do século XIX, o estudo da natureza humana deixou de ser um atributo da filosofia e as discussões entre os posicionamentos dos empiricistas ingleses (baseada na descrição das leis de associação pelas quais sensações simples combinam-se para produzir ideias complexas) e dos seguidores de Kant (que consideravam que as ideias surgidas na mente humana não poderiam ser decompostas em elementos mais simples) passaram a ter outro enfoque, principalmente pela publicação da obra de Darwin (*A origem das espécies*), que propunha uma continuidade essencial entre o homem e outros animais, em um sistema conceitual único, regulado por leis naturais.

Nessa nova perspectiva, a Psicologia, ainda uma jovem ciência, passa a ter estudos relacionados a linhas como a dos seguidores de Pavlov, que se preocupava com os processos psicológicos compartilhados tanto por animais quanto por seres humanos e à linha conhecida como psicologia da Gestalt, que se propunha a estudar os processos psicológicos mais complexos da mente que, para esta corrente teórica, não poderiam ser explicados por meio dos elementos básicos da consciência e tampouco pela teoria comportamental. Já os estudos de Piaget propõem um modelo biológico de análise das relações entre o organismo e o meio ambiente.

No cenário de crise da Psicologia enquanto área do conhecimento, apareceram os estudos de Vigotski que se opunham tanto às concepções behavioristas, aos gestaltistas e também às ideias piagetianas, pois propunham, de acordo com Cole e Scribner (1984), uma abordagem mais abrangente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem e comportamento volitivo), procurando estabelecer uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos.

Vigotski encontra no pensamento marxista, na aplicação do materialismo histórico e dialético, a base da teoria histórico-cultural; o cerne do método é estudar os fenômenos como processos em movimento e mudança; no caso da psicologia, caberia ao cientista reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência.

Tanto a ideia de Marx de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e comportamento humanos, como as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios pelos quais o homem transforma a natureza e a si mesmo, foram incorporados por Vigotski na psicologia que ele construiu.

Cole e Scribner (1984) ressaltam que Vigotski estendeu o conceito de mediação na interação homem-ambiente ao uso de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) que, assim como os instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural. Para Vigotski, a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual, sendo que o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Na busca da gênese do desenvolvimento psicológico, Vigotski considera que a cultura é o *locus* desse desenvolvimento, sendo que este é concebido por ele enquanto uma função da interação do homem com seu grupo social, sendo fundamental o papel da mediação do outro para o desenvolvimento.

Laplane e Botega (2010), buscando esclarecer o papel do outro na teoria Histórico-cultural, afirmam que a mediação por ele realizada é condição para o desenvolvimento, pois esse outro é um ser imerso numa sociedade e numa cultura determinadas, e seus modos de ensinar são constituídos por tradições, estilos de vida, normas e valores que mudam no decorrer da história humana e condensam tendências que são compartilhadas pelo grupo social.

Vigotski (1984) sintetiza assim o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica por ele proposta:

(1) uma análise do processo em oposição à análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, em oposição à enumeração das características externas de um processo [...] e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura (VYGOTSKY, 1984, p. 74).

O desenvolvimento psíquico do homem está vinculado à atividade humana mediada pelos instrumentos e pela linguagem:

el problema central en la explicación de las formas superiores de comportamiento es el de los medios, con cuya ayuda el hombre domina el proceso del próprio comportamiento [...] todas las funciones psíquicas superiores comparten el rasgo de ser procesos mediados, es decir, incluyen

em su estructura, como elemento central e indispensable, el empleo del signo como médio esencial de dirección y control del propio proceso. (VYGOTSKI, 2001- p. 125-126)

Nogueira (2010) salienta que, na abordagem histórico-cultural, a análise dos processos de significação, enquanto prática social, historicamente produzida e contextualizada, possibilita apontar indícios da atividade psíquica; destaca, ainda, que o movimento de produção de signos e sentidos se dá de forma dialética, definindo o caráter constitutivo da mediação:

Formas de mediação se encontram presentes tanto no instrumento que condensa uma história de conhecimento e produção humana, como na própria pessoa que, participando das práticas sociais, internaliza e se apropria dos modos culturalmente elaborados de ação. (SMOLKA E NOGUEIRA, *apud* Nogueira, 2010, p. 61)

Smolka (2010), ao analisar as relações de ensino, destaca a centralidade da palavra, ressaltando o papel fundamental da linguagem e do discurso. Para ela, ensinar e significar implicam em (inter)ação e oper(ação) mental, em trabalho com os signos, que pressupõe construções históricas e culturais, sendo que há diversas possibilidades de significação nas relações sociais de aprendizado: o jogo de forças e relações produzem sentidos diversos.

Martins (2012), em artigo sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica, destaca que Vigotski, ao introduzir o conceito de mediação, não o tomou como simples “elo” entre coisas, como muitas vezes interpretado por leitores não marxistas. Para ele, “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele ‘prático’ ou ‘teórico’” (MARTINS, 2012, p. 3).

Respaldada em Saviani (2000, 2003, 2008), a autora considera a escola como *locus* do saber historicamente sistematizado e considera que o fato de ser um espaço privilegiado para a socialização desse saber:

a coloca na condição de uma instituição social que deva prezar pela transmissão de conhecimentos que incidam sobre o desenvolvimento dos indivíduos e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas, posicionando-se a favor de determinadas possibilidades – em especial da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante. (MARTINS, 2012, p.12)

A superação desse modelo de sociedade capitalista, segundo a autora, passa pela educação escolar, por ser esta a possibilitar a apropriação dos signos da cultura e, ainda que não se

perca de vista que a teoria, por si mesma, não transforma a realidade, a formação de indivíduos aptos a fazê-lo é imprescindível:

Portanto, se a compreensão marxiana e marxista dos fenômenos naturais e sociais demanda sabê-los sínteses de múltiplas determinações, há que se reconhecer na apropriação dos signos da cultura uma das determinações da formação psíquica e essa formação, por sua vez, também como um dos fatores determinantes para outro projeto de sociedade. (MARTINS, 2012, p.12)

Na perspectiva da formação inicial de professores, o estágio curricular pode ser um momento decisivo para a construção de identidade, saberes e posturas necessárias a esse profissional, para que possa atribuir um sentido pessoal para a prática por ele executada, o que possibilita romper com a alienação e apropriar-se do conhecimento que ultrapassa ao senso comum, vislumbrando o caráter coletivo e social de sua profissão.

2.1.1.2 A atividade lúdica na teoria histórico-cultural

Arce (2004), em um estudo teórico comparativo sobre como o jogo e o desenvolvimento infantil são abordados pela teoria da atividade (baseada nas pesquisas de Elkonin, Leontiev e Vigotski) e no pensamento educacional de Froebel, esclarece que a brincadeira que aparece na educação pré-escolar é considerada a atividade principal, pois permite que a criança se aproprie do mundo real, apesar das dificuldades que ela apresenta para desempenhar as tarefas dos adultos, ou seja, a brincadeira cria para a criança o que Vigotski considera uma zona de desenvolvimento proximal.

Nascimento et al (2009) reforçam:

O jogo é a forma principal de a criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite à criança apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas. O jogo, para a criança em idade pré-escolar, é a atividade que melhor lhe permite ir se compreendendo como um ser em si e um ser para si. (NASCIMENTO et al., 2009, p.300)

Rocha (2005) esclarece que caracterizar a brincadeira como atividade principal da criança e como zona de desenvolvimento proximal implica em apontar para o impacto que ela tem sobre o processo de constituição do sujeito. A pesquisadora ressalta que, dentro da corrente histórico-cultural, há a emergência e o desenvolvimento de diferentes aspectos dos processos psicológicos dependendo das características específicas de cada jogo.

Nesta pesquisa, na perspectiva da teoria histórico-cultural, será focalizada a brincadeira de faz de conta que, conforme o sistema ESAR de classificação (que distingue jogos de exercício, jogos simbólicos, jogos de acoplagem e jogos de regra) tem as seguintes características condizentes com os jogos simbólicos:

a criança representa, desempenha uma ação simbólica, utiliza um objeto como se fosse outro, faz de conta que é uma pessoa que na verdade não é; este tipo de jogo tem origem na capacidade de imitação, que começa a aparecer no final do segundo ano de vida, e é considerado **a mais importante forma de jogo para o desenvolvimento infantil** (ROCHA, M.S.P.L., 2010, p.2)

Embora seja consenso na área de Psicologia que o jogo é importantíssimo para o desenvolvimento infantil, cada teoria psicológica o estuda de diferentes maneiras; na teoria histórico-cultural, fundada por Vigotski e desenvolvida por outros teóricos como Leontiev e Elkonin, a atividade lúdica se distancia de visões apriorísticas, metafísicas ou a-históricas, que pressupõem que o homem tem uma natureza universal e que consideram que a motivação para a criança brincar deriva da própria criança, determinada por instintos biológicos, inatos.

Para a corrente Histórico-cultural, o desenvolvimento é considerado síntese das relações dos indivíduos com as condições histórico-culturais; nessa perspectiva, pelas pesquisas de Elkonin baseadas em estudos antropológicos, a origem do brincar está relacionada às transformações dos instrumentos e das relações de trabalho, que deram origem aos objetos feitos para o trabalho em oposição aos objetos feitos para brincar.

Para Elkonin (2009), a pré-história das ações lúdicas é a história das relações das crianças com os objetos, que vão sendo moduladas na cultura em que ela se desenvolve, sendo que, neste processo, é fundamental a presença do adulto e/ou de pessoas mais experientes de seu cenário social, pois estas:

mediam constantemente o contato da criança com o mundo, apresentando os objetos e/ou tornando-os disponíveis à criança, agindo com eles e propondo a ela que aja também; o uso da linguagem é de suma importância, uma vez que não se trata de simples manipulações dos objetos e sim da apropriação dos modos de ação possíveis com eles, historicamente formados e fixados, e socialmente transmitidos, privilegiadamente através da palavra (ROCHA, M.S.P.L., 2005, p.62).

Assim, o processo de constituição da capacidade lúdica se dá na relação da criança com pessoas mais experientes, que provocam e propõem as mais diversas ações (inclusive as simbólicas), sendo que esse outro, por meio de sua fala, é quem interpreta como lúdicas ações que, inicialmente, talvez nem tivessem essa natureza, ou seja, as crianças só aprendem a brincar se forem ensinadas através da mediação de um adulto de sua cultura.

Vigotski (1984), ao analisar o papel do brinquedo no desenvolvimento, afirma que este está conectado com uma mudança acentuada nas motivações: enquanto a tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de necessidades que não podem ser satisfeitas prontamente e, para resolver essa tensão:

a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as ações da consciência, ela surge da ação. (VYGOTSKY, 1984, p.106).

Vigotski, Elkonin e Leontiev consideram que o processo de desenvolvimento do brinquedo culmina no surgimento do jogo de regras, sendo este evolutivamente superior ao primeiro. Rocha (2005), entretanto, alerta que esta transição não pode ser considerada um processo natural, que fatalmente ocorrerá a partir da emergência da capacidade de brincar, sendo imprescindível considerar que elementos da cultura interferem nas transformações por que passa a atividade lúdica em seu processo de constituição, redimensionando a importância dessa atividade:

Olhar para o jogo de faz de conta [...] além da capacitação para o jogo de regras, para a escrita, para o comportamento voluntário, para a auto-avaliação, já enfatizados pela teoria, parece ser um eixo de análise que possibilita redimensionar a importância dessa atividade, revelando que seu papel no desenvolvimento tem um impacto maior do que aquele que a teoria conseguiu configurar, dentro dos limites naturais que acompanham os esforços iniciais de uma revolução nas formas de se entender o humano e sua constituição (ROCHA, M.S.P.L., 2005, p.94).

Rocha (2005) considera necessário identificar em que aspectos a atividade lúdica interfere no psiquismo humano. No caso do jogo de faz de conta, dentro da corrente histórico-cultural, a pesquisadora destaca que ele favorece a emergência e o desenvolvimento dos seguintes processos psicológicos, interdependentes:

a modificação das relações entre o campo perceptual e o comportamento da criança, a inserção na dimensão simbólica e a capacitação para a aquisição das formas de representação do mundo, incluindo a leitura e a escrita, a emergência da consciência articulada a este tipo específico de atividade, o favorecimento do comportamento voluntário e a origem da capacidade imaginativa (ROCHA, M.S.P.L., 2005, p.69).

Ao desenvolver a capacidade lúdica, a criança passa a agir não mais apenas de acordo com o que vê, mas também de acordo com o significado que atribui aos objetos, podendo atuar de

forma independente, aprendendo a se movimentar entre o campo perceptual e o campo de significados, ganhando liberdade para criar novas realidades no domínio lúdico.

É a realidade que dá o parâmetro para o jogo de faz de conta: a seleção dos objetos substitutos e do conteúdo das ações têm como referência sua verossimilhança com o real, ou seja, não existe brincadeira sem regras. Como explica Rocha (2005, p. 81), no jogo de faz de conta, as regras “não são, na maioria das vezes, explícitas, formais e estabelecidas com anterioridade ao próprio jogo”.

Assim, ao mesmo tempo em que a brincadeira permite que a criança atue de forma independente, podendo transgredir e criar novas realidades, ela também necessita se subordinar às regras do jogo o que, “é uma importante precondição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo; é sobre esta base que surgem também os ‘jogos de regra’. São jogos cujo conteúdo fixo não é mais o papel e a situação lúdica, mas a regra e o objetivo” (LEONTIEV, A.N., 2010, p.138).

Na perspectiva dessa pesquisa, pretende-se focalizar, por meio dos relatórios elaborados pelos estagiários na educação infantil, se e como a brincadeira de faz de conta é desenvolvida no cotidiano escolar das crianças, bem como a percepção dos alunos de Pedagogia sobre essa atividade tendo em vista as disciplinas por eles já cursadas.

Rocha (2005) afirma que, pode-se encontrar, ao olhar nas condições concretas do fazer pedagógico do professor de educação infantil, pelo menos parte das condições histórico-culturais que se organizam no espaço da sala de aula, onde múltiplas interações acontecem e se sobrepõem. Ao fazer um recorte salientando a participação do professor junto às crianças nas atividades de jogo de faz de conta, considera-se que:

A professora tem prerrogativa e poder diferenciado, na organização do contexto social [...], e, a partir de seu trabalho, tecem-se muitos dos limites e das possibilidades de atividades desenvolvidas. Em grande parte, é ela quem dispõe o tempo, o espaço e os recursos materiais, que organizam o cenário da sala. Neste sentido, [...] olhar o fazer da professora, procurar entender seus gestos, suas falas, suas inserções, pode nos ajudar a compreender algumas das condições oferecidas para as transformações do jogo ocorrerem (ROCHA, M.S.P.L., 2005, p. 96).

Arce (2013) destaca que a instituição escolar, na teoria histórico-cultural, deve respeitar o direito das crianças ao conhecimento, sendo que os adultos são os responsáveis por produzir nelas a humanidade:

o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro do seu nascimento para o mundo social. Temos, aqui, o resgate do professor como um intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos, não bastando apenas gostar de crianças, o professor [...] deve possuir amplo capital cultural” (ARCE, A., 2013, p. 33).

Assim como Silva (2009), considera-se nessa pesquisa que defender o ensino como eixo fundamental na educação infantil não significa que o lúdico não estará presente, mas que o foco do trabalho do professor deverá estar alicerçado em teorias críticas da educação, que consideram que a educação infantil pode ser pensada de outra forma e efetivada em práticas curriculares condizentes.

Para que isto se efetive, é imprescindível que o professor saiba, como afirma Arce (2013, p. 35), que seu trabalho intencional em sala de aula marcará o desenvolvimento das crianças, que “suas atitudes e sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade”, o que exige que a formação do professor seja condizente com a necessidade de se planejar a prática pedagógica, com domínio de conteúdos, com estratégias de ensino e metodologias eficazes para a aprendizagem que respeitem as características próprias de cada faixa etária e que permita a este profissional uma atuação comprometida com o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Por meio dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos da disciplina de “Didática da Educação Infantil e Estágio em Educação Infantil B” pretende-se examinar que atividades lúdicas foram observadas no cotidiano da educação infantil, procurando-se explicitar as concepções que subjazem às práticas pedagógicas observadas; também se pretende examinar a concepção que os alunos do curso de Pedagogia têm do brincar, contraposta ao processo de formação previsto no Projeto Político Pedagógico do curso.

2.2 Relatórios de estágio

Na teoria da enunciação de Bakhtin (1990), a construção e a organização do conhecimento só tem sentido se compartilhada com o outro, imprimindo à alteridade um lugar privilegiado no contexto da investigação, sendo por meio do diálogo que o pesquisador constrói o conhecimento acerca do outro, criando, inclusive para si mesmo, outras possibilidades de conhecimento.

Nesta pesquisa, o confronto dialógico se dará entre os discursos dos alunos estagiários do curso de Pedagogia (por meio dos relatórios por eles produzidos), o discurso dos teóricos, dos documentos, do senso comum, da professora da disciplina e o discurso da pesquisadora, que objetiva a construção de um conhecimento crítico sobre o processo de formação desses sujeitos, de forma coletiva e histórica, possibilitando uma visão de totalidade sobre o processo por eles vivenciado.

Silva (2012), ao propor a análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado, articulando pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico Funcional e da Linguística Textual, ressalta a falta de consenso entre os profissionais responsáveis por coordenar e ministrar os estágios supervisionados quanto à operacionalização das orientações oficiais sobre a disciplina, gerando uma diversidade de procedimentos, por exemplo, quando da escolha dos dispositivos para o aluno apresentar as observações, reflexões ou críticas realizadas sobre as atividades vivenciadas nos estágios: diários, discussões dirigidas, projetos, relatórios, dentre outros.

Considerando imprescindível que o campo dos estudos da Linguística Aplicada tenha uma preocupação maior com estudar questões da prática de profissionalização dos “alunos-mestre”, realizando reflexões científicas mais sistematizadas sobre os estágios supervisionados, Silva (2012, p. 287) afirma que “o relatório de estágio precisa ser utilizado como um espaço linguístico-discursivo de reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada, podendo resultar no aprimoramento do trabalho didático realizado”:

A produção escrita crítica é um aspecto bastante significativo do relatório, pois, havendo reflexão criteriosa sobre as atividades didáticas experienciadas nos estágios, orientadas por saberes docentes de diversa natureza, certamente, resultará em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para a profissionalização do professor” (SILVA, 2012, p. 288)

Zabalza (1994), em sua linha de investigação na Universidade de Madri, estuda a formação e desenvolvimento docente, tendo sido precursor na utilização dos diários como instrumentos de pesquisa; embora o foco esteja nos diários produzidos por professores em serviço e que frequentam cursos de Pedagogia, Zabalza também destaca outra vertente: os diários de práticas dos alunos das Escolas de Magistério e aqueles produzidos por seus próprios alunos, para poder trabalhar com eles maneiras de encarar o impacto causado pelo contato com a realidade educacional.

Situando os diários no contexto conceitual e metodológico relacionado com a investigação qualitativa e no contexto dos documentos pessoais que permite o acesso ao pensamento e à ação de seus autores, Zabalza os considera instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores, permitindo explorar seus dilemas, tanto no que diz respeito à sua elaboração mental, como no que diz respeito ao seu discurso e sua prática.

Em artigo sobre as contribuições da escrita de diários para a formação docente na perspectiva dos alunos, Souza et al (2012), após analisarem os questionários respondidos por estudantes de Pedagogia que já haviam cursado as disciplinas de estágio supervisionado para

a docência, afirmam que a análise dos dados evidenciou que, para a maioria deles, a escrita dos diários possibilitou a reflexão sobre a prática observada e sobre sua própria prática, configurando-se como um apoio à memória, possibilitando um distanciamento e uma análise mais densa das experiências vividas, ressaltando-se a importância dessa reflexão ser pautada em um referencial teórico trabalhado pelo formador. Procuram destacar, na perspectiva de vários autores, a importância da escrita de diários enquanto um instrumento de aprendizagem da docência, entendida como um processo de desenvolvimento profissional pessoal, permanente e contínuo. Para enfatizar a importância do ato de escrever, citam Catani et al (2000):

A escrita supõe um processo de expressão e objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral (SOUZA et al., 2012, p. 184)

Para Souza et al (2012, p. 185), o sujeito em formação, por meio de seus registros, “é quem atribui significância maior ou menor a um fato observado ou a uma experiência vivida, tendo em vista seu processo de reflexão sobre esse acontecimento e os possíveis liames entre ele e outros fatos observados [...] ou pelos estudos teóricos realizados”.

Já Medeiros e Pátaro (2009, apud Souza et al, 2012), investigaram a importância da escrita na formação inicial de professores, a partir dos registros em diário das práticas desenvolvidas no estágio supervisionado de um curso de Pedagogia. Tais registros, de acordo com Souza et al (2012, p. 189) “permitiram que os licenciandos buscassem compreender a relação entre a teoria estudada no curso e a prática, podendo observar contradições existentes”, reflexão que pode “contribuir para sua formação e também para a construção da identidade do futuro professor”, em um processo que busca a formação consciente e crítica de futuros docentes.

2.3 Revisão bibliográfica

Com o propósito de fundamentar o delineamento da pesquisa em foco, identificando tendências (quanto aos objetivos, procedimentos metodológicos, etc.) e lacunas que sinalizassem campos a serem aprofundados, realizou-se uma revisão bibliográfica junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período entre 01/08/13 e 13/08/2013 para o descritor “Estágio e Educação Infantil”, que computou um total de 46 documentos (45 considerando-se a repetição de um deles).

Dentre esse total de trabalhos, havia trinta dissertações de Mestrado e quinze teses de Doutorado. Foram descartados os trabalhos que, embora relacionados à educação infantil, tinham um enfoque em outras áreas como: nutrição, meio ambiente, psicologia, medicina, fonoaudiologia, música, educação inclusiva, design, saúde pública, etc. ou trabalhos que, na área educacional, elegiam como sujeitos da pesquisa as crianças e/ou suas famílias, abordando aspectos específicos como transição para o ensino fundamental de nove anos, linguagem, alfabetização, letramento, orientação educacional, verbas governamentais, dentre outros.

Primeiramente, foi feita a leitura de todos os resumos dos trabalhos encontrados, para mapeamento de dados e construção de uma tabela preliminar com informações relevantes, como título, autor, palavras-chave, instituição e área de defesa da pesquisa, ano de publicação, objetivos, sujeitos envolvidos na pesquisa, método, procedimentos e resultados da pesquisa. Também foram lidos todos os sumários e os capítulos que discorriam sobre a contextualização e o problema das pesquisas e a metodologia empregada, a fim de destacar as informações visadas por este levantamento bibliográfico.

Foram selecionados cinco trabalhos considerados mais pertinentes a essa pesquisa, cuja leitura foi feita na íntegra: uma tese de Doutorado (produzida em 2005) e quatro dissertações de Mestrado (duas produzidas em 2007 e duas em 2010). O parâmetro para a seleção foi o fato de esses trabalhos focalizarem a formação inicial do professor de educação infantil. Estes trabalhos elegeram como sujeitos da pesquisa alunos do curso de Pedagogia, ainda que, por vezes, envolvendo também a figura do professor orientador/supervisor de estágio ou realizando uma análise documental com base no currículo do curso.

Quanto à revisão bibliográfica realizada, apesar de uma quantidade considerável de documentos relacionados ao descritor “Estágio e Educação Infantil”, poucos trabalhos analisam o estágio curricular propriamente dito. Nos estudos considerados mais relevantes a essa pesquisa, as análises realizadas são, preponderantemente, qualitativas, havendo estudo de caso e até mesmo uma investigação narrativa, com a pesquisadora relatando e analisando seu próprio trabalho enquanto aluna, orientadora e coordenadora de estágio.

Dentre os instrumentos de produção de material empírico, prevalecem entrevistas semi-estruturadas, análises de conteúdo, análises de documentos, aplicação de questionários (fechados e abertos) e roda de conversa. A análise dos dados da pesquisa bibliográfica evidencia que o estágio curricular é um período essencial para a formação do futuro professor de Educação Infantil e corrobora a relevância desta pesquisa.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa, em termos metodológicos, condiz com as características da investigação qualitativa, conforme apresentadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47):

- importância de se analisar o contexto onde os dados são produzidos por se considerar que o comportamento humano é significativamente influenciado por ele e “divorciar o acto, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado”;
- trata-se de uma investigação descritiva: os dados são em forma de palavras ou imagem e o pesquisador procura analisá-los em toda a sua riqueza, de forma minuciosa, pois tudo tem potencial para se constituir numa pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo;
- interesse mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- o processo de análise dos dados se dá de forma indutiva: as hipóteses vão sendo construídas e a pesquisa vai ganhando forma à medida em que se recolhem os dados e se examinam as partes (as questões importantes não são definidas antes da investigação);
- importância do significado: o pesquisador qualitativo procura perceber o que os sujeitos experimentam, como eles interpretam essas experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem.

Bogdan e Biklen (1994, p. 70) afirmam que o objetivo desse tipo de pesquisa “é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos”, sendo que os pesquisadores “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

3.1. A produção de material empírico

Procurando estabelecer o diálogo com os sujeitos dessa pesquisa, o primeiro passo para sua realização foi submetê-la ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, anexando a carta de autorização da direção da Faculdade de Educação, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela professora da disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B” do período noturno (Anexo 1). A opção pela turma que frequentava o curso no período noturno se deveu ao fato de ser condizente com o horário de maior disponibilidade da pesquisadora para realizar os contatos necessários com a professora e os alunos.

Em dezembro, próximo ao encerramento do semestre letivo e somente após a aprovação pelo referido Comitê de Ética, foi feito o contato com os alunos da disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B” para apresentação da pesquisa e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido por eles (Anexo 2).

Na ocasião, além de explicar que o objetivo era investigar como a vivência do estágio curricular pelos alunos de Pedagogia contribuía para sua formação enquanto futuros professores de Educação Infantil, a pesquisadora esclareceu que realizaria a análise dos relatórios de estágios (diário de campo e texto dissertativo) que seriam produzidos por eles ao término daquela disciplina e que também seria solicitado que respondessem um breve questionário (Anexo 3) para levantamento do perfil da turma.

Além disso, os alunos foram devidamente informados de que todo o material recolhido para análise seria destruído após a utilização para esta pesquisa; de que a participação deles era voluntária e poderia ser interrompida se e quando desejassem e que os dados pessoais seriam mantidos em sigilo.

Também foi pesquisado o plano de curso da professora que ministrou a referida disciplina e a proposta político pedagógica da instituição a fim de contextualizar o desenvolvimento da disciplina.

Todos os 16 alunos matriculados na disciplina assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, conforme informado pela professora, uma aluna desistiu de cursar a disciplina. Assim, a pesquisa contou com um total de 15 sujeitos.

3.2 O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição comunitária e confessional católica, em funcionamento no interior do Estado de São Paulo, junto aos alunos do curso de Pedagogia matriculados na disciplina denominada “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B” no segundo semestre de 2013, no período noturno.

Em seu projeto pedagógico, aprovado em junho de 2007, esta instituição historiciza o processo de reestruturação do curso de Pedagogia, que se voltou para a formação de professores para as séries iniciais e de educação infantil, deixando de priorizar a formação de especialistas (a gestão passou a ser considerada uma das atividades docentes) e do professor para o Magistério de 2º grau.

Ao explicitar os objetivos e a fundamentação político-filosófica do curso de Pedagogia, a instituição se propõe a formar o pedagogo, concebido como “um profissional da educação,

qualificado e responsável tanto pela docência quanto pelas ações que orienta, gerencia e organiza”, que deve “compreender a realidade histórica e social brasileira, a realidade profissional da educação, a realidade da escola básica [...] – as características sociais, psicológicas e cognitivas da infância [...] -, bem como os fundamentos e métodos da didática para atuar de forma dinâmica, criativa, responsável e competente e, assim, buscar a transformação da precária situação educacional que predomina no País” (p.33).

Dentre os princípios epistemológicos em que se assenta a formação de pedagogos dessa instituição está prevista a articulação curricular entre teoria e prática, cuja concretização deverá ocorrer por meio de estágios supervisionados. Em termos de organização didático-pedagógica, o curso prevê a integralização de estudos no curso de Pedagogia por meio de disciplinas teóricas, teórico-práticas, atividades complementares, atividades autônomas e estágios supervisionados obrigatórios; quanto ao tempo de integralização, o mínimo são quatro anos e o máximo cinco anos, subdivididos em oito períodos semestrais.

A instituição demonstra interesse em evitar a fragmentação do curso, o que a leva a oferecer a grande maioria das disciplinas com carga horária de 68 horas ou mais, buscando garantir consistência teórica.

A organização didático-pedagógica do curso contempla três núcleos de estudos: o Núcleo de Estudos Básicos, o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e o Núcleo de Estudos Integradores. O Núcleo de Estudos Básicos é composto pelos campos de Fundamentos da Educação (concentrado no primeiro ano) e da Docência (concentrado no segundo ano).

A disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”, oferecida no 4º período do curso, faz parte do campo da Docência, constituído por conteúdos teóricos, atividades práticas e estágios, envolvendo “as teorias da educação, a didática, os processos de organização do trabalho docente, o conhecimento da especificidade da educação infantil”, os conteúdos pertinentes aos anos iniciais de escolarização relativos às diversas disciplinas, dentre outros.

No ementário, o campo da Docência é descrito como sendo composto por “disciplinas voltadas à formação teórico-prática do docente”, sendo que “os conceitos relativos a essas disciplinas deverão ser explicitados considerando-se as diferentes teorias pedagógicas”. A disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B” (oferecida no 4º período) tem a seguinte ementa: “Estuda os elementos da didática da educação infantil. Elabora projetos e realiza estágio em instituições de educação infantil (creche e pré-escola)”.

No projeto pedagógico da instituição há um item específico sobre o estágio curricular supervisionado, considerado “um momento importante na formação universitária porque permite o contato direto do aluno com seu futuro campo de atuação profissional que, no caso do Curso de Pedagogia, é a escola de Educação Básica” (p. 54).

O projeto pedagógico cita a Resolução CNE/CP, 01/2006, que considera que o estágio curricular deve:

proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade de campo do estágio (p.55).

Após o término do primeiro ano, já tendo realizado o estudo consistente de diversas disciplinas que compõem o campo de Fundamentos da Educação (Sociologia, Psicologia, História, Filosofia e Política), o aluno deverá cursar a primeira disciplina de estágio supervisionado no 3º período, por meio da qual se espera que ele adentre

no universo de sua área de atuação profissional como alguém que investiga, indaga, propõe, colabora, faz, opina, questiona, avalia, aprende e, conseqüentemente, torna-se capaz de interpretar a realidade educacional de forma que possa participar efetivamente, enquanto profissional, de sua transformação. (Projeto Pedagógico, p.55).

Os objetivos do estágio curricular são: proporcionar “o contato direto do aluno com a realidade educacional brasileira, nos seus vários níveis e modalidades”; “planejar e executar Plano de Estágio nos campos da gestão educacional e da prática de ensino” (em creches, pré-escolas e demais anos da primeira etapa do ensino fundamental e educação de jovens e adultos); “conhecer a organização e o funcionamento da escola de educação básica nos seus vários níveis e modalidades”; “fortalecer os vínculos entre a Universidade e a escola de Educação Básica”; dar ao aluno a oportunidade de “analisar os limites e as contradições da escola pública brasileira”; “discutir e propor possíveis alternativas para a solução dos problemas educacionais do país” e “fortalecer concepções teórico-metodológicas trabalhadas ao longo do curso”.

Esclarecemos também que a disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B” foi precedida pela disciplina “Gestão da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil A”, oferecida no 3º semestre.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, nos detivemos mais aos seguintes objetivos dentre aqueles acima apontados: o contato direto do aluno com a realidade da educação infantil; o planejamento e execução do Plano de Estágio no campo da prática de ensino (em creche e

pré-escola), o conhecimento da organização e funcionamento da escola de educação infantil e o fortalecimento de concepções teórico-metodológicas trabalhadas ao longo do curso.

3.3 Perfil dos sujeitos

As respostas ao questionário (Anexo 3) aplicado aos 15 sujeitos desta pesquisa foram organizadas no Quadro 1- Perfil dos Sujeitos (Anexo 4). Para resguardar a identidade dos sujeitos, foram utilizados nomes fictícios.

Quanto ao gênero, a maioria são mulheres (13), havendo apenas dois sujeitos do sexo masculino. A faixa etária entre 19 e 24 anos prevalece (11 sujeitos), sendo que há três sujeitos entre 25 e 28 anos e apenas um tem mais de 50 anos.

Em relação à escola em que cursou o ensino médio, a maior parte (13 sujeitos) estudou em escola pública (um deles fez curso técnico) e dois dos sujeitos vieram de escola particular; a maioria ingressou no curso de Pedagogia em 2012 (13 deles), sendo que os dois sujeitos restantes ingressaram nos anos de 2004 e 2010.

Os motivos apontados como determinantes da opção pelo curso de Pedagogia podem ser organizados em cinco grupos, com a respectiva indicação do total de sujeitos para cada resposta:

Quadro 1 - Opção pelo curso de Pedagogia

Motivo da escolha	Total de sujeitos
Por gosto/interesse/identificação - com a educação, com a educação infantil, com crianças, com ser professor (a)	9
Para mudar a realidade (social/ da educação)	2
Por ter cursado Magistério	2
Por já ter trabalhado na área de educação	1
Pela bolsa de estudo oferecida pela universidade para o curso de Pedagogia	1

Quadro elaborado pela pesquisadora

Quanto à experiência na área educacional anterior ao estágio, 6 sujeitos afirmaram não ter tido nenhuma; dentre os 9 que responderam afirmativamente, informaram que:

Quadro 2 - Função desempenhada

Função	Total de sujeitos	Segmento	Tipo de instituição
Docente	01	EF	Estadual
Auxiliar de classe/monitor(a)	03	EI	Particular+Conveniada
		EF	EMEB (Municipal)
		EF	Particular
Estagiário do curso de Magistério	02	EI	Municipal
		EF	Estadual
Bolsista PIBID – Iniciação à Docência	01	EF	Estadual
Monitor(a) de informática e recreação	01	--	ONG
Auxiliar de professor de Kung-Fu	01	--	Particular

Quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 3 - Tempo de trabalho

Tempo	Total de sujeitos
de 2 a 6 meses	03
de 1 a 2 anos	04
3 anos	01
8 anos	01

Quadro elaborado pela pesquisadora

Quando falamos sobre a pretensão de trabalharem como professores de Educação Infantil, 8 sujeitos responderam afirmativamente e os outros 7 negaram tal intenção. As razões para as respostas tanto afirmativas como negativas são mais de ordem pessoal/subjetiva: por ter experiência; porque se interessou pela educação infantil ao fazer o estágio; quer passar pela educação infantil para depois dar sequência nos anos iniciais; prefere lidar com a

alfabetização⁷, por ser a educação infantil a fase mais importante da formação; por gostar de estar a serviço da educação; para formar seres humanos capazes de mudar o mundo.

Dentre os motivos apresentados pelos sete sujeitos que não pretendem trabalhar no segmento da educação infantil, foram apresentadas as seguintes razões: por se identificar/querer trabalhar com a alfabetização e com o Ensino Fundamental I; precisar tirar o diploma; não ter experiência e não saber se teria jeito com crianças de 0 a 5 anos.

3.4 A construção e análise dos dados

Dentre os métodos de construção dos materiais empíricos próprios da abordagem qualitativa, a análise documental condiz com os materiais analisados na presente pesquisa: os relatórios de estágio e textos dissertativos produzidos pelos alunos da disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”; o plano de curso da professora desta disciplina e o projeto pedagógico do curso de Pedagogia em questão, sendo que os dois últimos são imprescindíveis para se entender o contexto onde ocorre o processo de formação dos sujeitos desta pesquisa.

Ao abordarem as características da análise documental, Lüdke e André (2012, p. 39), afirmam que os documentos constituem “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” e salientam ainda que esses documentos “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Uma das situações básicas em que Holsti (*apud* Lüdke e André, 2012) considera apropriado o uso da análise documental condiz com a escolha dos relatórios e textos a serem analisados nessa pesquisa:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nessa situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc. (HOLSTI *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 2012, p.39).

Quanto às críticas feitas à análise documental, Lüdke e André (2012, p. 40) contestam o questionamento de que o uso de documentos seria arbitrário por considerarem que o propósito desse tipo de análise é “fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções, as ideologias das fontes ou dos autores dos documentos”.

⁷ Essa mesma razão foi dada por sujeitos que preferem atuar no Ensino Fundamental I e que consideram que a alfabetização não é objetivo da educação infantil.

Distanciada de orientações epistemológicas calcadas no positivismo que, segundo Freitas et al (2007), reificam o método e a suposição de neutralidade nas ciências humanas (estatuto de cientificidade), esta pesquisa tem sua organização metodológica e estrutura conceitual marcadas pela perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético e, em particular, pela abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski:

compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem a dicotomia interno/externo, social/individual. Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa visão consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, M. T., 2007, p. 26)

Freitas e Ramos (2010) contrapõem os fundamentos histórico-dialéticos dos estudos de Vigotski ao modo como o pesquisador deve proceder em uma pesquisa qualitativa na abordagem histórico-cultural: ao se considerar que os fenômenos humanos devem ser percebidos em seu processo histórico de transformação, o pesquisador deve se preocupar com o processo que envolve o evento estudado, indo à gênese da questão, buscando recuperar sua origem e desenvolvimento.

Do mesmo modo, Freitas et al (2007, p. 8) afirmam que a psicologia histórico-cultural de Vigotski também contribuiu para delinear outra forma de relação entre pesquisador-pesquisado: uma vez que o desenvolvimento humano é contextualizado, o homem passa a ser entendido enquanto um sujeito concreto, datado e marcado pela cultura, que se constrói na relação com outros sujeitos e, desse modo, produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é “assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social, compartilhado e gerador de desenvolvimento”.

Delari Jr., em palestra proferida em 2012 sobre questões de método em Vigotski, considera o princípio dialógico, pautado em Bakhtin, como fundamental (juntamente com o princípio da prática, pautado em Marx) para que o pesquisador se aproxime do que seria o discurso mais próximo da realidade “tal como ela é e vem a ser”, considerando o confronto dialógico imprescindível para a busca de maior objetividade, rompendo com a parcialidade do conhecimento individual e possibilitando construir coletiva e historicamente um melhor entendimento da totalidade, permitindo alcançar um conhecimento crítico sobre o processo.

Assim, nesta pesquisa, procura-se investigar o processo de formação de professores de educação infantil objetivando entendê-lo na dinâmica da história do atendimento à infância no Brasil, marcado por transformações e embates teóricos na área, que afetam os sujeitos que

frequentam os curso de Pedagogia e que pretendem desempenhar sua prática pedagógica nas escolas de educação infantil.

Para realizar a aproximação com a disciplina cursada pelos sujeitos da pesquisa, retoma-se o percurso feito por eles desde o início do semestre: a professora da disciplina forneceu o “Roteiro para a Observação Participada” (diário de campo), composto por quatro partes: “Introdução”, “Observando e Atuando na Educação Infantil” (ou “A Educação Infantil como direito da criança”), “Considerações Finais” e “Referências Bibliográficas”; na sequência, deveriam ser apresentados os Anexos relativos à observação participada, organizados nos seguintes itens:

I – Conhecer a realidade (registro de campo – um dia na creche/um dia na pré-escola; registro das características institucionais);

II – Interagir com a comunidade escolar (registro da observação das relações entre adultos e crianças; registro da observação das relações entre criança e criança; registro da observação das relações entre escola e família);

III – Compreender a organização e o planejamento escolar (observação da prática pedagógica; consulta às pessoas e aos registros da escola; registro da observação das principais situações educativas);

IV – Responder às exigências de ensino e aprendizagem das crianças pequenas (plano de atuação; ficha do material confeccionado).

Ao final do semestre, os alunos entregaram os registros das observações participadas (diários de campo) de acordo com essa estrutura e mais um texto dissertativo com uma reflexão sobre a experiência de estágio, buscando contrapor essa prática ao aporte teórico trabalhado na disciplina de “Didática da Educação Infantil”. Assim, com relação ao material empírico produzido, foram disponibilizados os 15 diários de campo; entretanto, com relação aos textos dissertativos, por problemas no arquivo digital da professora da disciplina, foi possível acessar apenas 09 textos do total de 15 produzidos pelos sujeitos.

A análise desse material com base na teoria da enunciação de Bakhtin envolveu o conceito de *exotopia*: o discurso do outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo, existindo sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores. Bakhtin (apud Amorim, 2007) considera que esse lugar exterior permite que se veja o sujeito de um lugar que ele nunca pode se ver, sendo possível ao pesquisador dar a esse sujeito outro sentido, de seu lugar, com seus valores.

Para Bakhtin, o discurso produz-se como ato num contexto singular e irrepetível, sendo que o sentido do texto se dá no acontecimento dialógico, entre posições singulares que se confrontam, no âmbito do concreto e do histórico. Assim, dialogando com as produções dos alunos do curso de Pedagogia que cursaram a disciplina de “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”, procurou-se realizar o que Amorim (2007) considera ser a tarefa do pesquisador na perspectiva bakhtiniana: “tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”.

4. RESULTADOS

4.1 Análise dos relatórios de estágio: a rotina, o brincar e quando o estagiário vira professor

A leitura dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos da disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B” levou à definição de três categorias de análise: a rotina, o brincar (com ênfase nos jogos de faz de conta) e o plano de atuação, elaborado e posto em prática pelos estagiários em unidades de Educação Infantil.

Estas categorias possibilitam a leitura dos relatórios em busca de uma aproximação do olhar e da significação que cada um dos alunos pôde construir ao vivenciar o cotidiano das escolas de Educação Infantil, por meio de suas experiências formativas, inseridos em um contexto histórico-social que precisa ser problematizado para que possam se constituir enquanto profissionais críticos, que concebem a Educação Infantil como um segmento que tem o compromisso de humanização e inserção das crianças na cultura.

4.1.1 Registrando a rotina no cotidiano da educação infantil

VALSECHI e KLEIMAN (2014) analisaram o estágio supervisionado de um curso noturno de Licenciatura em Letras de uma instituição pública paulista e ressaltam que o estagiário dessa instituição, tanto no Projeto Pedagógico como no plano da disciplina do professor formador, não é referido enquanto protagonista de seu processo de formação, sendo alguém que, ao contrário, mostra-se como um agente da passiva, alvo das ações dos professores, sem que apareça sua voz social e se construa sua identidade.

No Projeto Político da instituição em que a presente pesquisa se realizou, entretanto, espera-se que o estagiário, por meio do estágio supervisionado, adentre sua área de atuação profissional:

como alguém que investiga, indaga, propõe, colabora, faz, opina, questiona, avalia, aprende e, conseqüentemente, torna-se capaz de interpretar a realidade educacional de forma que possa participar efetivamente, enquanto profissional, de sua transformação (PPP, 2007, p. 54).

Na disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”, a socialização das experiências vivenciadas no estágio ocorreu tanto nas aulas da disciplina como por meio da leitura do relatório pelo professor formador, após o encerramento da atividade prática. Cabe ressaltar que a avaliação dos alunos foi realizada com base na produção do relatório de estágio, que incluía o plano de atuação elaborado e posto em prática por eles.

Atendendo às exigências legais e formais relativas à disciplina de estágio na educação infantil, os relatórios produzidos pelos 15 sujeitos desta pesquisa permitem identificar determinadas características que prevalecem nos registros feitos a partir da observação de campo realizada em creches e pré-escolas, que totalizaram 68 horas.

O seguinte quadro mostra a divisão dos alunos pelos tipos de escola em que estagiaram:

Quadro 4 - Tipo de escola

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ESTAGIÁRIOS
Particular	04
Conveniada	04
Pública/Municipal	07

Quadro elaborado pela pesquisadora

Já o quadro abaixo especifica as turmas observadas e a quantidade de alunos que estagiou em cada uma delas nessas escolas:

Quadro 5 - Turmas observadas

TIPO DE ESCOLA	TURMAS OBSERVADAS*		
	AGI	AGII	AGIII
Particular	1	3	4
Conveniada	0	4	4
Pública/Municipal	3	4	7
TOTAL	4	11	15

Quadro elaborado pela pesquisadora

*Como referência, utilizou-se a organização em Agrupamentos (AG) adotada pela Prefeitura Municipal de Campinas para separar as crianças em faixas etárias; na creche, há: AGI (crianças de 4 meses a 1 ano e 11 meses) e AGII (crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses); na pré-escola temos o AGIII: crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

No plano de ensino da disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B” prevê-se que o estágio deve ocorrer em quatro fases: a primeira delas é destinada à observação e análise da realidade educativa, com base no roteiro de observação participada (focalizando espaço, tempo, saberes e sujeitos) e elaboração de proposta de atuação a partir de dados da observação.

Na segunda fase, o estagiário deve participar de forma crítica e criativa de situações cotidianas (atividades de participação-ação). A docência compartilhada e supervisionada, terceira fase do estágio, destina-se ao desenvolvimento, pelo estagiário, com o acompanhamento do professor da escola de Educação Infantil, da proposta elaborada a partir da observação. Já na quarta fase deve haver a socialização do estágio, por meio da elaboração e apresentação de um relatório.

De um modo geral, os estagiários procuram seguir a proposta do “Roteiro para a Observação Participada”, fornecido pela professora da disciplina, embora haja alunos cujos relatórios apresentam uma organização diferente, com alguns registros muito sucintos e/ou incompletos (atendo-se apenas à observação na pré-escola, por exemplo), deixando de registrar os dias e horários das observações realizadas ou se estruturam em tópicos que diferem daqueles sugeridos no roteiro.

Por meio dos registros, os estagiários destacam características da realidade da educação infantil, em redes particulares e municipais do interior do estado de São Paulo que, conforme previsto tanto no projeto pedagógico da instituição como na proposta do roteiro da disciplina, precisariam ser problematizadas para que o confronto dialógico com outros discursos pudesse aprimorar a formação desses sujeitos, dando espaço à construção de um conhecimento crítico sobre o processo por eles vivenciado no estágio.

Entretanto, a leitura e análise dos relatórios dos alunos da disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”, revelou textos eminentemente descritivos, que não deixam entrever que as práticas pedagógicas observadas e registradas durante o estágio são ações que pressupõem um embasamento teórico e se inserem na totalidade de um processo histórico-cultural.

Para apresentar, em linhas gerais, a forma de registro predominante nos relatórios analisados, optou-se por focalizar os aspectos que os alunos deveriam observar e analisar na realidade educativa na primeira fase do estágio: espaço, tempo, saberes e sujeitos.

Quanto ao espaço físico, especificamente com relação ao berçário, os estagiários enfatizam a existência de locais como o solário e sala de estimulação (com espelhos e brinquedos próprios para bebês); com relação à creche e à pré-escola, alguns alunos mencionam a biblioteca, mas o espaço mais citado é o parque.

Os relatórios (com algumas exceções) fornecem uma descrição detalhada dos espaços, possibilitando ao leitor a percepção de que a escola dispõe de ambientes adequados para o atendimento das crianças ou ainda apresenta fragilidades, como exemplificado nos seguintes excertos:

Berenice: *“Os alunos [...] têm acesso aos seguintes ambientes: 5 salas de aula, 2 salas com lousa digital, sala multiuso, sala de atendimento à saúde, cozinha, cozinha experimental, parque, viveiro para animais, horta, auditório com 156 lugares, laboratório de informática, quadra coberta, ginásio coberto.”*

Emiliano: *“Após a higiene, as crianças vão para o parquinho, a CIMEI⁸ tem 4 parquinhos grandes e repletos de brinquedos”[...].*

Thaís: *“Acho importante citar que a CEMEI possui um parque muito pequeno, com pouco espaço para as crianças correrem, então a escola ao lado, uma EMEB [Escola Municipal de Educação Básica], fez um acordo com a diretora para que os alunos pudessem usufruir do seu parque [...]”*

Enquanto Thaís se limita a mencionar a necessidade da diretora de emprestar o parque da escola ao lado, Neusa destaca o problema da superlotação nas creches municipais, mas seus registros não problematizam, de modo mais amplo, enquanto política pública, nem os problemas estruturais da escola nem a questão da falta de vagas nas creches municipais e as decorrências disso para o trabalho na educação infantil:

Neusa: *“No berçário tem 37 crianças matriculadas, com uma frequência de 26-27 até 30 crianças diariamente.[...] a coordenadora pedagógica [...] esteve visitando toda a escola, passou também no berçário e fez uma avaliação da superlotação em que se encontra [...]”*

No que se refere à observação quanto ao tempo, os estagiários registram que está atrelado à descrição das atividades realizadas no dia, seguindo a rotina proposta pela professora da turma no trabalho com as crianças, sem dar muito destaque ao modo como a professora e/ou monitores atuam, com raras exceções. Assim, a leitura dos relatórios indicia a valorização por parte dos estagiários de que o trabalho na educação infantil envolve sempre um ritual, que se repete nas diferentes instituições, quer municipais, conveniadas ou particulares:

Eleny: *“O dia a dia na creche segue o mesmo cronograma todos os dias. Mudam as atividades e nos dias em que não há possibilidade de descerem para irem ao parque.”*

Os estagiários, independentemente de terem feito a observação em uma escola municipal, conveniada ou particular, costumam iniciar seu relato descrevendo o momento em que as crianças chegam e são recebidas pela professora e pelos monitores, como uma prática que se repete diariamente, com raras alterações: cada criança que chega pendura sua mochila, coloca seu caderno de recados sobre a mesa da professora e vai se sentar na roda para aguardar até que todos os colegas cheguem.

Os trechos a seguir, extraídos de um mesmo relatório, são de observações em dias e turmas diferentes:

⁸ CIMEI: Centro Integrado Municipal de Educação Infantil – engloba tanto a creche (Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI) como a pré-escola (Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI).

Helena: “*Entrada das crianças, café da manhã (pão com manteiga e leite com achocolatado); chegada e organização da sala: as crianças organizam as mochilas e colocam os cadernos de recado em cima da mesa da professora [...].*” (registro referente observação em uma turma de AGII)

Helena: “*Entrada das crianças, café da manhã (pão com manteiga e leite com achocolatado); chegada e organização da sala: as crianças organizam as mochilas e colocam os cadernos de recado em cima da mesa da professora [...] fazem a roda de conversa juntamente com a professora.*” (registro referente observação em uma turma de AGIII)

Na sequência, é escolhido o ajudante do dia, cuja letra inicial do nome é destacada; depois costuma haver a contagem do número de meninos e meninas presentes; ou, ainda, o relato do que se fez no dia anterior ou a contação de uma história:

Neusa: “[...] *a professora recebeu os alunos às 7:00 horas; em seguida tem a roda de conversa dando início à primeira atividade do período: cada um conta como foi o dia anterior e é feita [...] a escolha do ajudante entre as meninas e meninos (há uma escala com os nomes escolhidos em cada semana); o escolhido se levanta e conta, junto com a professora, quantos meninos estão presentes e marca no quadro; depois conta as meninas e marca e a professora pergunta qual é a letra do nome do(a) ajudante escolhido(a) e eles vão apontando as letras junto com a professora, que vai escrevendo no quadro, em letras de forma, e depois eles contam quantas letras tem o nome do colega escolhido apontando o número a ser escrito*”.

Nas turmas de Agrupamento II (creche), as chamadas “atividades pedagógicas” começam a ser inseridas no cotidiano das crianças: os estagiários declaram que há escolas que trabalham com projetos temáticos, por vezes relacionados a uma mascote - “Turma do Macaco”, por exemplo, ou outros temas – meios de transporte, profissões, fauna e flora, dentre outros.

Uma estagiária relata uma atividade da apostila para a turma de AGII, cujo objetivo consistia em que as crianças adquirissem o conhecimento de uma cor primária:

Helena: “*atividade pedagógica: pinte o abacaxi bem bonito com o giz amarelo – material: giz de cera e lixa.*”

A descrição das atividades pedagógicas no Agrupamento III nos diversos relatos dos estagiários mostra a prevalência daquelas relacionadas à alfabetização e letramento em língua materna e em matemática, e as atividades referentes a outras áreas, como meio ambiente, educação física, artes, aparecem mais esporadicamente.

Outra estagiária enumera as atividades pedagógicas a partir da leitura de um livro sobre o artista Di Cavalcanti, que trazia a reprodução do quadro “Cinco moças de Guaratinguetá”:

Thaiane: “A aula se iniciou na roda e a professora explorou mais a obra do artista; nesta conversa, foco em questões de quantidade, por exemplo, quantas moças tinha no quadro. Com isso, iniciaram a confecção do jogo ‘As cinco Marias’”.

Mara: “As primeiras atividades realizadas na apostila foram sobre as letras Y e Z”.

Em outro dia de observação, esta mesma estagiária relata:

Mara: “As atividades realizadas tinham como tema ‘As Profissões’, a primeira atividade foi na apostila, na qual os alunos tinham que escrever o nome de cada profissão que estava sendo representada na figura; a professora escrevia as respostas na lousa antes mesmo que as crianças tentassem realizar a atividade [...]”.

O estagiário Emiliano, por sua vez, verifica que a professora da turma de AGIII por ele observada:

Emiliano: “estava trabalhando de forma leve o início da alfabetização através de atividades envolvendo letramento [...] as crianças sentam em roda e, usando a letras do alfabeto, a professora pedia para que elas puxassem canções conhecidas que começassem com as letras mostradas.”

Como os excertos exemplificam, em seus registros das observações diárias, os estagiários elencam e descrevem as atividades realizadas na Educação Infantil como se estas não fossem passíveis de questionamentos, mudanças; o conhecimento produzido por pesquisadores da área educacional (dentre outras), de diferentes linhas teóricas, ao longo das últimas décadas, não emerge nos textos dos relatórios, seja corroborando ou se contrapondo às práticas observadas no período de estágio, com incipientes indícios de um discurso crítico.

Os registros dos estagiários, em sua maioria, apontam para a prevalência de práticas que tratam a criança como um sujeito escolar, embasadas em concepções teóricas muitas vezes conflitantes e que desconsideram as especificidades do trabalho com sujeitos menores de 2 anos. Entretanto, apesar de conhecerem esta realidade, os estagiários o fazem de forma cristalizada, estática, como um observador a quem cabe apenas relatar as práticas do professor de Educação Infantil, deixando de concretizar o que o roteiro de estágio propunha: observação e análise da realidade educativa.

Para Anjos (2010), o desenvolvimento profissional está ligado à dimensão psicológica, que comporta uma duplicidade essencial: os acontecimentos e o que se pode significar deles. Em interação com o meio (psíquico e cultural) o sujeito desenvolve suas relações sociais e suas vivências, que implicam um trabalho mental (consciente ou não) de atribuição de significação aos elementos do meio que constituem a experiência, ocorrendo processos de tomada de

consciência para que o sujeito elabore conceitos sobre o todo de sua personalidade e o das outras pessoas com quem se relaciona, bem como sobre o mundo.

A vivência do estágio pelos alunos da disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”, quando analisada pelo viés dos relatórios por eles produzidos, parece mais condizente com uma proposta de estágio que teria como objetivo o domínio de técnicas a serem utilizadas na execução de seu trabalho, posto que a prática pedagógica na educação infantil, da forma como é descrita, parece ser interpretada pelos estagiários como uma ação desprovida de intencionalidade, deixando-se de problematizar: por quê? Para quem? Como?

O trabalho do professor e dos demais sujeitos que atuam nas escolas de educação infantil, quando dissociado dos condicionantes sócio-históricos, torna-se alienado, desprovido de significação, uma vez que a produção de sentido se dá de forma dialética, o que não se detecta na leitura dos relatórios de estágio, que se limitam às características externas da prática pedagógica, deixando de analisar as relações dinâmicas ou causais desta prática social, historicamente produzida e contextualizada e, portanto, passível de ser transformada.

Retomando Facci (2004), ser professor não significa somente ter determinadas competências, habilidades: o professor deve apropriar-se do conhecimento que ultrapassa o senso comum, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens, para que possa se situar e se compreender dentro do processo social contemporâneo.

De acordo com Freitas (1996), a articulação entre teoria e prática no contexto de formação é fundamental para a constituição de um profissional crítico, capaz de compreender as dicotomias presentes na relação teórico-prática e as contradições da prática pedagógica, sendo imprescindível aliar a formação teórica ao seu objeto de estudo – a escola, a sala de aula e o ensino:

[...] uma sólida formação teórica nas ciências que dão suporte à educação – sociologia da educação, filosofia da educação, psicologia e história da educação – é condição fundamental para a formação de um profissional crítico, consciente dos desafios colocados pela prática e pela complexidade dos problemas da escola, do ensino, da educação e das questões atuais que estão colocadas para o professor e para o trabalho escolar, em função das mudanças tecnológicas e das alterações no processo de trabalho. (p.95-96)

Neste sentido, a produção dos relatórios (como anteriormente conceituado por Zabalza com relação aos diários de campo) poderia contribuir com o acesso ao pensamento e à ação de seus autores, enquanto instrumentos adequados para veicular o seu pensamento, permitindo explorar seus dilemas, tanto no que diz respeito à sua elaboração mental quanto ao seu processo crítico mais amplo de formação profissional.

4.1.2 O brincar: faz de conta que...

Quanto às atividades lúdicas, os estagiários destacam em seus relatórios a inserção do brincar na rotina diária da educação infantil, mas descrevem-no como uma prática que costuma acontecer de modo espontâneo, tanto nas turmas da creche como no pré: os estagiários observam que as crianças brincam livremente, que não há continuidade entre as brincadeiras e a ida ao parque só não ocorre quando chove. Há um dia na semana, geralmente sexta-feira, em que as crianças podem levar brinquedos de casa e irem vestidas com fantasias:

Thaís: *“Após a merenda, a professora costuma ir com as crianças ao parque, deixando-os livres para brincar e correr, mas interferindo também quando percebe que algo não está legal. Hoje um dos alunos brigou com uma aluna e empurrou a mesma, que caiu no chão e cortou a testa [...]”*.

Pelo registro dos estagiários, parece que o maior objetivo da atividade lúdica na educação infantil é a socialização: ao brincar, a criança aprende a dividir os brinquedos e a interagir com seus colegas. Os jogos educativos (blocos de encaixe, torre de blocos, letras móveis, dominó de sombras, entre outros) são avaliados como aqueles que podem auxiliar no desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança, da noção de causa-efeito, mostrando, assim, sua função pedagógica.

A brincadeira, em um dos relatos, é atrelada à possibilidade de desenvolver a coordenação motora, a noção de espaço, a lateralidade e o equilíbrio nas turmas da creche; nessa mesma escola, no pré, a ida diária ao *playground* é descrita como o momento para a criança se divertir:

Yara: *“Brincadeira - ‘Corrida de Obstáculos’: a professora colocou por toda a sala alguns obstáculos como: cordas, túneis, bolas, banquinhos de plástico e propôs às crianças diferentes movimentos, ajudando-os com o auxílio da auxiliar de classe, a rolar [...] sugeriu que engatinhassem [...] incentivou os bebês a desenvolverem coordenação motora, noção de espaço [...]”*.

Outra função atribuída ao brincar e à ida ao parque encontra-se na pausa pedagógica: as crianças brincam enquanto esperam pelos pais que virão buscá-las. Outro exemplo dado: quando chove, as crianças não podem ir ao parque e ficam na sala brincando de casinha, boneca e jogos de montar. Os estagiários também apontam situações em que, enquanto as crianças brincam, os adultos que com elas interagem aproveitam para confeccionar lembrancinhas em comemoração ao Dia da Criança ou para escrever bilhetes no caderno de recados:

Mara: *“Como era a semana do dia das crianças, não teve atividades para fazer. As crianças ficaram a tarde inteira brincando na sala com peças de montar, massinha de modelar e outro*

tipo de peças de montar. [...] A professora e a auxiliar de sala ficaram confeccionando uma lembrancinha que seria entregue para as crianças no final de semana [...]”.

Os relatórios trazem ainda o registro de situações que evidenciam práticas que insistem em reforçar estereótipos de gênero: aos meninos são destinados brinquedos como carrinhos e blocos de montar, enquanto as meninas devem brincar com panelinhas e bonecas, reforçando a divisão de tarefas domésticas culturalmente atribuídas às mulheres:

Marcos: *“Acolhida, roda no tapete, conversa com as crianças e músicas [...] fila para o lanche, volta para a sala, cantinho com meninas (brinquedos como panelinhas, tampas e outros) e cantinho com meninos (brinquedos como carrinhos, bonecos e outros).”*

O jogo de faz de conta é mencionado em apenas três relatos: uma estagiária conta que brincou de salão de cabeleireiro com as crianças:

Débora: *“Aos poucos as crianças que estavam pintando terminaram e então se juntaram às outras que estavam lendo ou brincando. As crianças pegaram outros brinquedos como pratinhos, copos, talheres e coisas de salão de cabeleireiro (inclusive, fiz uma escova que ficou excelente).”*

Em outros dois registros, apenas é dito que brincaram com jogos de faz de conta, sem dar maiores detalhes:

Thaís: *“Enquanto os pais não chegam, as crianças brincam com os jogos de faz de conta”.*

Ludmila: *“[...] decidiram fazer uma festa à fantasia. Cada um foi vestido de um personagem [...]. As crianças brincaram de faz de conta, de desfile, dançaram [...].”*

Quanto à relação entre adultos e crianças nas atividades lúdicas, são raros os registros que demonstram uma interação entre eles: além dos exemplos já citados, da estagiária que contou sobre a brincadeira do salão de beleza e da professora da creche que auxilia as crianças a ultrapassar os obstáculos que foram espalhados pelo chão da sala, há apenas o registro de uma estagiária que brincou com a turma do pré, embora não tenha sido um jogo de faz de conta:

Ludmila: *“Brinquei com eles de ‘ovo choco’ e logo depois foram para o almoço; depois brincaram com lego e, para encerrar, contei uma história.”*

Cerisara (2000), em seu parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ressalta que nesse documento o brincar recebia um tratamento escolar, sendo a brincadeira tratada como área estanque e não como atividade permanente, incorrendo no risco da “didatização do lúdico”, ênfase que parece prevalecer nas práticas descritas a partir da observação dos estagiários.

Ao mesmo tempo, é possível correlacionar as atividades lúdicas relatadas pelos estagiários ao modo como são propostas, com a crítica de Arce (2007) ao risco de a Educação Infantil ser subjugada a modelos antiescolares, que partem de uma concepção de desenvolvimento infantil que pressupõe que o professor deve respeitar a espontaneidade da criança, interferindo o mínimo possível nesse processo.

Os excertos anteriormente apresentados não permitem deduzir um movimento de análise sobre as atividades lúdicas nos textos produzidos pelos estagiários, prevalecendo mais uma vez apenas o registro/constatação de práticas sem que se discuta a fundamentação teórica sobre o brincar (mesmo sendo previsto na bibliografia da disciplina a leitura de um texto de Vigotski sobre o brincar).

Diante das práticas pedagógicas analisadas no cotidiano das creches e pré-escolas, os estagiários não registram em seus relatórios um posicionamento crítico quanto à fundamentação teórica das atividades lúdicas presentes no cotidiano da Educação Infantil e tampouco propõem, em seus Planos de Atuação, este tipo de atividade.

Considerando-se que o brincar é a principal atividade da infância para diferentes correntes teóricas tanto da Psicologia como da Educação, a não problematização sobre essa prática pode significar que os estagiários, em sua futura atuação como professores de Educação Infantil, provavelmente irão reproduzir práticas que não se constituam, como proposto pela teoria histórico-cultural, em possibilidade de acesso a processos planejados, que visam à humanização das crianças, colocando-as em interação com o saber historicamente produzido pela humanidade.

Quanto ao estagiário, é de extrema importância que sua formação lhe permita ensinar na Educação Infantil, não se colocando apenas na posição de parceiro mais experiente das crianças, mas enquanto o adulto que, repetindo as especificidades de cada faixa etária, ensine a brincar como um ato intencional, um saber sistematizado, que por meio do jogo de faz de conta e da interação com elas, pode provocar o desenvolvimento do imaginário das crianças, explorando processos significativos ligados a outras aprendizagens, como a linguagem.

4.1.3 Quando o estagiário vira professor

Após a observação e registro dos aspectos referentes à gestão escolar da Educação Infantil no semestre anterior, os estagiários voltaram às escolas para observar a prática pedagógica dos professores deste segmento educacional, tanto na creche como na pré-escola, incumbidos da tarefa de elaborar uma atividade a ser desenvolvida com as crianças.

O Quadro 6 permite a visualização dos temas/conteúdos que foram escolhidos para o Plano de Atuação, bem como as estratégias utilizadas. A maioria dos alunos procurou se inserir na dinâmica da turma, planejando uma intervenção cuja temática fosse condizente com o que o professor estava desenvolvendo.

Dessa forma, os temas relatados correspondem à noção de tempo, meio ambiente, corpo humano, artistas plásticos brasileiros, formas geométricas, texturas, resolução de problemas, sensibilidade corporal, primavera, entre outros. Os estagiários, com raras exceções, não relatam ter conversado com a professora para elaborar a proposta de atuação e, quando o fazem, as dúvidas são mais pontuais: sobre o tempo de duração, materiais necessários etc. Apenas um deles revela ter consultado o planejamento da professora:

Denise: *“O conteúdo [do plano de atuação] foi definido a partir da leitura do plano anual das professoras para este ano”.*

Em contrapartida, as estratégias utilizadas revelam uma busca por recursos diferenciados, com linguagens diversas: música, artes plásticas, artes visuais, culinária, caça às frutas, contar histórias, colher folhas e flores, plantar sementes, enfim, uma profusão de elementos que parecem coerentes com a concepção de que se deve levar em conta as especificidades das crianças em seu processo de aprendizagem.

Alguns estagiários acrescentam que buscaram subsídios em disciplinas já cursadas para elaborar a atividade:

Berenice: *“Trabalhei anteriormente com a respectiva música em uma atividade em sala de aula na faculdade e uni à teoria das aulas de Educação, Espaço e Forma, no que se refere à construção de tempo na criança.”*

Além desta menção, também elencou as seguintes disciplinas que auxiliaram na elaboração do plano de atuação: Natureza e Sociedade, Psicologia do Desenvolvimento e Educação, Arte e Movimento.

Berenice, ao avaliar a realização de seu plano de atuação, observa:

Berenice: *“Avalio a aplicação desta atividade como satisfatória e proveitosa. Realizei a mesma atividade em turmas de faixa etária diferente propositadamente, a fim de analisar as dificuldades e facilidades de cada turma e aproveitar tais dados no futuro.”*

Outro estagiário, neste momento da avaliação de sua atuação, conseguiu desenvolver um registro mais crítico:

Eleny: *“Acho que meu desempenho poderia ter sido melhor, ter lido o livro mais vezes antes de lê-lo para as crianças, ter executado melhor a atividade de plantar o feijão. Sinto que*

fiquei preocupada em realizar logo, devido à preocupação da professora com o horário e ter apressado demais, deixando alguma criança para trás, não ter feito da forma correta”.

Embora Eleny tenha a preocupação de executar corretamente a atividade, também é possível entrever neste, e em outros relatórios analisados, a preocupação dos estagiários em organizar e planejar a atividade para a turma, o que parece evidenciar um posicionamento condizente com a perspectiva histórico-cultural, que se opõe ao espontaneísmo proposto por outras correntes teóricas, como a pedagogia da infância, ao considerar fundamental a mediação do adulto.

Também há propostas que contam com a participação da família (confeção de enfeites para a árvore de natal, feira cultural), bem como a apresentação de uma peça teatral, com a participação das crianças, encenada por ocasião da reinauguração de uma praça do bairro.

Entretanto, o cerne do processo de formação dos alunos de Pedagogia precisa ainda ser aprofundado: a formação teórica é imprescindível para que estes futuros professores possam discernir o motivo de suas escolhas ao planejar sua prática pedagógica.

Assumindo um compromisso com as crianças das classes populares, é necessário que o futuro professor se constitua enquanto um profissional que vivencia um processo formativo que lhe permita fazer escolhas condizentes com seus propósitos, para que o ensino seja de fato um direito conquistado desde a infância.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa empreendida reforça a importância da disciplina de estágio curricular para a formação do professor, em especial do professor de Educação Infantil, uma área que apenas recentemente adquiriu estatuto de educação e que ainda necessita de mais pesquisas sobre a especificidade das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.

Com a leitura e análise dos relatórios é possível identificar momentos significativos do processo de formação dos alunos que cursam Pedagogia, os quais possibilitaram que propusessem um trabalho diferenciado com as crianças, como evidenciado nos Planos de Atuação por eles elaborados.

Entretanto, o registro feito pelos estagiários não permite estabelecer um contraponto entre os aspectos teóricos e práticos do fazer do professor, que desvele contradições, escolhas, proposições destes sujeitos, o que possibilitaria aos estagiários fundamentar criticamente seus posicionamentos e propostas de atuação enquanto futuros professores de educação infantil.

É fundamental que o curso de Pedagogia aprimore a utilização dos relatórios de estágio, para que este seja um efetivo instrumento que registre a reflexão do estagiário ao longo de seu processo formativo, configurando-se como um apoio à memória, possibilitando um distanciamento e uma análise mais aprofundada sobre as experiências vivenciadas, tanto em relação à prática observada como vinculadas à atuação do aluno, ressaltando-se que tal reflexão deve ser pautada em um referencial teórico trabalhado pelo formador.

A escrita, por sua vez, tem seu destaque quando é vista como um instrumento de aprendizagem da docência, entendida como um processo de desenvolvimento profissional pessoal, permanente e contínuo:

A escrita supõe um processo de expressão e objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral (SOUZA et al., 2012, p. 184)

Os registros dos estagiários, ainda que mais descritivos do que analíticos, permitiram entrever quais práticas pedagógicas são mais frequentes nas creches e pré-escolas e como o brincar, considerada a atividade mais importante da educação infantil, pode ter um enfoque que a distancia dos objetivos relacionados ao desenvolvimento da imaginação e dos processos cognitivos da criança.

Os planos de atuação elaborados pelos estagiários, como analisado, evidenciam escolhas que se fundamentam no processo formativo vivenciado tanto no curso superior como nos momentos de estágio; entretanto, a escrita dos relatórios não explicita a reflexão dos alunos, não apresentam uma contraposição, por exemplo, entre suas leituras teóricas sobre a importância do brincar na educação infantil e as práticas efetivamente observadas nas escolas.

Espera-se que este estudo reforce a valiosa importância de um processo formativo para a atuação do professor de Educação Infantil que ofereça, política e pedagogicamente, um compromisso com uma educação justa e de qualidade. Como bem colocado por Arce (2009), este tipo de educação pressupõe um ensino sistematizado como eixo articulador das atividades. Para isto, é necessário aceitar o desafio:

Sem medo, assumamos o ensino em educação infantil como expressão do direito das crianças pequenas ao seu pleno desenvolvimento e do direito do professor ao efetivo exercício de sua profissionalidade (ARCE, MARTINS, 2013, p. 11).

Ao aceitar este desafio é necessário ressignificar a importância da disciplina de estágio curricular para a formação dos futuros professores de Educação Infantil, bem como dos relatórios de estágio, que devem explicitar, de fato, um confronto dialógico entre os diferentes discursos que circulam na área da Educação Infantil, possibilitando aos alunos a produção de uma escrita e a construção de um conhecimento críticos sobre suas vivências nos estágios.

Em oposição à precariedade das políticas formativas de professores, como destacado por Saviani (2009), a disciplina de estágio, quando efetivamente propõe a contraposição entre teoria e prática, permite aos novos profissionais perceberem a educação enquanto um processo dialético, em constante transformação.

É imprescindível a elaboração de novas propostas no campo do preparo para o exercício profissional, que permitam intervir na realidade, contribuindo para uma sociedade mais justa, que valorize os profissionais responsáveis pela educação infantil brasileira, assegurando-lhes uma formação teórico-prática que possibilite uma ação de qualidade nas creches e pré-escolas de todo o país.

6. REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S.(Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época; v. 107), p.11-25.

ANJOS, D. D. dos. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de Desenvolvimento Humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**.1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 145-161.

_____. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. 3ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 13-37.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. Apresentação In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. M. (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013a, p. 5-11.

_____. Introdução In: ARCE, A. E MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 3ª. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013b, p. 15-20.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **Estética da criação verbal** . 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Coleção ensino superior).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, N. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (Altera a Lei nº 9394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças na educação infantil a partir dos 4 anos).

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://rebidia.org.br/direduc.htm>>. Acesso em 10 out. 2005.

CAMPOS, M. M.; GROBSBAUM, M. W.; PAHIM, R.; ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. In: **Cadernos Cedes** (Educação Pré-Escolar: desafios e alternativas). São Paulo: Cortez, v. 9, 1985.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUZA, M. C. C. **Docência, Memória e Gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000.

COLE, M. e SCRIBNER, S. Introdução In: VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 1-16.

CRUZ, M. N. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin In: **Psicologia da Educação**, 36, 1º sem. 2013, pp. 29-40.

DELARI JUNIOR, A. **Vigotski**: consciência, linguagem e subjetividade. Campinas, SP: Alínea, 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 (Coleção Textos de psicologia).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época; v. 107), p. 7-10.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S.(orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época; v. 107).

FREITAS, M. T.; RAMOS, B. S. (Orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 out. 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GÓES, M. C. R. de; CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski In: **Pro-Posições**, v. 7, n. 2(50) – maio/ago, 2006 (p.31-45).

GUIMARÃES, D. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>.

KRAMER, S. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LAPLANE, A. L. F. de; BOTEGA, M. B. S. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.) **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais) – p. 13-31.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11^a ed., São Paulo: Ícone, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 2012.

MARTINS, L.M. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica – Texto exposto na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”, no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH. UNICAMP, 2012. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx> Acesso em 10 out. 2004.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamento para o debate In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1998, p. 277-306.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. vol. 13. Número 2. Julho/Dezembro de 2009, p. 293-302.

NOGUEIRA, A. L. H. As normas e as práticas discursivas nas relações de ensino in: Smolka, A. L. B.; Nogueira, A. L. H. (Orgs.) **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais), p. 57-80.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: Del Priore, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 347-375.

PERRENOUD, P. O bom senso não basta para educar crianças pequenas In: **Revista Pátio: Educação Infantil**, Artmed, nº 2, agosto/novembro 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PRADO, A. E. F.; AZEVEDO, H. H. O. Currículo para a educação infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M.(Orgs). **Educação Infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção Educação contemporânea), p. 33-52.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005 (Coleção Fronteiras da Educação).

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e Democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, (edição comemorativa), 2008.

_____. Prefácio In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Alínea, 2009, p.7-13.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009b.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (orgs.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Alínea, 2009, p. 21-50.

SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **D.E.L.T.A.**, v. 28. n. 2, 2012 (281-305).

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: NOGUEIRA, A. L. H.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.) **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais), p. 107 a 128.

SOUZA, A. P. G.; CARNEIRO, R. F.; PEREZ, S. M.; OLIVEIRA, E. R.; REALI, A. M. M. R.; OLIVEIRA, R. M. M. A. A escrita de diários na formação docente. **Educação em revista.** Belo Horizonte, v.28, n.01, p.181-210, mar. 2012.

SOUZA, J. T. P. O estudo da identidade política dos professores: pressupostos metodológicos In: **Cadernos de Metodologia e Técnicas de Pesquisa.** Maringá, 1993, n. 4, vol. 4, p. 69-78.

TEDESCO J. C. Presentación In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas Educativas y territorios:** modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO – II PE, 2010.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski In: **Psicologia USP**, v. 21. n. 4. São Paulo, 2010, pp. 757-779.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski.** Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Papirus Educação).

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. In: **Ráido.** Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan/jun. 2014.

VYGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Obras Escogidas**- vol. II (Problemas de Psicología General). Madrid, Espanha: Ant Machado Livros, 2001 (segunda edición).

ZABALZA, M. A. **Diários de aula** – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto. Portugal: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação, vol. 11).

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(via do pesquisador – devolver assinado)

Prezada professora

Estamos desenvolvendo a pesquisa “Estágio curricular na Educação Infantil: a formação do professor”. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC, cujo número de telefone está colocado abaixo, para contato, caso haja necessidade. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento número de telefone o Programa de Pós-graduação em Educação da Puc-Campinas, para contatos que se fizerem necessários. O objetivo da pesquisa é: investigar como a vivência do estágio curricular pelos alunos de Pedagogia contribui para sua formação enquanto futuros professores de Educação Infantil. Para atingi-lo faremos a análise dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos matriculados na disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”, no período noturno, ao longo do segundo semestre de 2013. Aplicaremos ainda um breve questionário para o levantamento do perfil dos alunos e consultaremos a proposta político pedagógica da instituição e o plano de curso da professora da disciplina para contextualizar a análise qualitativa do material. As informações obtidas servirão exclusivamente para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. Esperamos com este trabalho podermos produzir maiores conhecimentos sobre as contribuições da disciplina de estágio curricular para a formação de professores de Educação Infantil. O material recolhido será destruído **após sua utilização para esta pesquisa**. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida quando desejar, sem penalização ou prejuízos. A pesquisa não lhe trará riscos e nem incômodos e você poderá em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos à pesquisadora. Garantimos-lhe que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-la. Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Você receberá uma cópia deste documento na íntegra, assinado pela pesquisadora. Agradecemos sua colaboração.

Luciane Vaughn

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque
das Universidades, Campinas-SP

CEP: 13086-900

CONTATO COM A PESQUISADORA

PPGE /PUC - Campinas

Rodovia D. Pedro I, Km 136

Parque das Universidades

CEP.13086-600

Campinas/SP

Telefones: (19) 3343-7409 / 3343-7415

poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Estou esclarecida e dou consentimento livre para participar da pesquisa acima citada, ciente de que, se desejar, a minha participação poderá ser interrompida a qualquer momento, excluindo as informações por mim prestadas do conjunto de dados.

Nome:

Assinatura: Data:/...../.....

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(via do pesquisador – devolver assinado)

Prezado(a) aluno(a)

Estamos desenvolvendo a pesquisa “Estágio curricular na Educação Infantil: a formação do professor”. A pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC, cujo número de telefone está colocado abaixo, para contato, caso haja necessidade. Da mesma forma, encontra-se ao final deste documento número de telefone o Programa de Pós-graduação em Educação da Puc-Campinas, para contatos que se fizerem necessários. O objetivo da pesquisa é: investigar como a vivência do estágio curricular pelos alunos de Pedagogia contribui para sua formação enquanto futuros professores de Educação Infantil. Para atingi-lo faremos a análise dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos matriculados na disciplina “Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B”, no período noturno, ao longo do segundo semestre de 2013. Aplicaremos ainda um breve questionário para o levantamento do perfil dos alunos e consultaremos a proposta político pedagógica da instituição e o plano de curso da professora da disciplina para contextualizar a análise qualitativa do material. As informações obtidas servirão exclusivamente para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. Esperamos com este trabalho podermos produzir maiores conhecimentos sobre as contribuições da disciplina de estágio curricular para a formação de professores de Educação Infantil. O material recolhido será destruído **após sua utilização para esta pesquisa**. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida quando desejar, sem penalização ou prejuízos. A pesquisa não lhe trará riscos e nem incômodos e você poderá em qualquer fase da pesquisa, solicitar esclarecimentos à pesquisadora. Garantimos-lhe que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-lo(a). Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido, por favor, assine o canhoto abaixo. Você receberá uma cópia deste documento na íntegra, assinado pela pesquisadora. Agradecemos sua colaboração.

Luciane Vaughn

CONTATO COM A PESQUISADORA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS

Telefone: (19) 3343-6777

Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Endereço Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque
das Universidades, Campinas-SP

CEP: 13086-900

PPGE /PUC - Campinas

Rodovia D. Pedro I, Km 136

Parque das Universidades

CEP.13086-600

Campinas/SP

Telefones: (19) 3343-7409 / 3343-7415

poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

Estou esclarecida e dou consentimento livre para participar da pesquisa acima citada, ciente de que, se desejar, a minha participação poderá ser interrompida a qualquer momento, excluindo as informações por mim prestadas do conjunto de dados.

Nome:

Assinatura: Data:/...../.....

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO

1. NOME DO(A) ALUNO(A): _____

2. IDADE: _____

3. ESCOLA EM QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO:

4. ANO DE INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA?

5. POR QUE OPTOU PELO CURSO DE PEDAGOGIA?

6. JÁ TEVE ALGUMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA ÁREA EDUCACIONAL ANTERIOR AOS ESTÁGIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA?

() NÃO () SIM

➤ EM CASO **AFIRMATIVO**, RESPONDA:

EM QUE FUNÇÃO? _____

LOCAL: _____

POR QUANTO TEMPO? _____

7. PRETENDE TRABALHAR COMO PROFESSOR(A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

() SIM () NÃO

POR QUÊ?

Quadro 6 - Planos de Atuação

TEMA/ATIVIDADE (CONTEÚDO)	REDE	METODOLOGIA (ESTRATÉGIA)
R1 – pré: noção de tempo/dias da semana	particular	Música/roda de conversa/desenho
R2 – Berçário: diferentes texturas Pré: meio ambiente	pública	Coleta de materiais para passar as mãos e os pés Dramatização (Evento: inauguração da praça)
R3 – AGII e AGIII: meio ambiente	pública	Roda/contação de história/desenho
R4 – AGII: letramento – como cuidar das plantas AGIII: partes do corpo/linguagem oral e musical	pública	Roda/leitura do livro/plantação de feijão Roda/música
R5 – Creche: reconhecer a cor amarela Jardim I: importância das datas nacionais/nacionalidade	conveniada	Roda/folhear revistas, recortar e colar figuras amarelas - cartaz Roda/Dinâmica – jogo: comidas brasileiras + cartaz
R6 – AGIII – Natureza e sociedade (relacionamento entre as crianças)	pública	Leitura do livro “Romeu e Julieta” (Ruth Rocha)/ roda/música/dança
R7 – Creche – trabalho com artistas plásticos brasileiros – forma geométrica (círculo) + cores Pré – Quadro: “As cinco moças de Guaratinguetá”	particular	Pintura a partir do quadro “A Bola” (Romero Brito): pintar dentro do círculo com tintas de diferentes cores Releitura da obra: fotografar as criança (grupos de 5) – montar painel com as fotos para expor na feira cultural
R8 – Creche – enfeite natalino Pré – resolução de problemas (pensar possibilidades)	pública	Confeccionar enfeite junto com os pais para colocar na árvore de natal da sala Responder o que faria se encontrasse o Papai Noel colocando seu presente na árvore). Ver revistas e livros sobre o tema/recorte de círculos para pôr no desenho da árvore de natal (cantinhos: grupos de 4 alunos em cada)
R9 – Creche e Pré: tema da Primavera (partes da flor)	particular	Culinária: montar flor comestível (gominhas, etc...)
R10 – Desmatamento e expansão das cidades	pública	Livro digital: “Brincando e sonhando com os animais” (conta a história e as crianças falam sobre suas experiências)

TEMA/ATIVIDADE	REDE	METODOLOGIA
R11 – Diferentes tipos de linguagem	conveniada	Roda de cantiga musical
R12 – Berçário: desenvolver sensibilidade corporal (deve ser construída para eficácia de habilidades futuras)	pública	Estagiária confeccionou tapete com diferentes texturas para os bebês experienciarem (primeiro com orientação e depois explorar livremente)
R13 – Berçário – reconhecer o som de seu próprio nome e o das pessoas do seu dia a dia.	particular	Músicas cantadas: ao ouvir seu nome, deve fazer barulho/som com um instrumento musical que recebeu para segurar.
Jardim I – conhecendo as frutas (noções básicas de Matemática: formas, cores, uso do paladar, coordenação motora)		Música/caça às frutas/interação (comparação entre as características das diferentes frutas: tamanho/quantidade/gosto...)/desenho/comem salada de frutas
R14 – Berçário (Turma da Lagoa) – artes visuais, linguagem oral, musicalidade, natureza e sociedade	conveniada	Contar história/música/confeção de um jacaré com materiais recicláveis
R15 – Fauna e flora	conveniada	Coleta de folhas e flores no ambiente escolar/plantação de sementes em garrafas pet.

Quadro elaborado pela pesquisadora