

Ilana Laterman
Kátia Agostinho
(Organizadoras)

**PERSPECTIVAS
DO ESTÁGIO
CURRICULAR
NA FORMAÇÃO
DOCENTE:**

educação infantil e anos iniciais
do ensino fundamental

**PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO
CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE:**
educação infantil e anos iniciais
do ensino fundamental



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Luis Carlos Cancellier de Olivo – Reitor
Alacoque Lorenzini Erdmann – Vice-Reitora

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Nestor Manoel Habkost – Diretor
Juares da Silva Thiesen – Vice-Diretor



Centro de Ciências da Educação

COMISSÃO EDITORIAL DO NUP

Camila Monteiro de Barros
David Antônio da Costa
Diana Carvalho de Carvalho
Eliane Santana Dias Debus
Giandrea Reuss Strenzel
Gilka Elvira Ponzi Girardello
João Nilson Alencar
Lilane Maria de Moura Chagas
Marcos Edgar Bassi
Marli Dias Souza Pinto
Olinda Evangelista
Patricia Laura Torriglia
Regina Ingrid Bragagnolo
Sandra Mendonça
Suzani Cassiani

Coordenadora

Diana Carvalho de Carvalho

Corpo Técnico-Administrativo

Bethânia Negreiros Barroso
Jorge Cordeiro Balster

Ilana Laterman
Kátia Agostinho

(Organizadoras)

PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE:

educação infantil e anos iniciais
do ensino fundamental



Centro de Ciências da Educação

Florianópolis, 2017

Este livro foi produzido pelo Prodocência/UFSC

Equipe Técnica sob Coordenação
da Gráfica e Editora Copiart

Revisão Textual e Normalização ABNT
Márcia Regina Pereira Sagaz

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa
Rita Motta

Impressão
Gráfica e Editora Copiart

Ficha Catalográfica

P55 Perspectivas do estágio curricular na formação docente :
educação infantil e anos iniciais do ensino
fundamental / Ilana Laterman, Kátia Agostinho
(Organizadoras). - - Florianópolis : NUP, 2017.
224 p. : il. ; 23 cm.

ISBN: 978-85-9457-014-7

1. Professores - Formação. 2. Estagiários (Educação).
3. Educação - Estudo e ensino (Estágio). 4. Professores
de educação infantil - Formação. I. Laterman, Ilana, 1960 -
II. Agostinho, Kátia, 1968 -.

CDD (23. ed.) 370.71

Elaborada por Sibebe Meneghel Bittencourt - CRB 14/244

NOSSA ARTE

É um universo extraordinário.

A vida acontece aqui mesmo, na escola, na pré-escola, nas creches, a vida compartilhada entre as gerações, o fazer-se pessoa, professor, professora.

Nada de simples, nada de complicado, a complexidade nossa conhecida, que nos habita, que nós habitamos.

Trajeto sensíveis, ora aprendizes, ora professores.

Nossos reflexos, nossos espelhos, nossas mídias produzidas e consumidas.

Formar, (re)formar, transformar. Prismas de tantas cores, lugares de tantos olhares.

Origens, espelhos, heranças, quem somos nós aos olhos de outros? E não somos nós mesmos nossos próprios outros?

Vontade de ser, obrigação de ser, vontade de querer, tornar-se profissão.

Sinapses reincidentes na comunicação entre universidade e campos.

Xilogravuras que se reforçam a cada nova experiência nos mesmos lugares.

Mesmos lugares que são sempre novos, universidade, escolas, pré-escolas, creches, que trazem suas histórias escritas na madeira, escavadas, recriadas.

Descobrimo-nos em nossa arte, de ensinar, de supervisionar, de estar junto, de viver essa aventura emocionante, em um momento de vida em que a transformação é evidenciada e, nossos estudantes, nossas escolas, nossa cultura recebem uma nova geração de professores.

Sem ilusões, serão por si, inventarão sua profissão.

Aqui apresentamos alguns de nossos modos de fazer.

APRESENTAÇÃO

Este livro é um alegre resultado de nossa vontade de registrar e de colocar em diálogo os diferentes encontros-trocas-aprendizagens dos estágios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Reunimos textos que se unem na defesa da infância, em todos os espaços e situações, e especialmente nas instituições formais de educação pública.

Assim, pensamos nas pré-escolas, creches e escolas do Fundamental I como lugares de vivência da infância, espaços privilegiados do cuidar e educar, onde as crianças se sintam bem e possam participar, brincar, criar, aprender, conviver.

O livro apresenta na primeira parte os contextos da Educação Infantil, e na segunda parte os contextos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os textos que compõem as discussões sobre o estágio na especificidade da Educação Infantil foram escritos a muitas mãos; professoras-orientadoras e estudantes-estagiárias dedicaram-se a aspectos relevantes e singulares de cada processo formativo.

Os três primeiros textos são de autoria de professoras-orientadoras de estágio e em cada um deles poderemos encontrar elementos constitutivos desse espaço e tempo educativo: o primeiro escrito

pelas professoras Roselane Fátima e Zenilde Durlí com o título "Campos, os estágios curriculares obrigatórios em Educação Infantil no Curso de Pedagogia da UFSC"; o segundo, pelas professoras Kátia Adair Agostinho e Patrícia de Moraes Lima intitulado "O estágio na Educação Infantil e o exercício praxiológico nos trajetos vividos da docência-experiência".

Tem-se ainda nessa primeira parte dois textos de autoria de estudantes-estagiárias em diferentes tempos e espaços de estágio nas instituições públicas de educação, um deles é o "Ultrapassando fronteiras", que trata da experiência de três portuguesas, profissionais de educação em processo de formação, em Florianópolis, é de autoria de Beatriz Monge, Marisa Luzia e Sandra Nunes, estudantes em intercâmbio da Universidade de Évora/Portugal; e o "Aprendendo a aprender sobre a vida das crianças na Comunidade Chico Mendes: registros reflexivos sobre a prática do Estágio na Educação Infantil", das estudantes Keila Débora Berwanger e Marcia Augusta Calescura; fechando essa primeira parte tem-se um artigo escrito pela professora Lilane Maria de Moura Chagas de nome "Reflexões sobre a docência na Educação Infantil: espaço do ensinar e do aprender".

Na segunda parte, os textos sobre as experiências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são escritos por professoras da Graduação e da Educação Básica. São relatos de experiências e reflexões sobre a formação inicial desde os pontos de vista, da universidade e da escola.

Os artigos de Mônica Fantin, de Gilka Girardello, de Luciane Maria Schindwein, Mariana Datria Schulze e Aline Santana Martins, e o de Ilana Laterman apresentam resultados de muitos anos de supervisão de estágios curriculares nas escolas de rede pública, projetos desenvolvidos e aperfeiçoados em conjunto com as professoras das escolas, e sempre estimulados pelos futuros professores, estudantes em formação.

O artigo de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, Elisângela Melnik Trombetta, Liliane Alves da Silva, Marília Gabriela Petry escrito a muitas mãos, nos apresenta o ponto de vista do professor que recebe os estagiários e o supervisor da Graduação, em seu cotidiano, pois constituindo uma parceria única, só é possível pensar a formação dos novos professores em um processo coletivo, compartilhado, "coformativo", integrando todos os envolvidos, suas práticas e seu conhecimento.

Esperamos que este livro contribua com ideias, possibilidades, discussões conceituais e possa estabelecer uma conversa produtiva com professores de Educação Básica e de Graduação das licenciaturas, não apenas da Pedagogia.

Fica o convite ao diálogo com esses diferentes sujeitos e suas instigantes discussões.

ILANA LATERMAN

KÁTIA AGOSTINHO

Professoras do Centro de Educação/UFSC

SUMÁRIO

OS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC..... 15

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS
ZENILDE DURLI

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O EXERCÍCIO PRAXIOLÓGICO NOS TRAJETOS VIVIDOS NA DOCÊNCIA-EXPERIÊNCIA..... 43

KÁTIA A. AGOSTINHO
PATRÍCIA DE MORAES LIMA

ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS: A EXPERIÊNCIA DE TRÊS PORTUGUESAS, PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM PROCESSO DE FORMAÇÃO, NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS..... 61

BEATRIZ MONGE
MARISA LUZIA
SANDRA NUNES

APRENDENDO A APRENDER SOBRE A VIDA DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE CHICO MENDES: REGISTROS REFLEXIVOS SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 75

KEILA DÉBORA BERWANGER
MARCIA AUGUSTA CALESCURA

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DO ENSINAR E DO APRENDER103

LILANE MARIA DE MOURA CHAGAS

A PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO: A MÍDIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E A VÍDEO-ANÁLISE COMO DISPOSITIVO DE REFLEXÃO ... 129

MONICA FANTIN

FORMAR, (RE)FORMAR, TRANSFORMAR: O ESTÁGIO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFSC.....147

CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA

ELISANGELA MELNIK TROMBETTA

LILIANE ALVES DA SILVA

MARILIA GABRIELA PETRY

“CHEGARAM AS ESTAGIÁRIAS!” HISTÓRIAS DE UM VÍNCULO DURADOURO ENTRE UNIVERSIDADE, COMUNIDADE E ESCOLA175

GILKA GIRARDELLO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA: DESDOBRAMENTOS DE VIVÊNCIAS ESTÉTICAS191

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN

MARIANA DATRIA SCHULZE

ALINE SANTANA MARTINS

NAS ASAS DE FREINET: A VOZ E A VEZ DE TODOS NA VIDA DA ESCOLA207

ILANA LATERMAN

OS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS

Doutora em Educação.

Professora do Centro de Educação/UFSC.

ZENILDE DURLI

Doutora em Educação.

Professora do Centro de Educação/UFSC.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuar na Educação Infantil tem sido um desafio para as agências formadoras, dentre as quais, incluem-se as instituições federais de ensino. Isso porque tanto a institucionalização dessa etapa educativa, bem como as exigências com relação à qualificação e à formação de seus professores é recente, sobretudo se considerarmos a educação das crianças entre 0–3 anos, conforme o estabelecido na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB/1996).

As exigências de profissionais com formação adequada para atuar nessa etapa educativa repercutiram nos cursos de formação, notadamente nos cursos de Pedagogia, posto ser essa licenciatura a qualificação exigida, admitindo-se em caráter excepcional a formação no magistério, nível médio (Art. 60, LDB/1996).¹ Todavia, para além das necessidades formais referentes à titulação/qualificação exigida, colocou-se como desafio central, para instituições de formação e pesquisadores da área, a identificação das necessidades formativas, considerando-se, sobretudo, dois aspectos importantes: a) a “tradução”, em termos da ação pedagógica, de uma das mais importantes conquistas da década de 1980 – o reconhecimento da criança como sujeito de direitos; b) a especificidade da Educação Infantil e, logo, a necessidade que essa fosse orientadora dos processos de formação de professores. Como bem assinalou Cerisara (1999, p. 16), “As instituições de educação infantil têm uma especificidade que as torna diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças”. Desse modo, o binômio “educar e cuidar”, consideradas as duas funções como indissociáveis, passou a ser uma das principais dimensões constituintes da educação das crianças pequenas.

É nesse novo contexto caracterizado por ambivalências e tensões, posto que os limites ou diferenciações entre educação/assistência; educador/professor; docência/ maternagem, notadamente no que tange à educação de 0–3 anos, ainda se encontravam “borrados”, que vamos ter, quase dez anos depois de promulgada a LDB/1996, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNCP). Em 2005, O Conselho Nacional de Educação (CNE)

1 No caso específico da Educação Infantil, até a promulgação da LDB/1996, não havia sequer obrigatoriedade de formação inicial para os profissionais de creche, pois só então a educação de zero a seis anos passou a integrar o sistema educacional (ALBUQUERQUE, 2013, p. 25).

homologa o Parecer CNE/CP n. 5 de 13 de dezembro de 2005², definindo como áreas formação obrigatória a docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tal processo implicou em mudanças das matrizes curriculares de modo a integrar nessas disciplinas e estágios que tivessem como objeto a docência na Educação Infantil. Observe-se que antes das novas DCNCP o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) organizava-se por habilitações, sendo obrigatória para todas elas a formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a formação para atuar na Educação Infantil era opcional. Contudo, desde que foi implantada a habilitação para o Pré-escolar em 1980, essa habilitação foi sempre uma das mais demandadas.

Passados mais de 30 anos do início da formação de professores para a Educação Infantil na UFSC e 20 anos da promulgação da LDB/1996 que estabeleceu exigências de formação para essa etapa da Educação Básica, temos como objetivo neste artigo fazer uma análise sobre esse processo no âmbito do Curso de Pedagogia de nossa instituição. Abordaremos em linhas gerais, o processo que culminou com a criação da habilitação e as mudanças curriculares que ocorreram nesses anos, focalizando de forma particular a disciplina de estágio em Educação Infantil, requisito obrigatório para a integralização curricular, seja na antiga habilitação, ou no curso em sua forma atual. Trataremos também de apresentar os desafios, dificuldades e perspectivas presentes nessa disciplina, cuja especificidade é traduzida de maneira geral, como o "momento da prática", ou como disciplina que "articula teoria e prática", dentre outras definições, encontradas tanto nos discursos dos estudantes, como também de professores. Afinal, o que é ser professor ou professora de crianças pequenas? Interrogação essa que se relaciona diretamente com a identidade profissional dos que atuam nessa etapa educativa, ainda é um processo em construção.

2 O Parecer CNE/CP 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3, aprovado em 21 de fevereiro de 2006.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA UFSC

A formação de professores para atuar na Educação Infantil foi criada em fins de 1979, pela Portaria n. 534, de 5 de dezembro de 1979, iniciando suas atividades em 1980, quando então ingressa a primeira turma na Habilitação em Educação Pré-escolar.³ A criação do curso foi precedida por um “diagnóstico” do qual participaram várias instituições sociais, prefeituras e estudantes, cujos dados ancoraram a justificativa que levou a abertura da habilitação:

Considerando os resultados das pesquisas o GT concluiu que o mercado de trabalho caracterizava-se como amplamente aberto, possibilitando absorção do profissional especializado a nível universitário, qualificado para atuar junto a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em empresa pública e privada, em órgãos educacionais públicos e particulares, hospitais infantis além de outras. (GONÇALVES; GIRARDI, 1984, p. 86).

Chama a atenção que dentre a exposição de motivos que enviada ao Pró-reitor de Graduação, em março de 1980, solicitando-se um conjunto de ações e medidas a serem providenciadas internamente pela UFSC, conste também a cooperação com o Ministério da Educação no desenvolvimento do “III Plano Setorial de Educação [que] tornou prioritária a educação neste nível” (GONÇALVES; GIRARDI, 1984, p. 88)⁴, o que requeria por sua vez:

3 Pela Portaria n. 116 do Reitor Caspar Erich Stemmer, em 9 de abril de 1979, foram designados os professores Maria Esmênia R. Gonçalves, Maria da Graça Nóbrega Santana, Álvaro José de Oliveira, Ecy Lima Barreto e Julio César Schmitt Rocha, sob a presidência da primeira, para elaborarem o projeto de formação de profissionais para a área de Educação Pré-escolar (GONÇALVES; GIRARDI, 1984).

4 Sobre o III Plano Setorial, ver: Kramer (1982a); Rosemberg (1992).

[...] uma política planejada de formação de recursos humanos, conforme conclusões do Encontro Regional de Educação Pré-Escolar, promovido pelo MEC em Florianópolis. Esta política envolveria a formação de recursos humanos: a) a nível de 3º grau (habilitação já implantada para ingressantes pelo vestibular; b) a nível de 3º grau, implantação da 5ª fase da referida habilitação, para pedagogos e outros licenciados, conforme artigos 7º e 8º do Parecer 252/69; c) a nível de 2º grau, cursos de férias através de convênios com MEC/ SESU, CENAFOR etc.; treinamentos em serviço e outros. (GONÇALVES; GIRARDI, 1984, p. 88).

Como podemos observar, a criação da habilitação Pré-escolar na UFSC nasce em um duplo compromisso: com a comunidade universitária e externa, expressa pelas demandas institucionais de formação desse profissional, e pelos compromissos assumidos com o governo militar, cuja expansão do Pré-escolar na primeira metade da década de 1980 tomou como premissas básicas as teses da Teoria da Carência Cultural e Educação Compensatória, utilizando-as como justificativa e base para a priorização da faixa etária de 4–6 anos. No III Plano Setorial a priorização do "Pré-escolar" é apresentada como a segunda linha programática e tem como foco *"a educação nas periferias urbanas, definidas estas como as áreas de concentração da população urbana mais carente."* (BRASIL, 1980, p. 15).

Por estas razões, tornam-se importantes a educação pré-escolar e a educação supletiva, na busca de soluções para as problemáticas fundamentais em torno do acesso ao ensino de 1º e 2º graus. A educação pré-escolar é relevante, tanto pelo seu impacto pedagógico quanto pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias. A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do ingresso no 1º grau, independentemente de limite de idade, incluindo-se mesmo a ação sobre as gestantes. Tendo em vista que nos primeiros anos da infância se decidem, em grande

parte, as potencialidades da personalidade humana, o impacto sobre a criança, a partir dos 7 anos de idade, pode estar já totalmente comprometido com um passado de desnutrição e de pobreza. Acresce, ainda, o fato de que o acesso ao pré-escolar, concentrado nas famílias ricas, acentua ainda mais a distância para com o aproveitamento escolar de crianças pobres. (BRASIL, 1980, p. 16).

Essa vinculação da proposta de criação da Habilitação Pré-escolar às políticas governamentais da época, e ao ideário das teorias da Educação Compensatória associada à de Privação ou Carência Cultural⁵, se expressaram, segundo Rivero (2001, p. 63) também no Projeto da Habilitação, cujas concepções pressupunham uma integração harmônica das crianças à sociedade, tarefa que requeria não apenas a ação educacional, mas também de outros profissionais psicólogos, médicos, orientadores educacionais com vistas a tornar mais efetivo o trabalho. Segundo a autora, no Projeto da Habilitação evidencia-se a concepção de Educação Infantil que o sustenta: “[...] educar (disciplinar) as crianças com o intuito de integrá-las à sociedade, sem, no entanto desconhecer suas necessidades. Nessa combinação podemos entrever dimensões contraditórias – disciplinação e preservação da infância – presentes não só naquele período, mas no decorrer da história da infância e de sua educação.” (RIVERO, 2001, p. 38).

Há que se lembrar também aqui, especificamente no que diz respeito aos cursos de Pedagogia, e no curso da UFSC a situação não era diferente daquela encontrada em outros cursos País afora – visava à formação de bacharéis e de licenciados, os primeiros como “técnicos em educação”, enquanto que os últimos dedicavam-se à docência nos cursos Normais. Todavia, permanecia, em nível nacional, uma indefinição acerca das atividades técnicas que cabiam aos bacharéis exercer.

5 Sobre as críticas que essas teorias passaram a receber a partir dos anos de 1980, ver Rosenberg (1992); Kramer (1982b, 2006); Machado (2002).

Essa indefinição fica “resolvida” com a Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969 que, segundo Durlí (2007, p. 31) “[...] estabelecia que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia.” (BRASIL, 1969b). Ainda conforme a autora, sob o argumento de “quem pode mais pode o menos”, ou seja, quem prepara o professor para o ensino primário também tem condições de atuar nesse ensino, os legisladores da época possibilitaram ainda que indireta a formação em nível superior para a docência nesse nível de educação. Todavia, segundo Durlí (2007, p. 33), “[...] nessa normatização de 1969, a criação de uma habilitação específica para atuação no ensino primário foi considerada prematura pelo legislador”.

Em 1973, atendendo à nova legislação dirigida aos cursos de Pedagogia e àquelas decorrentes da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968⁶, faz-se uma mudança substancial no curso da UFSC e sua matriz curricular passa a ser organizada em um núcleo comum (base) associada a uma parte diversificada, no caso as habilitações específicas.⁷

É nessa conjuntura que a formação para a docência no Pré-escolar é implantada na UFSC em 1980, como mais uma entre as habilitações oferecidas pelo Curso de Pedagogia. Na proposta da Habilitação caracterizou-se o

6 De acordo com Aguiar (2006), a UFSC é a primeira universidade brasileira a implantar a reforma universitária.

7 Novas habilitações foram criadas no curso (Portaria do Gabinete do Reitor n. 258, de 30 de junho de 1971), todavia a implantação do novo currículo ocorre em 1973: “O curso de Pedagogia tem por objetivo primeiro a formação de professores para o ensino normal. Paralelamente, a partir do estudo de disciplinas comuns integrantes do curso, o currículo prevê a ampliação dos seus objetivos, abrangendo mais quatro habilitações ligadas ao magistério: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Estende-se, assim, o campo de atuação dos licenciados que a par da habilitação para o ensino normal, poderão obter mais uma das quatro citadas, desde que completem o currículo geral com os programas que a integram.” (UFSC, 1971, p. 108 *apud* AGUIAR, 2006, p. 199).

[...] egresso da habilitação em Educação Pré-Escolar como habilitado para o exercício do magistério na área da Educação Pré-Escolar. O exercício da profissão dar-se-ia em instituições públicas e privadas a nível de macro-sistemas; dar-se-ia também em creches, escolas maternas e jardins de infância. (GONÇALVES, GIRARDI, 1984, p. 85).

No entanto, de acordo com Rivero (2011), permanecia uma indefinição acerca da identidade desse profissional, uma vez que “[...] criar uma habilitação que possibilitava formar *professores de crianças* deveria causar no mínimo um impasse num curso que desde o seu início formava sobretudo especialistas”. Além desse aspecto, permaneciam problemas relacionados à regulamentação da profissão de “professor de Educação Pré-escolar” pela Secretária do Estado de Educação.

Os impasses e tensões acerca dos cursos de Pedagogia e a formação oferecida – formar especialistas sem, todavia, formar professores, impulsionava os movimentos de educadores que durante a década de 1980 defendiam fortemente a concepção de que toda formação especializada na Educação, deveria ter como base a docência.⁸ Em 1985, foi reformulada a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFSC, acrescentando-se as disciplinas pedagógicas do Curso do Magistério de 2º grau e a Habilitação em Educação Especial. Embora já se indicasse nessa época a necessidade de implantar a Habilitação Magistério de 1ª a 4ª série, que não chegou a concretizar-se. Apenas em 1995, com nova reformulação curricular, a formação de professores para atuar na docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental é implantada, passando a constituir-se como formação comum, antecedendo a escolha e ingresso em uma das habilitações específicas (RIVERO, 2011).

Assim, somente quinze anos depois de iniciada a formação de professores para atuar na Educação Pré-escolar, é que a formação

8 O Curso de Pedagogia na UFSC começou a funcionar a 17 de março de 1960, com oito alunos, sendo que o seu reconhecimento ocorreu apenas em 1975, por meio do Parecer do CFE n. 445, de 5 de fevereiro de 1975, e Decreto da Presidência da República n. 75.590, de 10 de abril de 1975 (AGUIAR, 2006).

tendo como base comum a docência (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) passa a ocorrer. É de se presumir portando, que a formação de professores para atuar com crianças de 0–6 anos, num curso orientado pela perspectiva tecnicista de formação, tenha desafiado e interpelado todos os que nele se envolveram. Se a docência na escola era profissão definida, na “Educação Pré-escolar” era algo a ser construído – tanto no sentido da formação como da atuação profissional.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIOS

Conforme já procuramos mostrar anteriormente, a formação para a docência na Educação Infantil foi implantada no Curso de Pedagogia em 1980, expressando tanto nas motivações para sua criação como nos conteúdos programáticos, a perspectiva predominante à época, de educação compensatória voltada, sobretudo para as crianças pobres.

Na matriz curricular iniciada em 1981, duas disciplinas são dedicadas aos estágios curriculares: “Prática de Ensino em Creches e Escolas Maternais” (MEN 1393)⁹ e “Prática de Ensino em Jardins de Infância” (MEN 1394), ambas ministradas na 8ª fase, semestre final da formação. É interessante observar que a primeira disciplina (MEN 1393) visava à docência para crianças de 0–2 anos, já a segunda, tinha como foco crianças de 2–6 anos. Embora os termos “creches” e “jardins de infância”, em âmbito social, se referissem naquele momento aos tipos de instituições – sua vinculação de classe e forma de funcionamento, essa distinção em termos de idades quanto aos estágios, não

9 As disciplinas do curso são alocadas em Departamentos, identificadas com a sigla que os representa (ex: MEN = Departamento de Metodologia de Ensino, EED = Departamento de Estudos Especializados, entre outros), seguidas de numeração.

deixa de ser interessante. A análise dos planos de ensino das disciplinas nos mostra que a referência básica para essa distinção de idades sustentava-se nas abordagens da psicologia do desenvolvimento, em especial nas contribuições de Jean Piaget.

De acordo com Rivero (2001), 1991 foram realizadas mudanças curriculares que afetaram principalmente a Habilitação Pré-escolar, sem alterações no "bloco básico" que reunia disciplinas comuns a todas as habilitações. Na falta de mais documentos sobre essas mudanças e baseando-se, sobretudo em entrevistas de professoras que atuavam no curso nessa época, a autora destaca:

Assim a alteração de [19]91, conforme nossas fontes, reduz o número de disciplinas na Habilitação com o objetivo de enfrentar a fragmentação do conhecimento sobre a criança, procurando, como indicam os depoimentos, reunir esse conhecimento e discutir a criança de modo mais articulado. (RIVERO, 2001, p. 111).

Uma análise das matrizes curriculares vigentes em 1981 e aquela que passa a vigorar depois de 1991 (ou seja, dez anos depois da implantação da Habilitação), permite-nos inferir que as mudanças – além de quantitativas, indicavam também a emergência de outra base epistemológica orientadora da formação, iniciando-se um processo de ruptura com o ideário médico-psicologizante que fundamentava a formação até então. Há que se registrar aqui que no início da década de 1990 eram cada vez mais crescentes as críticas à perspectiva da Educação Compensatória¹⁰, que ia de par com o crescente movimento pela democratização do País, colocando-se no centro desse debate a criança e sua educação. A compreensão da criança como "sujeito de direitos", dentre os quais aquele à educação foi institucionalizado na Constituição Federal de 1988:

10 Para saber mais, ver: Kramer (1982); Kramer (2006); Abramovay e Kramer (1984); Rosemberg (1992).

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.¹¹

Em 1990, também é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), depois de intenso processo de discussão social acerca dos direitos sociais das crianças e dos adolescentes. No Estatuto reafirma-se também o direito das crianças à Educação Infantil, no artigo 54, inciso IV:

Art. 54 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

[...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.¹² (BRASIL, 1990).

A institucionalização da Educação Infantil, considerando-se os documentos de lei citados, ocorria em meio a um intenso debate também acerca de sua identidade. Conforme Campos (2011, p. 218),

Diferentemente das escolas, sob o predomínio de um modelo institucional formalizado, na educação infantil, a convergência das duas lógicas deu origem a diversos modelos de

11 A Emenda Constitucional 53, de 19/12/2006, modificou o inciso IV definindo o limite etário concernente à Educação Infantil para cinco anos: "IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade". Posteriormente, em 11/11/2009, nova Emenda Constitucional – 59/2009, altera o inciso I, estabelecendo a obrigatoriedade da Pré-escola: "I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria".

12 O Inciso I, da Emenda 59/2009 foi alterado pela nova Lei 13.306, de 4 de julho de 2016, ficando o inciso IV, com a seguinte redação: "Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade". Tratou-se apenas de atualizar o ECA a outras legislações vigentes (CF/1988 e LDB 9394/1996) que já fixavam o limite etário da Educação Infantil em cinco anos de idade.

atendimento, ora com predomínio da matriz "assistencial", ora de uma mais "educacional". Isso afetou não apenas sua regulação como a constituição de sua identidade social, forjada a partir de uma multiplicidade de referências, produzidas em distintos âmbitos da vida política e social.

Esse debate – seus litígios e ambivalências –, expressaram-se na mudança curricular realizada na Habilitação Pré-escolar do Curso de Pedagogia. Um exame da matriz curricular reformulada em 1991, comparada àquela de 1981, evidencia esse processo de mudança. A supressão de disciplinas, como Crescimento e Desenvolvimento Normal do Pré-Escolar I (MEN 1320), que baseada numa perspectiva normativa de desenvolvimento infantil, dará lugar a outras que expressavam os debates críticos da época, como "Cotidiano Infantil e Aprendizagem" (EED 5607), porém ainda fortemente orientadas pelos estudos da Psicologia.¹³

Mudanças também ocorreram nas disciplinas de estágios. Em 1981, essas disciplinas diferenciavam-se de acordo com as idades das crianças. Assim, a disciplina "Prática de Ensino em Creches e Escolas Maternais" (MEN 1393), era voltada para atuação com as crianças de 0-2 anos de idade, enquanto que "Prática de Ensino em Jardins de Infância" (MEN 1394), referia-se a docência para crianças de 2–6 anos de idade. Em 1991, essas duas disciplinas não aparecem mais, sendo substituídas por "Prática de Ensino na Pré-Escola I" (MEN 5394) e "Prática de Ensino na Pré-Escola II" (MEN 5394).¹⁴ Na ementa da disciplina MEN 5394, constatamos também que diferentemente das disciplinas de 1981 que guardavam uma especificidade em relação às

13 A ementa e programa da disciplina EED 5607, mostra-nos a presença de duas bases epistemológicas – a chamada "piagetiana" e o recém chegado "sócio-interacionismo", observando-se na bibliografia a indicação de obras de L. S. Vigotsky, como a Formação Social da Mente (1984) e Pensamento e Linguagem (1984).

14 Disciplinas que faziam parte da habilitação MEN 5393 e MEN 5394, eram as disciplinas de estágio. Não encontramos a ementa e o programa da disciplina.

faixas etárias que definiam os estágios em cada uma, agora, em 1991, há uma ambivalência com relação a isso. A disciplina "Prática de Ensino na Pré-Escola I" traz como ementa "Observação participante em pré-escolas"; no entanto, na unidade I do Programa de Ensino, consta "Prática Pedagógica Desenvolvida nas Creches e Jardins de Infância". Desse modo, acredita-se, que o termo "pré-escola" foi usado de forma abrangente, como equivalente ao que atualmente denominamos de "Educação Infantil"¹⁵, ao mesmo tempo em que "creches" e "pré-escolas" referiam-se aos tipos de instituições (e não especificamente às faixas etárias, como define atualmente a LDB/1996).

Se as mudanças implementadas em 1991 não alteraram a estrutura da matriz curricular do curso de Pedagogia, atendo-se mais a "ajustes" em disciplinas e ementas, o mesmo não ocorrerá em 1995, quando então de fato, muda-se substancialmente a estrutura da matriz curricular, com a inserção da formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (então, 1º Grau). Em especial os debates conduzidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que defendiam a docência como base da identidade do professor/a: "[...] todos os cursos de formação

15 Sobre o uso da expressão "educação infantil" Arroyo (1994, p. 91) já defendia: "Gostariamos de eliminar a palavra pré-escola de nosso dicionário. Ela não sintetiza a nossa visão de uma proposta político-pedagógica para a infância. A nova LDB não fala em pré-escola e sim em educação infantil. Em um sentido muito certo, de que a idade de zero a seis anos tem uma identidade em si mesma, ela não está apenas definida pela futura inserção na escola. A pré-escolarização prematura [...] é demasiado estreita para dar conta da construção social da infância e dos avanços onde ela chegou [...]. Uma outra direção da educação muito freqüente, sobretudo, na década de [19]80: a infância, somente do futuro cidadão. Começemos a prepará-la para um dia ser cidadão. Começemos a prepará-la na arte da democracia, na arte do diálogo, na arte da cooperação, na arte de um dia ter consciência de seus direitos. Eis a linha tão presente, tão forte na década de [19]80 e agora na década de [19]90: a ideia de que a função principal da escola é preparar a infância e a adolescência para a cidadania consciente. Concordo, mas temos de ter cuidado de não cair na linha a que me referia e que estava criticando: a infância não tendo sentido em si mesma. Ela vista apenas como preparo para o futuro. [...]. A nossa proposta é a educação, a escola enquanto serviço público permitindo a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente. Não queremos uma escola para um dia ser. [...] Queremos ter uma escola viva, em que se viva a cidadania e não uma escola onde se sonhe um dia ser cidadão."

do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador." (ANFOPE, 1992, p. 11). Assim a matriz curricular do Curso de Pedagogia passou a ter uma configuração bastante distinta da dos anos anteriores, passando a ter uma base comum a todos (até a 6ª fase do curso), com o estágio curricular obrigatório para a docência nos Anos Iniciais antecedendo as Habilitações, o que incluía a Habilitação em Educação Pré-escolar.¹⁶

No que se refere especificamente à essa Habilitação também ocorreram mudanças, com a supressão/alteração de disciplinas e com aumento na carga horária dos estágios curriculares obrigatórios. As mudanças ocorridas também já assimilavam as discussões que ocorriam nacionalmente em termos da especificidade da Educação Infantil, de modo a ressaltar sua identidade educativa própria, no intuito de romper com a ideia corrente de "preparação para o Ensino Fundamental". Há que se registrar que nesse período, intensos debates e litígios estavam em cena uma vez que a nova LDB estava para ser apresentada ao Congresso Nacional¹⁷, entre os quais se incluíam aqueles voltados para a normatização da Educação Infantil, já definida na Constituição Federal como direito das crianças. Além desses aspectos, cabe ainda registrar que a criação da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), no âmbito do Ministério da Educação dava amplitude a esses debates, fazendo ecoar também no interior desse órgão, os debates sociais em curso.¹⁸

16 De acordo com RIVERO (2011), em 1999, a Habilitação passou a denominar-se Habilitação em Educação Infantil.

17 Para conhecer os embates e litígios presentes no processo de elaboração da LDB/1996, ver: Demerval (1997, 2007) e Brzezinski (2005).

18 As discussões sobre a infância e a Educação Infantil realizadas no âmbito da COEDI, na década de 1990, foram registradas em documentos que ficaram conhecidos nacionalmente como "cadernos", por apresentarem o formato de um caderno. Os cadernos publicados pela COEDI são: Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil (1998); Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1998); Critérios para um atendimento em

De fato, as mudanças ocorridas na matriz curricular do Curso de Pedagogia, e mais especificamente no âmbito da Habilitação Pré-escolar, expressaram não apenas mudanças em termos de "tempos curriculares" (disciplinas, cargas horárias e posição na matriz), mas também mudanças significativas em termos de concepções e de orientação epistemológica. A supressão das disciplinas, como "Metodologia da Educação Pré-escolar", "Didática Especial na Pré-escola", "Prática de Ensino na Pré-escola", substituídas por outras como "Educação Infantil de 0–3 anos", "Jogo e Educação Infantil", "Educação Infantil na Pré-escola" e "Educação Infantil de 0–3 anos", ainda que de forma ambivalente, já expressam um movimento de afirmação da especificidade da Educação Infantil, diferenciando-a das referências oriundas do trabalho pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental. Observamos essas mudanças também nas disciplinas referentes aos estágios obrigatórios: mantidos nas duas fases finais do curso (7ª e 8ª fases), passam a denominar-se "Estágio Supervisionado em Educação Infantil I" e "Estágio Supervisionado em Educação Infantil II".

Essas mudanças ocorridas em 1995 já antecipavam o que viria a ser posteriormente, em 1996, definido na nova LDB. A afirmação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a definição de seus objetivos e funções na perspectiva da educação integral das crianças e, sobretudo, as exigências de formação profissional do professor ou professora que ali atuam representavam, ao mesmo tempo, uma importante conquista e um grande desafio. A superação da histórica dicotomia entre uma perspectiva "assistencial" ou "escolariizante" implicava na construção de espaços educativos para o atendimento de crianças de 0–6 anos que superasse as experiências predominantes, marcada, sobretudo pelas origens de classe das crianças.

creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Bibliografia anotada (1995); Educação Infantil no Brasil: situação atual (1994); Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994); Política nacional de Educação Infantil (1994).

Esta compreensão se devia à constatação de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham venham a ter garantidas uma formação tanto inicial quanto em serviço e uma valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros. (CERISARA, 1999, p. 15).

No ano de 2000, novas mudanças curriculares ocorreram na Habilitação, agora já denominada de Educação Infantil, com supressão de algumas disciplinas cujos conteúdos, atualizados, foram incorporados em novas disciplinas. No que diz respeito aos estágios obrigatórios, as mudanças registradas ocorreram nas ementas e planos de ensino, o que inclui revisão da bibliografia indicada. Essas mudanças tornaram os conteúdos dessas disciplinas mais afinados com a LDB/1996 e com os debates predominantes na área, centrados na afirmação da criança como sujeito histórico e de direitos e na especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

As disciplinas "Estágio Supervisionado em Educação Infantil I" e "Estágio Supervisionado em Educação Infantil II", implantadas desde 1995, organizavam-se de forma sequenciada, destinando-se a primeira à inserção e conhecimento das instituições e à elaboração de um projeto de atuação, cujo desenvolvimento ocorria no semestre seguinte. Dito de outra maneira, a "observação" era a principal tarefa da disciplina de "estágio I" – seja como meio para "aproximação" das creches e pré-escolas, seja como instrumento para análise crítica e reflexiva das práticas pedagógicas. Desse movimento de observação-inserção derivavam-se os subsídios necessários a elaboração do "projeto de estágio".

Essa dinâmica de organização do estágio permaneceu até 2012, quando então se formou a última turma de estudantes que haviam ingressado na Habilitação de Educação Infantil. Em 2009, uma nova

reforma curricular é implantada mudando substancialmente a estrutura da formação, com o fim das habilitações, como determinavam as DCNCP.

4 A FORMAÇÃO ATUAL – FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INFÂNCIA

Dez anos depois da aprovação da LDB/1996 foram aprovadas as DCNCP, homologadas pela Resolução CNE/CP 01/2006. Essas Diretrizes expressam muitos dos princípios construídos no âmbito das discussões promovidas pelas entidades científicas representativas da área da educação desde a década de 1980, mas também retratam os embates, tensões e disputas sobre as concepções de pedagogo e de curso de Pedagogia presentes no processo.

As novas Diretrizes explicitam que a finalidade dos cursos de Pedagogia é a:

Formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos e Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006c).

A docência¹⁹ torna-se a base para a organização curricular dos cursos e também a sua finalidade precípua, conforme postulavam as entidades científicas representativas da área da educação presentes

19 Nas DCNCP a docência é definida como: “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.” (BRASIL, 2006c).

no processo de construção das diretrizes, especialmente a ANFOPE. As habilitações – como Educação Infantil, Orientação Educacional e outras, entram em “regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.” (BRASIL, 2006c). Rompe-se, dessa forma, com a organização curricular por habilitações, que permitia, desde 1969, o oferecimento de trajetórias curriculares mais verticalizadas, por níveis de ensino.

O Curso de Pedagogia da UFSC, depois de um longo processo de discussões, implementou, a partir de 2009, um novo currículo, já em consonância com as DCNCP. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o curso “[...] tem a docência como princípio e considera o professor como sujeito histórico que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação, dos conhecimentos pedagógicos que com estes se relacionam, compreendendo as bases e métodos que os constituem.” (UFSC, 2009, p. 3). A nova matriz curricular articula-se em três eixos formativos: a) educação e infância; b) organização dos processos educativos; c) pesquisa. Ainda de acordo com PPP do curso:

Vinculam-se a estes eixos um conjunto de disciplinas de base comum à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de base específica a cada um destes, disciplinas de interfaces entre estes, núcleos de aprofundamento de estudos e atividade de enriquecimento científico e cultural dos estudantes.

No que diz respeito especificamente à formação para a docência a nova matriz curricular mostra avanços ao propor a formação integrada para a infância (0–10 anos). No entanto, quando analisamos especificamente as disciplinas que têm como objeto a atuação na Educação Infantil, não se observa diferenças substanciais com relação às concepções teórico-metodológicas e grupo de disciplinas que compunham a antiga habilitação. A disciplina “Educação Infantil VII:

estágio em Educação Infantil”, articulada ao eixo curricular Educação e Infância, passou a ter 216h, localizando-se na 7ª fase, quase ao final do curso. Sua ementa sintetiza e atualiza o que antes estava dividido em dois semestres, ocorrendo, contudo uma redução de sua carga horária:

Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio – análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino. (UFSC, 2009).

A nova configuração do Curso de Pedagogia implicou também em novas formas de organização dos estágios, especialmente no que diz respeito aos “tempos” nas instituições e na universidade. Os princípios que os orientam ancoram-se naqueles que orientam também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) quais, sejam, ético, estético e político, fundamentados no reconhecimento da criança como sujeito histórico e pleno de direitos.

Do ponto de vista teórico-metodológico os estágios obrigatórios de docência na Educação Infantil observam também os objetivos dessa etapa educativa constantes na LDB/1996 – o desenvolvimento integral das crianças mediado por duas funções básicas: o educar e o cuidar. Em sua organização o estágio compreende o desenvolvimento de ações/atividades nas instituições de Educação Infantil – obrigatoriamente de redes públicas, ancorando-se na perspectiva de práticas de aprendizagens colaborativas entre os estudantes-estagiários/as e os professores/as que os recebem em seus grupos de crianças.

Esse processo de aprendizagens colaborativas situa-se na perspectiva de “docência compartilhada”, com a inserção dos/das estagiários/as no desenvolvimento do planejamento das professoras/as

desde o primeiro momento. Nessa direção rompe-se com a segmentação do estágio em tempo definidos pela centralidade da atividade proposta. Assim, o "tempo de observação", o "tempo de docência", que anteriormente situavam-se em tempos curriculares distintos (estágio I e estágio II), agora se intersectam, criando-se outra ideia de temporalidade – o tempo de experiência da docência, como sendo desde a entrada até a saída do grupo, com o fim do estágio.

Dessa perspectiva, a observação e os registros sobre o realizado, o observado, ganham nova dimensão, e no diálogo com as/os professoras/es dos grupos, transforma-se também em "planejamento compartilhado", imbricado tanto no conhecimento das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, como também pelo plano de trabalho proposto e em desenvolvimento pelo/a docente responsável pelo grupo. Desse modo, a concepção de "desenvolvimento de um projeto" como correspondente ao tempo da "prática docente", que orientava os estágios até então, cede lugar às intervenções e ações pedagógicas, desdobradas no dia a dia do estágio. Ressalte-se que mesmo quando os estágios de Educação Infantil orientavam-se para o "desenvolvimento dos projetos" não eram desconectados do planejamento das/os professoras/es e das necessidades dos grupos de crianças.

É certo que essa perspectiva implica as/os estudantes de outra maneira, especialmente no que concerne à sua compreensão do exercício da docência e seus desdobramentos cotidianos. A unidade teoria-prática como exigência fundamental à práxis pedagógica exige que superemos a consciência ingênua de atribuir mais valor a um ou ao outro polo dessa unidade. O movimento do pensar apenas "no que fazer" – ações e/ou tarefas descoladas ou "submersas" em uma intencionalidade nem sempre explicitadas, os temores e urgências da "atividade a ser feita com as crianças", passa gradativamente a ceder lugar a uma compreensão de quê:

Se a teoria pode mostrar – independentemente de suas conseqüências práticas – uma autonomia relativa com respeito à prática, esta não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos, a saber: a) um conhecimento da realidade que é objeto de transformação; b) um conhecimento dos meios e de sua utilização – da técnica exigida em cada prática –, com que se leva a cabo esta transformação; c) um conhecimento da prática acumulada [...]; d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se quer obter sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que esses fins, para que possam cumprir sua função prática, têm de responder a necessidades e condições reais [...]. A unidade da teoria e da prática pressupõe, portanto, sua mútua dependência. (VAZQUEZ, 2007, p. 261).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste artigo foi mostrar a construção histórica das disciplinas que tem como centralidade o exercício da prática docente na Educação Infantil, ao longo dos anos, no Curso de Graduação em Pedagogia da UFSC. O Quadro 1, situa, de forma esquemática, as mudanças que foram ocorrendo no âmbito da estrutura curricular do curso.

Como podemos observar, historicamente, as disciplinas se localizaram nas fases finais do curso – seja na época de sua organização curricular em habilitações, ou na matriz curricular atual. Em que pese sua importância, podemos notar também como a partir de 2009 sua carga horária foi diminuída ficando restrita a apenas um semestre (7ª fase). Ao longo do texto, ainda que de forma aproximativa, fomos também apresentando e discutindo as concepções orientadoras dessas disciplinas, bem como a forma de organização dos estágios.

Quadro 1 – Mudanças nas Disciplinas de Estágios Obrigatórios de Docência na Educação Infantil (1981–2009), no Curso de Pedagogia da UFSC

Ano	Fase	Código	Disciplinas	CH
1981	8ª	MEN 1393	Prática de Ensino em Creches Escolas Maternais	144 h/a*
	8ª	MEN 1394	Prática de Ensino em Jardins de Infância	144 h/a
Total de créditos				288 h/a
1985	8ª	MEN 1393	Prática de Ensino em Creches Escolas Maternais	144 h/a*
	8ª	MEN 1394	Prática de Ensino em Jardins de Infância	144 h/a*
Total de créditos				288 h/a
1991	7ª	MEN 5393	Prática de Ensino na Pré-Escola I	90 h/a
	8ª	MEN 5394	Prática de Ensino na Pré-Escola II	288 h/a
Total de créditos				378 h/a
1995	7ª	MEN 5391	Estágio Supervisionado em Educação Infantil I	72 h/a
	8ª	MEN 5392	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II	288 h/a
Total				360 h/a
2000	7ª	MEN 5391	Estágio Supervisionado em Educação Infantil I	72 h/a
	8ª	MEN 5392	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II	288 h/a
Total de créditos				378 h/a
2009	7ª	MEN 7107	Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil	216 h/a
Total de créditos				216 h/a

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

Nota: *Um crédito = 15h/a.

A institucionalização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica representou, sem qualquer dúvida, um avanço na educação brasileira. Esse processo repercutiu não apenas em termos de direitos das crianças de 0–5 anos à educação, mas também no que concerne às exigências, às necessidades e às especificidades dessa atuação. Isto produziu desafios às instituições formadoras, pois se a formação para o “pré-escolar” já não era totalmente novidade, o mesmo não se pode dizer para a docência com bebês, ou seja, as crianças de 0–3 anos. Conforme Barbosa (2010, p. 6), “[...] a profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos

fazerem 'maternos', mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional".

Além da questão das especificidades do trabalho pedagógico com bebês, outras ainda representam desafios à formação para a docência na Educação Infantil com implicações importantes na organização do curso de modo geral e desdobramentos nos estágios. Entre elas está o desenvolvimento dos estágios ao longo do curso, conforme orientam as DCNCP, no artigo oitavo: "IV – estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências". (BRASIL, 2006c) Conforme se pode observar no Quadro 1, o estágio está concentrado nas fases finais do curso e a inserção das/os estudantes nas unidades educativas de Educação Infantil antes desse período é uma necessidade a ser considerada.

Essa inserção está relacionada ao desafio do fortalecimento da relação com as redes públicas de educação de modo a articular a formação inicial dos/as estudantes do curso com a formação continuada dos/as professores/as das redes, transformando os estágios em processo formativo tanto para o/a professor/a que recebe os/as estagiários/as como para os/as estagiários/as em formação. Também ao desafio de conceber uma formação inicial que considere e inclua a presença de trabalhadoras-estudantes, muitas das quais já são professoras e atuam na Educação Infantil.

Na organização curricular atual do Curso de Pedagogia da UFSC (Projeto de 2009) os/as estudantes enfrentam ainda a dificuldade de realizar o estágio concentrado em um único semestre e em concomitância com outras disciplinas. Essa condição dificulta a dedicação especialmente no período da docência compartilhada quando o tempo de atuação precisa ser intercalado com tempo de discussão e reflexão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos Cedes*, v. 1, n. 9, p. 27–38, 1984.

AGUIAR, L. C. **O Curso de Pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960.** 2006. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia.** 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do VI Encontro Nacional.** Belo Horizonte, 1992. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>>. Acesso em: nov. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzales. O significado da infância. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, I.*, 1994. Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 88–92.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. PERSPECTIVAS ATUAIS, I.* nov. 2010, Belo Horizonte, **Anais eletrônicos...** Disponível em: <Goo.gl/bxyY2x>. Acesso em: mar. 2017.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mí-

nimos de conteúdos e duração para o Curso de Graduação em Pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documento, n. 100, 1969a. p. 101–179.

_____. **Resolução n. 2, de 12 de maio de 1969.** 1969b. Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. 1969.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 13 ago. 2017. Brasília, DF, 2006a.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

_____. **Lei n. 8.069, de 31 de julho de 1990.** Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: nov. 2016.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA-GERAL. III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980–1985.** Brasília, DF: MEC/DDD, 1980.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, CNE, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: nov. 2016.

_____. Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: nov. 2016.

_____. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. 2006c.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPOS, Roselane F. Educação Infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 217–228, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11–21, jul./dez. 1999.

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa**. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GONÇALVES, Maria Esmênia R.; GIRARDI, Celina. Imaculada. **Habilitação: educação Pré-escolar: aspectos de sua criação e implantação**

na UFSC. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.1/2, p. 84–92, jan./jun. 1984.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982a.

_____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 54–62, 1982b.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797–818, out. 2006.

MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIVERO, Andrea. **Da Educação Pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de Pedagogia**. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa Formação de Especialistas em Educação Pré-escolar. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. A brincadeira das crianças na formação de professores na Educação Infantil. **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, n. 23, jan./jun. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21–30, ago. 1992.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. CENTRO DE EDUCAÇÃO (CED). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**. Florianópolis, 2009. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Portaria do Gabinete do Reitor n. 534, 5 de dezembro de 1979**. Cria a habilitação Educação Pré-escolar na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1979.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

-

O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O EXERCÍCIO PRAXIOLÓGICO NOS TRAJETOS VIVIDOS NA DOCÊNCIA-EXPERIÊNCIA

KÁTIA A. AGOSTINHO¹

Professora do Centro de Educação/UFSC.

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN).

PATRÍCIA DE MORAES LIMA²

Professora do Centro de Educação/UFSC.

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências (NUVIC).

Como professoras supervisoras do estágio curricular na Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) temos vivido processos de aprendizagens³,

-
- 1 Área Educação Infantil no Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linhas Educação e Infância.
 - 2 Área Educação Infantil no Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linhas EI e EFE.
 - 3 Salientamos as contribuições dos diferentes sujeitos partícipes nesses projetos: os estudantes que com suas inquietações sobre o vivido no estágio curricular tencionaram muitos dos encaminhamento; as/os profissionais dos diferentes campos de estágio com os quais convivemos e nossos pares, instigando-nos a essa tentativa de reflexão e aprofundamento; os nossos núcleos de pesquisa, NUPEIN e NUVIC que agregam espaços permanentes e profícuos de partilhas e trocas essenciais para o refinamento do nosso olhar sobre as práticas educativas destinadas às crianças.

questionamentos e inquietações diante das diferentes experiências que se efetivaram em nossas trajetórias. Os estágios já realizados somados aos resultados de pesquisas sobre os contextos educativos e profissionais de educação infantil, as crianças, a infância e a sua educação impulsionam esse *gesto* de reflexão e aprofundamento sobre tudo que nessa experiência de docência nos atravessa. Aqui vale lembrar que o gesto na educação carrega essa marca, daquilo *que nos passa* (LARROSA, 2004) e nos inscreve a possibilidade de atribuímos uma genuína importância às experiências tecidas entre nós, professoras de estágio, as estudantes, os profissionais da rede, as crianças e muitas outras relações que se tornam significativas para falar *desde o lugar* no qual estamos tecendo a formação de profissionais na Educação Infantil. A ênfase sobre o lugar da experiência nos remete à possibilidade de uma gramática para Educação Infantil que possa ocupar-se atentamente com aquilo que se vive, sente, observa e reflete. Ainda que esse exercício seja sempre sobre o ponto de vista do olhar, desse *de quem olha*, nunca retrata, captura os contextos, portanto. Há um sentido de totalidade e verdade que pretendemos, nessa trajetória formativa, questionar.

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA, 2002, p. 25).

Nesse texto intencionamos apresentar algumas reflexões provenientes do percurso/trajeto empreendido como professoras da área Educação Infantil nas experiências por nós vividas nos estágios, que no currículo atual do Curso de Pedagogia da UFSC, ocorrem na 7ª fase. Colocamos em relevo que nas novas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCP), licenciatura (2006) – todos(as) os(as) estudantes do curso devem cursar as disciplinas específicas da Educação Infantil, incluindo o estágio. A proposta do estágio está assim delineada a partir do Projeto Político Pedagógico:

O estágio curricular obrigatório na Educação Infantil (Educação e Infância VII – estágio supervisionado em Educação Infantil) visa à atuação na docência em creches e pré-escolas da rede pública municipal baseada na definição de plano de ação pedagógica e análise de contextos educativos. É constituído por momentos de observação, registro e documentação de contextos de atuação, processos considerados fundamentais à elaboração de planos de ação que tenham como foco as relações educativas com as crianças de zero a seis anos. Os projetos de estágios/planos de ação são elaborados de forma partilhada com as instituições campo de estágio, mantendo-se dessa forma uma relação articulada entre universidade e rede pública. Os estágios são finalizados mediante a entrega do documento final – relatório crítico das intervenções realizadas. A avaliação do processo é feita conjuntamente com as instituições que participaram dos estágios, em seminário de socialização de experiência, evento realizado semestralmente na UFSC. O estágio é previsto para ocorrer na 7ª fase do curso, em concomitância com disciplinas que são suporte à elaboração do projeto de estágio e à ação docente neste nível de ensino. A carga horária é de 12 créditos (216 horas), distribuídas em atividades nos locais de estágio e atividades de orientação com os professores responsáveis. (UFSC, 2008).

No horizonte da proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFSC, os princípios de estágio na Educação Infantil afirmam-se na defesa do espaço público de educação e apoiam-se em alguns princípios e orientações expressas na: i) garantia das determinações da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); ii) garantia dos direitos fundamentais das crianças

expressos nos Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995) e o Estatuto da criança e do adolescente (1999); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009.

Vale ainda ressaltar que a Proposta Curricular em andamento no Curso de Pedagogia encontra-se definida a partir de três eixos nos quais se articulam disciplinas gerais e específicas que representam aprofundamentos e especificidades no âmbito da formação, são eles: Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa. Apesar da educação e da infância ser priorizada na matriz curricular como um eixo, as disciplinas que tratam da especificidade da Educação Infantil encontram-se a partir da 4ª até a 6ª fase do curso desembocando na experiência do estágio, na 7ª fase. A necessidade de manter a **indissociabilidade entre as demais disciplinas que compõe o curso de Pedagogia** com a transversalidade da educação e infância parece acentuar ainda mais a necessidade desse diálogo e da sistematização dos modos e tempos em que essa interlocução ocorra, bem como uma compreensão mais estendida do que implica essa opção curricular pela infância. Sendo assim, podemos enquanto professoras da área Educação Infantil questionar: como dialogamos com essa proposta curricular? De que forma tomamos o território curricular como um território a ser habitado por nós? Como nos ocupamos em produzir conhecimentos na formação de professores e professoras a partir da nossa incursão na Educação Infantil?

Da composição do estágio supervisionado, com sua riqueza, amplitude e complexidade aqui desejamos destacar: i) o estágio e o enfrentamento do binômio teoria-prática, o que aqui gostamos de frisar como um exercício praxiológico; ii) a partir dos trajetos por nós percorridos demarcar as contribuições da Pedagogia da Infância enquanto área disciplinar que vem diretamente nos constituindo nesse exercício da docência na Educação Infantil; iii) e por fim, empreendemos

esforços trazendo algumas contribuições de produções que tornaram-se referenciais de fundamental importância para pensarmos os territórios de aprendizagens que compõe o estágio, insistindo no argumento que a constituição da docência é uma tarefa a ser permanentemente pensada e assumida na Educação Infantil (AGOSTINHO; LIMA, 2015).

1 ESTAGIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UM EXERCÍCIO PRAXIOLÓGICO

O estágio na Educação Infantil, em creches e pré-escolas públicas, compreende o espaço-tempo curricular que permite o exercício de ampliação do olhar dirigido às crianças e à prática pedagógica, por meio da imersão no cotidiano educativo, no encontro com o coletivo de crianças, profissionais, familiares e comunidade. Aprofunda a compreensão dos contextos educacionais, prevendo diferentes níveis de observação, análise e proposições, cultivando e qualificando a interlocução com os envolvidos direta e cotidianamente com a educação das crianças pequenas, ensaiando alternativas de atuação, potencializando o diálogo teoria-prática, como um exercício que se inscreve pela não dicotomização teoria e prática – um *exercício praxiológico*.

Pensamos a articulação teórico-prática como uma reflexão constante e sistemática com o diálogo intenso com os estudos teóricos da infância e sua educação em uma reflexão crítica sobre a ação pedagógico-educativa, uma prática que interroga a própria teoria e vice-versa, o que torna o estágio uma *disciplina de novo-tipo*

Ao viver o estágio curricular os estudantes entram em um novo tipo de disciplina que exige o exercício de articulação entre teoria e prática intenso e sistemático. No exercitar-se na ação enquanto estagiárias(os), providas(os) do referencial teórico que receberam até esse momento no curso, realizam o exercício praxiológico, no sentido do que fazer, nos

contextos educativos. Apresentando-se a necessidade do exercício de estudiosas(os) críticas(os) reflexivas(os) em que rememoram, revisitam o processo de formação anterior realizado no curso até o momento, e para além dele, para atuarem nos campos de estágio, assim como no exercício de sua profissão futura, ou mesmo presente, considerando-se aqueles estudantes que já atuam na profissão. (AGOSTINHO, 2016, p. 56).

Salientamos que esse exercício não é realizado de forma isenta, sem que esse enfrentamento com os contextos educativos destinados às crianças não nos desestabilize e promova questionamentos e angústias. Entendemos a educação como uma área de ação-intervenção direta (GATTI, 2010) e será no momento do estágio, por esses territórios de aprendizagens, que os estudantes se defrontarão com a necessidade de tradução das teorias estudadas ao longo do curso. Exercitarão esse contínuo esforço no reconhecimento da distância entre teoria e prática, sem com isso negar as suas especificidades, pois consideramos que a realidade educacional é sempre mais rica e complexa que as teorias que temos acerca dela. Compreendemos a complexidade dessa tarefa, pois o exercício de conexão das teorias com a prática enfrenta ainda o peso da tradição da dicotomização histórica do binômio teoria *versus* prática.

O pensamento dicotômico característico da modernidade, campo profícuo no qual se alastraram e solidificaram os jargões de que *a teoria está longe da prática, isso é só na teoria, a prática é bem outra, novos modismos*, etc. está longe de se localizar apenas no passado. Convivemos com o desafio de enfrentá-lo cotidianamente. O projeto da modernidade pela busca da ordem, da pureza e pela determinação em excluir toda e qualquer ambivalência, tem como referência central a **oposição** no seu pensamento e suas práticas – mais precisamente, a **dicotomia** (BAUMAN, 1991). Essa racionalidade cartesiana do projeto da modernidade coexiste com uma outra, a ausência ou extrema deficiência de mediações entre as dicotomias (SANTOS, 1990).

Os dualismos instaurados por um pensamento dicotômico moderno é problemático para a educação particularmente pelo exercício contínuo que exige a conexão entre teoria e prática, agora, nesse momento do estágio – enquanto estagiárias e para sempre – enquanto professoras.

Nesse esforço buscamos pensamentos densos, ricos que sobrepostos, cruzados, interseccionados possam dialogar em linhas que se conectam e desconectam, aceitam as linhas de fuga, e nesse emaranhado possam tecer com ousadia e compromisso as mediações que necessitamos para nos aproximar dos contextos educativos. Uma renovada atitude epistemológica que faça aproximar teoria e prática, num caminho em que emerge uma formação instigante, dinâmica, pulsante. Nela a documentação é nossa aliada fundamental, porque tenciona o aporte teórico diante das urgências que a prática o convoca, como exercício de reflexão, compreensão e ação. Caminho que não é simples nem imediato, pois exige estudo, reflexão, trocas, compromisso, estrutura.

2 DOS TRAJETOS PERCORRIDOS: A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir dos trajetos por nós percorridos, ao nos inscrevermos como orientadoras de estágios, reconhecemos algumas contribuições advindas da Pedagogia da Infância, que vêm diretamente nos constituindo nesse exercício da docência na Educação Infantil. Para nós

[...] a identificação de uma Pedagogia da Infância baseia-se, sobretudo, no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria – histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. (ROCHA, 2008, p. 5).

Na caminhada da construção da especificidade da Pedagogia da Infância e mais especificamente da Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999) compreendemos a importância do encontro com diferentes áreas que lhe são constitutivas, perspectivando o diálogo entre diferentes disciplinas como força capaz de favorecer a ascensão do conhecimento próprio de modo que possa adensar os saberes que lhe são necessários no cruzamento e diálogo com diferentes áreas, a atenção que deve ser dada na formulação dos saberes que lhe são específicos, quais sejam os da educação, um campo de saber praxiológico.

O debate sobre as especificidades da área desenrola-se no contexto de democratização do Brasil, na década de 1980, quando a criança deixa de ser objeto de tutela, para ser reconhecida como sujeito de direitos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a primeira lei, no País, a afirmar o direito das crianças à Educação Infantil, em creches e pré-escolas, instituindo o dever do Estado de assegurar as vagas e a opção da família. Essa conquista foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, fruto de imensa mobilização nacional; de lutas políticas dos movimentos sociais; bem como pela reflexão acerca das relações entre infância e direitos sociais, que delineiam o cenário das conquistas no plano da cidadania, por parte das crianças.

Com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Base (LDB/1996), temos a conquista do reconhecimento dessa etapa educacional e de que teríamos como profissional para o contato direto com as crianças, professores. Consideramos que essa foi uma conquista importante para a área que temos de manter em atenção, não só por ainda ser aceito o nível médio, mas também pelos contínuos ataques com estratégias assistencialistas e domésticas.

A especificidade da área vem sendo pensada e tecida nesse cenário de defesa dos direitos, da democracia e da inclusão, em que a efetiva participação de todos os envolvidos na ação pedagógica é

estratégia fundante. Procura assim vencer práticas assistencialistas e escolarizantes nos moldes tradicionais, e objetiva “[...] que as crianças possam viver plenamente sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, como as cristalizadas nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares.” (CERISARA *et al.*, 2004, p. 36–37).

A área da Educação Infantil tem enfrentado o desafio em construir as especificidades dessa etapa educacional da Educação Básica no Brasil, pensando uma pedagogia própria, com um conjunto teórico-metodológico de indicativos para a educação de crianças de 0 a 6 anos, dando atenção especial ao conjunto das determinações que constituem as relações educativas com crianças em espaços coletivos.

Nesse processo, nossa defesa é contundente quanto a importância da participação de todos os segmentos envolvidos na relação educativa, fundamentalmente as crianças, pela trajetória de negação de suas vozes e por serem elas as principais destinatárias-interessadas das/nas vivências pedagógicas, assim construiremos e implementaremos espaços educativos democráticos e emancipatórios, de exercício de cidadania, autoridade partilhada e inclusão social (AGOSTINHO, 2010).

Em uma perspectiva de docência que reconhece nosso desconhecimento do que é a infância, e abre-se para o inesperado, a dúvida, a incerteza, a imprevisibilidade desse acontecimento e assume “[...] uma postura diante das coisas do mundo, que nos coloque no lugar de nossa mera humanidade, a de que nem tudo e com tudo podemos.” (LIMA, 2006, p. 47).

Interessa-nos conhecer e reconhecer os sujeitos da relação pedagógica. Esforço que se apresenta a nós profissionais e estudiosos da educação da infância, na busca da construção de um conjunto teórico, metodológico e prático, que tenha a contribuição de todos e que foquem a construção de Pedagogia da Infância em uma perspectiva emancipatória.

Os estudos na perspectiva da Pedagogia da Infância, como os de Rocha (1999); Faria (1999); Cerisara *et al* (2002); Barbosa (2006); Kramer (2006), entre outros têm somado esforços nesse sentido, agregando conhecimentos que visibilizam as crianças e as suas infâncias, considerando-as como atores sociais, seres biopsicossociais, e exigem um modo mais rico e complexo de serem educadas na Educação Infantil e para além dela.

O aprofundamento na compreensão de quem são as crianças e as infâncias é fundamental para pensarmos as práticas para elas voltadas a partir de um conjunto de saberes que as respeitem em suas características geracionais e que incorporem as suas contribuições enquanto crianças. Considerando que as crianças da Educação Infantil são as bem pequenas, temos nos preocupado com a escuta, a ausculta⁴.

Coloca-se a importância de pensar uma forma renovada de socialização das crianças, em que reconhecemos a importância de afirmar e abrir espaço para as contribuições que elas têm a dar, convidando-nos a organizar uma prática pedagógica que inclua sua contribuição e reconhece que os significados são transmitidos, elaborados e modificados na ação humana, nas relações que estabelecem em seus contextos sociais.

As crianças coletivamente, com adultos e seus pares, não absorvem de modo passivo uma socialização vertical, não apenas se adaptam e internalizam, mas o fazem de modo inovador e criativo, temos a tarefa de pensar a prática das instituições historicamente criadas para socializarem as crianças nos moldes clássicos. Novas agendas se

4 Segundo Eloisa Rocha, "[...] o termo ausculta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança por adulto sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais." (ROCHA, 2008, p. 45).

colocam com essa compreensão renovada de socialização como um processo complexo de apropriação e renovação, internalização e inovação dos códigos sociais vigentes.

Essas orientações reverberam nos encaminhamentos do estágio em que os estudantes buscam conhecer as crianças nas suas diferenças e semelhanças, com atenção às suas pertencas sociais de classe, étnico-raciais, de gênero, etc., com a perspectiva de uma infância situada, em contexto, considerando o que é constitutivo delas para pensar e organizar as práticas para elas voltadas, suas relações, proposições, espaços, tempos e materialidades.

3 CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES – TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGENS

Na especificidade da Pedagogia da Infância e mais especificamente, no campo dos estágios da área da Educação Infantil algumas contribuições tornaram-se referenciais de fundamental importância para pensarmos os territórios de aprendizagens que compõe o estágio como uma disciplina de novo-tipo.

No texto *Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil*, Cerisara, Oliveira, Riveiro, Batista (2002) tratam do pioneirismo e lugar que ocupou e ocupa na formação das acadêmicas do curso, pois representa o esforço das autoras que historicamente têm sua contribuição à área reconhecida em diferentes fóruns e nos instigam a pensar já neste momento: i) o estágio como uma possibilidade de aproximação aos universos infantis, ii) a alteridade da infância no contexto de creches e pré-escolas; iii) as instituições de Educação Infantil como espaços de produção de pesquisa e conhecimento das culturas infantis.

Em 2008 temos a contribuição de Eloisa Rocha e Luciana Ostetto do texto: *O estágio na formação universitária de professores de Educação*

Infantil (ROCHA; OSTETTO, 2008) que afirmarão que *as interações, as linguagens e o jogo* serão a base para constituição dos conhecimentos pelas crianças e que portanto, os projetos de ação pedagógica deverão situar esses elementos para então, diversificar e ampliar as experiências e os conhecimentos no contexto educativo com as crianças.

A produção de Luciana Ostetto (2000, 2008) e sua importante contribuição para área historiciza e problematiza os encontros e desencontros que na formação inicial vivenciamos quando adentramos os estágios. Destacamos, sobretudo, o que a autora nos revela sobre o espaço-tempo do vivido no cotidiano educativo que permite o exercício de ampliação do olhar dirigido às crianças, bem como o exercício de uma prática pedagógica por meio das perguntas e das respostas que somente no encontro com essa cotidianidade conseguimos exercitar.

O estágio como tempo para viver e aprofundar relações, prevendo diferentes níveis de observação, análise e intervenção na realidade educacional circunscrita, cultivando e qualificando a interlocução com aqueles que fazem cotidianamente a educação das crianças pequenas, ensaiando alternativas de atuação, potencializando o diálogo teoria-prática. (OSTETTO, 2000, p. 2).

Seguindo o trajeto de sistematização das produções na área, Lima e Oliveira (2012) organizam um texto orientador para alunas do curso de Pedagogia denominado *Reflexões e indicações para a construção do memorial de Estágio Supervisionado em Educação Infantil*, no qual colocam como desafio a escrita-registro que materializa as produções dos estágios na área. Aposta-se a partir desse momento, em uma escrita narrativa, entendendo que o ato de narrar e refletir sobre o processo de formação docente por meio de uma escrita das experiências vividas no contexto educativo com as crianças, engendradas no exercício da docência ao longo do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, nos impõem a exigência de uma distância apropriada para refletir e pensar a docência na Educação Infantil. O memorial, segundo as autoras,

[...] abre possibilidades para que se explore e encontre a expressão artística, *criando visualidades que toquem a si mesmo como aquela que a encontra*, [...] instiga a criação de imagens que causem estranhamentos por saírem do convencional e por isso, capazes [...] da imaginação de quem a cria, como também, daquele que a admira. (LIMA; OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Dos percursos das diferentes experiências de estágios por nós realizadas, vamos acumulando aprendizagens significativas em que insistimos no argumento que a **constituição da docência é uma tarefa a ser permanentemente pensada e assumida** na Educação Infantil. A ação pedagógica se faz em todos os momentos com intencionalidade, com o exercício efetivo e sistemático das ferramentas da ação – observação, registro, planejamento, documentação e avaliação, e disponibilidade para o pleno envolvimento com os sujeitos, tempos, espaços e materialidades dos cotidianos educativos.

Consideramos que

A docência na educação infantil constitui-se nas relações sociais e no confronto entre os sujeitos que dela participam cotidianamente – adultos e crianças, crianças e crianças e adultos e adultos – e busca, espera e organiza sua prática pedagógica *com e para* as crianças, considerando-as efetivas partícipes do espaço educativo de garantia, promoção e defesa dos seus direitos, através de um planejamento marcado pela intencionalidade, que acentua a diversidade para a multiplicidade de acontecimentos, a simultaneidade das relações e a singularidade dos sujeitos no convívio coletivo. (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 58).

4 PALAVRAS FINAIS

O estágio na Educação Infantil orientado por um exercício de docência marcado pela complexidade das ações educativas com crianças pequenas tem por princípio a defesa dos direitos das crianças,

compreendendo as instituições de Educação Infantil como espaço-tempo de vivência da infância.

Nessa caminhada, a Pedagogia da Infância no encontro com as diferentes áreas que lhe constitui, campo de saber praxiológico, nos inspira para a constituição da ação docente com base na ideia de uma criança ativa e participativa das relações travadas nos cotidianos de creches e pré-escolas, rompendo com o marco conceitual que a tomava a partir da perspectiva da falta, da ausência e da incapacidade.

Nestas palavras finais ressaltamos a importância de todo o conjunto de documentação que instaura no estágio um tempo e espaço para o pensamento, em que os estudantes exercitam o senso crítico amparados nas teorias e na reflexão, em uma prática de questionar o vivido, estranhar o familiar para repensar, reconfigurar e imaginar a educação que desejamos e defendemos.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia. O estágio na educação infantil no curso de pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 50–64, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/40610>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

AGOSTINHO, Kátia; LIMA, Patrícia. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. *Investigar em Educação*, Portugal, n. 4, 2. série, 2015. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/58/57>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

BARBOSA, Maria Carmem. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 56–69, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

BAUMAN, Zigmund. *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. 35. ed. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018>. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990, Seção 1, p. 13–563.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: CNE, 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.

CARVALHO, José Sérgio. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, maio/ago. 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. *et al.* Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. *In*: SARMENTO,

Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, p. 35–54.

_____. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, n. 5, jan./jul. 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, 1999.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, 797–818, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Disponível em: <[Goo.gl/1cRGCW](http://www.google.com/search?q=Goo.gl/1cRGCW)>. Acesso em: 16 mar. 2017.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e experiência. In: SOUSA, Ana Maria B. de *et al.* (Org.). **Ética e gestão do cuidado: a infância em contexto de violências**. Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC, 2006, p. 47–62.

LIMA, Patrícia de Moraes Lima; OLIVEIRA, Alessandra Rota. **Reflexões e indicações para a construção do memorial de Estágio Supervisionado em Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, 2012.

OSTETTO, Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

ROCHA, Eloísa A. C.; OSTETTO, Luciana E. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine *et al.* (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103–116.

_____. Diretrizes Educacionais Pedagógicas. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010. Disponível em: <Goo.gl/qLGrar>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. O Estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 30, p. 13–44, jun. 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). CENTRO DE EDUCAÇÃO (CED). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2008. Não publicado.

ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS: A EXPERIÊNCIA DE TRÊS PORTUGUESAS, PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO EM PROCESSO DE FORMAÇÃO, NA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS

BEATRIZ MONGE

Graduanda de Mobilidade Acadêmica do Curso de Pedagogia/UFSC.

MARISA LUZIA

Graduanda de Mobilidade Acadêmica do Curso de Pedagogia/UFSC.

SANDRA NUNES

Graduanda de Mobilidade Acadêmica do Curso de Pedagogia/UFSC.

O texto que se apresenta parte da experiência vivida em estágio de três portuguesas, profissionais de educação em processo de formação. Esbatendo as fronteiras entre Portugal e Brasil numa internacionalização proporcionada pelo Programa Luso-Brasileiro, experimentámos um percurso formativo onde se agregaram contributos. Nestes caminhos consideramos que temos vindo a realizar um trabalho intelectual e reflexivo, com ganhos de uma firme consciência das nossas responsabilidades e das conseqüências das nossas ações em contexto, ou seja, de identidade profissional em construção. Fizemo-lo

caminhando por entre interações e experiências com pares, acadêmicos e crianças, sem esquecer o papel da teoria que sustentou as práticas e a organização dos quotidianos na Educação Infantil. Durante este percurso tivemos voz e ouvimos as vozes das crianças. Escutando, falando, recordando, escrevendo, aprendemos acerca de nós, das crianças e da experiência de conhecer, percebendo (algumas) mudanças que nos levaram a práticas pessoais, sociais e profissionais com crianças pequenas, comprometidas com a ponderação e com a coerência, mas também com o desejo de melhorarmos sempre.

Somos três estudantes portuguesas do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Évora, que tivemos a oportunidade de vivenciar o nosso estágio em pré-escolar numa instituição em Florianópolis, Brasil, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Após nos termos arriscado a sair do nosso país, da nossa zona de conforto, fomos acolhidas por um país que nos recebeu surpreendentemente bem e com toda a sua prontidão, com toda a sua alegria e simpatia que é tão típica do país. Fomos abraçadas calorosamente desde o primeiro dia. Toda esta receção favoreceu a nossa integração nas atividades académicas, em especial nas aulas com profícuas reflexões e debates, tornando estas em bons momentos para refletir existindo muito espaço para o diálogo e para debatermos as nossas ideias acerca dos assuntos a trabalhar nesta unidade curricular e sobre a Educação no geral, num ambiente marcado pelo diálogo, interação e compromisso com aprendizagens significativas acerca das crianças e da Educação Infantil.

Ao longo do nosso percurso académico compreendemos a importância dos conhecimentos teóricos aliados à prática pedagógica, sendo esta desafiadora, mas não há nada mais real, desafiador e marcante que a prática em si. É com a prática que aprendemos um pouco do que realmente é ser professora, é desta forma que aprendemos a

ultrapassar os problemas, a contornar situações, a saber lidar com os limites e as possibilidades dos adultos e crianças.

De todas as atividades acadêmicas, o estágio foi o que nos proporcionou trocas de experiências, vivências, aprendizagens acerca das dimensões constituidoras da infância e, sobretudo, o que compreende a especificidade da docência na Educação Infantil. A nosso entender o processo do estágio implica muito poder de reflexão e investigação para que os objetivos pedagógicos a que nos propomos sejam cumpridos.

Viver o estágio foi uma experiência totalmente nova que nos fez crescer a nível pessoal e profissional. Segundo Agostinho (2016, p. 52–53),

É no estágio que os estudantes defrontam-se pela primeira vez com a necessidade de tradução das teorias estudadas ao longo do curso ao exercitarem-se em ensaios na prática pedagógica, num esforço de superação da distância entre teoria e prática, sem com isso negar as suas especificidades, considerando que a realidade educacional é sempre mais rica e complexa que as teorias que temos acerca dela.

Compreendemos, ao longo do período em que estivemos envolvidas no estágio, a docência na Educação Infantil como uma profissão que exige sensibilidade, envolvimento, afeto, disposição para pesquisa e reflexão acerca do universo das crianças. Para isso é fundamental fazer o papel de pesquisadoras, pois desta forma poderemos refletir melhor acerca das mais variadas situações e crescer pessoalmente e profissionalmente com isso, de forma a conseguir mudar também o que for necessário mudar. Salienta Ostetto (2000 *apud* ROCHA; OSTETTO, 2008):

As estagiárias, profissionais em formação, experimentam o papel de pesquisadores, exercitando sua capacidade de ler a realidade, para visualizar particularidade e necessidade coletivas. Pesquisando, desenvolvendo formas de observação do

cotidiano e do grupo de crianças com o qual estão interagindo, poderão, então, no processo coletivo de reflexão, arriscar propostas e alternativas de encaminhamentos. Dessa maneira, não aprendem apenas a "fazer", mas a "olhar", a reconhecer as crianças, seus desejos, movimentos e manifestações particulares. De forma ampla, contextualizada e articular, podem "pensar sobre" e "decidir como", projetando e planejando tempos, espaços e situações significativas, garantindo contexto de relações e ampliação de repertórios.

O estágio foi um tempo de exercitar e sensibilizar o olhar para a criança, observando as suas diferentes linguagens, capacidade criativa, expressivas e emocionais. Esse exercício que se baseia a partir da observação constituída por documentação do cotidiano das crianças serve para aproximar e conhecer realmente a criança, através da linguagem corporal, sonora, escrita, oral, visual, das relações sociais e culturais e das relações com a natureza como registro (escrito, áudio, fotográfico).

Enquanto estagiárias entendemos que esta documentação supracitada faz parte do processo de construção da profissão e que é uma das ferramentas da ação fundamental para a regulação do processo de trabalho com as crianças. A recolha desta documentação exige um olhar recortado tal como se pode ler em nos apontamentos das aulas de Estágio na Educação Infantil:

Focar a observação no universo rico e plural do contexto educativo. Suportar o recorte é difícil, pois a tendência comum inicial é a de tentar observar tudo e todos. Vamos seguindo as pistas das recorrências de situações registradas, intensificando as descrições das mesmas na busca de superar o que parece óbvio, com atenção sistemática e riqueza de detalhes pormenorizados do observado. E quando chegamos às mesmas dialogamos com as teorias basilares da área para que possamos ampliar nossa capacidade de compreensão.

Após estas observações e recolha da documentação sobre as crianças, quando finalmente confrontamos aquilo que o nosso olhar nos tem informado no decorrer do estágio com as teorias da educação pudemos arriscar-nos ao exercício da docência compartilhada.

Viver o estágio significou colocar os pés na areia, as mãos na terra, na água que se solta pelas torneiras e, quando havia oportunidade, colocar mãos nas magníficas poças da chuva; utilizar copos de iogurte para fazer bolos para uma festa; subir a uma árvore para comer uma fruta; viagens pelo mundo através balanços e saltar para barcos de madeira; saltar para cima de uma mesa e fazer um concerto; mães e pais numa casa debaixo do escorrega; bruxas a prender princesas na torre do castelo, que é o topo mais alto do balanço; trampolins e arcos com a professora de educação física; balões de água, bolas de sabão e corridas; cuidar da horta e da decomposição de alimentos... Isto é brincar, correr, rebolar... Um pulsar de ser criança!

Com o passar do tempo e com as vivências durante o estágio viemos a compreender que o professor,

Precisa cultivar a sensibilidade do olhar, ampliar o seu campo de visão. É necessária a construção de um olhar diferenciado sobre as crianças pequenas, centrado nas múltiplas formas de expressão que elas utilizam para se comunicar e ser no mundo. Para tanto, é imprescindível que o professor assuma uma postura profissional de observação, discussão e reflexão sobre os fazeres e modos de ser criança e da sua prática pedagógica. (CERISARA *et al.* 2002 *apud* ROCHA; OSTETTO, 2008. p. 104).

Foram diversas as aprendizagens adquiridas e compartilhadas por nós ao longo do percurso passado em Florianópolis, com o Estágio em Educação Infantil.

Foi através da observação do estágio que pudemos refinar os nossos olhares para o sujeito e para o todo, para o indivíduo e para a

comunidade, para as crianças, a instituição e os profissionais. Aprendemos a falar com os olhos, olhar com um olhar atento, a base do nome de cada um, tendo em conta as identidades únicas, e a valorização do toque.

Aprendemos que a capacidade de imaginar é muito maior daquilo que nós pensamos e, nós professoras, devemos dar tempo para que isso aconteça. Permitir que a criança expresse a sua imaginação, brinque livremente em qualquer que seja o momento do dia, pois não podemos impedi-las de brincar, assim teríamos a impedi-las de explorar o mundo.

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido de tempo. (MIA COUTO, 2009, p. 104).

Comprendemos o valor da Educação Infantil como um projeto com e para crianças, que não tem um fim. Não é um objeto final respondendo a metas traçadas, é um infinito de experiências e apropriação de conhecimentos do mundo.

Foi por meio do estágio que compreendemos a importância de ouvir as vozes das crianças. De quebrar os muros reais e, às vezes, invisíveis que existem nas instituições, querer a família e comunidade por perto. Compartilhar responsabilidade com os mais pequenos. Valorizar o pensar e o argumentar das crianças.

Aprendemos que uma educação deve ser mais direcionada aos interesses e direitos das crianças, que permita que estas vivam a sua infância e aprendam através das suas experiências.

Valorizamos a interação família/instituição. A educação está sempre presente na vida das crianças. A vivência da criança em casa é levada para a creche e pré-escola, ou delas para casa, desde o

momento das novidades, até à história que a mãe, o pai ou o avô ou a professora contou, ou qualquer outro momento, brincadeira ou conversa que a criança leve de casa para a sala ou da sala para casa... No fundo a educação é tudo isso, é a casa e é a unidade educativa, não podendo falar destes como contextos separados mas sim contextos que devem estar constantemente envolvidos e interligados, complementando-se um ao outro. Porém, quando nos referimos à educação coletiva em instituições há uma intencionalidade pedagógica com objetivos e princípios que se diferenciam da educação familiar. Este envolvimento depende de ambas as partes mas, cabe às práticas pedagógicas garantirem e fazerem com que as famílias se sintam convidadas e bem-vindas.

Onde realizámos o nosso Estágio em Educação Infantil, o Núcleo de Educação Infantil Colônia Z11, este foi um aspeto bastante visível: a preocupação, por parte da instituição, no constante envolvimento com as famílias. Segundo as Estratégias da Ação Pedagógica da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2012, p. 20), é necessário:

Garantir que as famílias conheçam o trabalho da instituição junto às crianças e devemos fazer isso ao longo do ano. A avaliação estabelecida pela Portaria de Organização e Funcionamento das Unidades, permite entregar às famílias uma documentação específica, que possibilite conhecer e acompanhar as diversas experiências e os processos de desenvolvimento e aprendizagens de seus filhos e filhas no contexto da instituição de educação infantil. [...] É preciso ainda considerar que, para promover uma necessária aproximação das famílias ao desenvolvimento integral de suas crianças, usaremos como estratégia um permanente convite e incentivo à participação dos familiares das crianças em diferentes momentos do cotidiano, nas reuniões, conversas individuais, desde o processo de inserção.

Além desta preocupação de envolver as famílias com a Educação Infantil, observávamos também uma preocupação em permitir que

as crianças interajam com todo o meio que as rodeia. A localização da instituição onde estagiámos proporciona experiências enriquecedoras às crianças e o facto das vivências das mesmas passarem muito por experiências relacionadas com o mar, com a atividade da pesca, construção de barcos... eram fatores muito importantes e imprescindíveis para a construção de um ambiente incentivador das suas curiosidades, fomentando a admiração, o entusiasmo e o interesse pelo mundo que as rodeia. Os passeios nas ruas próximas da instituição permitiam o contacto com a população local, com as famílias de algumas crianças, que cruzavam os passeios por acaso no mesmo momento que o grupo; outras estavam a trabalhar nas ruas por onde passávamos e explorávamos. Momentos como estes foram, para nós, alunas estagiárias, bastante positivos pois permitiram-nos ver e apreciar a interação do grupo com estes outros adultos, pertencentes também à comunidade educativa.

Aprendemos que o essencial no Estágio na Educação Infantil vai muito para além dos conteúdos programáticos, pois devemos valorizar pequenos detalhes que possam ser importantes para as crianças ou para o meio local. É valorizar o imprevisível, pois este pode ser uma aprendizagem tão rica e prioritária como aquela que estava planeada. Compreendemos que erros não são necessariamente erros mas sim tentativas de acertar ou reconduções que se apresentam no coletivo.

Aprendemos com as professoras, com as crianças e até conosco próprias a valorizar as ferramentas de ação pedagógica e até a compreendê-las melhor ao longo da prática pedagógica; a trabalhar em equipa e a dialogar perante diferentes ideias e pensamentos; a ultrapassar desafios e retirar o que há de melhor nessas situações; a ser pessoas críticas e reflexivas, e continuamos a aprender todos os dias...

Foi uma experiência bastante enriquecedora que nos marcou imenso tanto a nível pessoal como futuramente profissional.

Muitas destas aprendizagens já faziam parte do nosso conhecimento passivo através de uma forma teórica. Em Florianópolis

tivemos a oportunidade de experienciar esses conhecimentos teóricos por meio da prática. Acreditamos que o facto de termos tido a presença de um apoio profissional, neste caso da professora orientadora da UFSC, foi o ponto fulcral de todas estas aprendizagens. Sem esta presença constante, que nos acompanhou diariamente e presencialmente, que nos fez refletir após cada momento vivido no estágio, não teríamos tido todas estas aprendizagens.

A professora orientadora ajuda a dar sentido aos pensamentos, encaminhando e ponderando práticas junto das alunas, aproximando as realidades educacionais durante toda a trajetória do estágio.

Outro momento que foi fundamental no Estágio em Educação Infantil foram os *momentos da partilha*. Tendo em conta a diversidade de adultos que vive os momentos da docência com os grupos, com projetos pedagógicos diferentes e as diferentes percepções que cada um tem de *criança* foi fundamental participar nos momentos de partilha. Nestes momentos, reuníamos-nos em círculo onde os professores, auxiliares e todas as estagiárias de Educação Infantil partilhavam aprendizagens e conhecimentos. Partilhávamos os nossos projetos, reflexões, anseios, dúvidas, preocupações e todos os adultos da instituição interagem de forma a melhorar as aprendizagens de todos os elementos presentes, dando alternativas e conselhos.

Vivenciar o momento da partilha ofereceu-nos a possibilidade de compreendermos melhor o nosso papel como futuras profissionais a fim de observar os momentos, registar e repensar constantemente a nossa prática. Estar naquele espaço, perceber a sua riqueza, pluralidade, diversidade e também os seus limites, enriqueceu as nossas discussões e trouxe-nos possibilidades para novos pensamentos e aprofundamentos relacionados aos espaços, tempo, registos, práticas e desenvolvimentos do quotidiano da Educação Infantil.

Num dos momentos de partilha obtivemos reflexões importantes sobre questões que devem ser pensadas e refletidas. Em Portugal,

algumas das salas, estão divididas por áreas e em cada área há um número limite de crianças que podem permanecer na mesma. As áreas têm nomes e têm também escrito na parede qual o número de crianças que pode permanecer nessa mesma área.

Na instituição onde tivemos a oportunidade de estagiar, relativamente à organização do espaço, reparámos que não existem áreas tão específicas, podendo ter mobilidade os seus objetos, não têm nome e não contém qualquer número limite de crianças que pode permanecer na mesma. O que nos fez questionar e comparar as situações, chegando assim a várias questões e também a algumas considerações: O que cada uma destas situações tem de mais e menos positivo? Em que sala nós iríamos preferir exercer a nossa profissão? E o que iriam preferir as crianças? Pensamos que, apesar de ser bastante diferente, ambas trazem aprendizagens positivas. Na nossa opinião é fundamental uma criança ter liberdade para escolher onde quer brincar e, se quer brincar num determinado local naquele momento, porquê ter que esperar que alguém saia para poder ir. Segundo Souza Lima (1989) citado em Agostinho (2003, p. 81–82):

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação.

Uma criança cresce e não deve esperar para brincar, deve viver o que quer viver naquele momento, ser livre e fazer livres escolhas. Uma criança deve aprender a esperar? Deve aprender que quer ir para uma determinada área naquele momento mas que não pode porque já está o número limite de crianças, então terá que esperar que alguém

saia para poder entrar? Ou a criança deve ir brincar para onde quiser no momento que quiser? Até que ponto deveremos dar máxima liberdade às crianças?

A infância é apenas uma parte da vida e não deve ser retirada nem negada a ninguém, mas o estado adulto é quase a vida inteira e se uma criança não for preparada para o mundo adulto, até que ponto será um adulto completo e justo na sociedade? As regras, a ordem, fazer escolhas, aprender a esperar, ouvir um "não", são situações com que nos deparamos durante toda a vida e, na nossa opinião, é essencial que este tipo de episódios comecem a surgir na infância para uma melhor preparação para o futuro. Mas se marcarmos nosso projeto educativo como preparação para o futuro das crianças quando elas viverão a infância?

Achamos que o mais importante é que a criança aprenda a vida coletiva, e como tal, as suas regras. A Educação Infantil é o primeiro espaço de socialização mais ampla e, como tal, é essencial que surjam situações de negociação. O espaço educativo tem que inspirar, alimentar a curiosidade e desenvolver habilidades, através da participação dos seus professores e crianças e comunidade educativa, potenciando bem-estar, alegria e prazer para todos. A nosso ver estes momentos de partilha permitiram que estes fossem momentos de troca de saberes. Foram ricos no sentido em que profissionais experientes e alunas em formação, neste caso nós, vivemos a docência, compreendendo que esta não tem hierarquias dentro de uma instituição, mas sim um trabalho cooperado e rico quando é desenvolvido por uma equipa unida.

Uma das dificuldades sentidas no Estágio em Educação Infantil, para nós, estagiárias portuguesas, foi o facto de encontrarmos um grupo de crianças com um idioma igual, mas as pronúncias diferentes. Tornou-se várias vezes difícil estabelecer um diálogo devido a este aspeto. Compreendemos o quanto é importante ter um discurso que se aproxime ao da criança, pois para interagirmos com sentido e sentimento, torna-se evidente o poder da língua.

Foram várias as observações realizadas que nos transportavam, inconscientemente, para o nosso país e para as ideologias do mesmo, tendo em conta as nossas vivências e conhecimentos. As comparações eram inevitáveis para qualquer situação ou momento que observávamos e que era diferente daquilo que estávamos habituadas. Apesar de não podermos generalizar, uma vez que somos profissionais em construção, e o que o nosso país tem várias realidades, assim como o Brasil, havia sempre a tendência de comparar e refletir sobre cada situação.

Em Florianópolis, onde realizámos o nosso estágio, tivemos a oportunidade de compreender que o modo como atuam pedagogicamente na instituição faz com que as crianças tenham possibilidade de explorar os seus talentos individuais, proporcionando-lhes momentos felizes e criativos, fazendo com que estas não tenham medo de errar ou de explorar diferentes possibilidades. Neste sentido, questionamos se a educação em todos os contextos que já presenciámos em Portugal, tem dado espaço às crianças de explorar possibilidades do seu agrado, se transmitem a forma como pensam e se valorizam aquilo que pensam os mais pequenos.

Durante a nossa experiência no Brasil foi realizado um constante trabalho de escuta. Ao escutarmo-nos e ao escutar os outros, aprendemos, descobrimos e crescemos com isso. Segundo Nigris (2014), é um trabalho de escuta e observação que nos levará a descobrir que cada experiência, cada lugar, cada processo – para ser esmiuçado – remete a uma miríade de saberes especializados, de saberes convencionais e, portanto, de áreas curriculares. Em cada momento que falávamos sentíamos que éramos ouvidas. Sentíamos que aquilo que dizíamos era uma aprendizagem para os ouvintes. Sentíamos que havia reflexões sobre a nossa opinião. Não era apenas uma informação transmitida por nós e perdida como acontece na maioria das vezes que temos conversas com alguém.

Ao longo do estágio e da nossa curta estadia no Brasil aprendemos e crescemos muito. Sentimo-nos valorizadas e aprendemos a

valorizar. Aprendemos a refletir sobre os nossos atos, sobre as nossas ideias, sobre as ideias dos outros e, principalmente, a escutar. Aprendemos a escutar ideias e princípios diferentes dos nossos, o que nem sempre é fácil. Depois de aprendermos a escutar, aprendemos a respeitar.

Com a nossa ida para o Brasil conhecemos um mundo maravilhoso que nem sabíamos que existia e, segundo Bettelheim (1990 *apud* Nigris, 2014, p. 142), “[...] em um mundo que não fosse cheio de maravilha, não valeria a pena crescer e viver.”

“Os gregos diziam que a maravilha é o início do saber e quando paramos de maravilhar-nos, corremos o risco de parar de saber.”

(Ernst H.Gombrich)

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. **O espaço da creche: que lugar é este?** 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. **Caminhos para a participação das crianças na Educação Infantil.** In: APEND SUL, X., Florianópolis: UDESC, 2014.

_____. O estágio na Educação Infantil no curso de Pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 50–64, jan./jun. 2016.

NIGRIS, Elisabetta, **A didática da maravilha – um novo paradigma epistemológico.** São Paulo: Cortez, 2014, p. 137–153.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Estratégias da Ação Pedagógica. In:_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora. 2012.

ROCHA, Eloisa A. C.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. In: SEARA, Izabel Christine *et al.* (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103–116.

APRENDENDO A APRENDER SOBRE A VIDA DAS CRIANÇAS NA COMUNIDADE CHICO MENDES: REGISTROS REFLEXIVOS SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KEILA DÉBORA BERWANGER¹

Graduanda do Curso de Pedagogia/UFSC.

MARCIA AUGUSTA CALESCURA

Graduanda do Curso de Pedagogia/UFSC.

Este artigo tem por objetivo a socialização da experiência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, disciplina obrigatória para conclusão do curso em Pedagogia, que aconteceu no Conjunto Habitacional Chico Mendes, bairro Monte Cristo, em Florianópolis, no período de agosto de 2010 a julho de 2011. O estágio se deu com um grupo de crianças entre 4 e 5 anos de idade, num total de 24 crianças.

¹ Ambas orientadas, no Estágio Supervisionado, pela professora Patrícia de Moraes Lima.

Chegamos à Comunidade Chico Mendes², com o objetivo de conhecer e nos aproximarmos dos sujeitos que a integram, pois nela está inserida a creche Conjunto Habitacional Chico Mendes que foi nosso campo para o desenvolvimento do estágio obrigatório.

Os atores sociais e seus cotidianos, a circulação dos moradores em geral, a relação da creche com a comunidade, as relações estabelecidas entre todos que a compõem, para nós é o que Magnani como um olhar "de perto e de dentro", haja vista que nossa visão até então era somente de fora. Foi andando pelas ruas estreitas e vielas, que nos deparamos com emaranhados de casas, umas coladas nas outras, o que nos causou certo estranhamento, contrapondo com as estruturas que estamos acostumadas em nosso dia a dia.

Magnani (2002) diz que o olhar do pesquisador em relação ao objeto, ao estranhamento, nos proporciona um conhecimento e informações a respeito das culturas, modos de ser e ver, originários dos "nativos" e que esses conhecimentos podem ser desconstruídos pelo fato de estarmos em contato com essas culturas e os modos de viver dessas pessoas. Há um distanciamento entre a observação propriamente dita e o ouvir, ou seja, a relação do sujeito com o objeto coloca-nos no lugar do outro, o olhar muda a visão daquilo que nos é apresentado, dessa forma podemos participar dessa realidade como autores de nossas próprias investigações e conclusões.

Dessa forma Magnani (2002, p. 16) contribui conosco dizendo que essa perspectiva de pesquisa permite-nos "[...] captar determinados aspectos da dinâmica urbana que passariam despercebidos, se enquadrados exclusivamente pelo enfoque das visões macro e dos grandes números". Essa é a diferença do olhar de perto e de dentro, para o olhar de longe e de fora.

2 A Comunidade Chico Mendes localiza-se no bairro Monte Cristo, parte continental de Florianópolis, onde estão inseridos mais de 60 mil moradores englobando mais 9 comunidades.

Ou seja, permite-nos olhar as dinâmicas de outras maneiras, a ponto de nos incorporarmos nessas culturas. O fato da simples estratégia de acompanhar um pouco do dia a dia desses atores sociais, revela contatos significativos, nos contextos mais variados, como trabalho, lazer, práticas religiosas, etc.

Partimos desse pressuposto, de uma perspectiva “de perto e de dentro”, para assim podermos entender os padrões de comportamentos de múltiplos indivíduos, conjunto de atores sociais e suas relações na vida cotidiana. Alguns sujeitos se destacam pela importância que possuem na comunidade. Nas nossas idas e vindas à comunidade, a que mais salta aos nossos olhos com essas características é Francisca da Chagas dos Santos, conhecida por todos como Chica, com uma postura e relevância incontestáveis na comunidade.

Mulher forte, que veio de longe, da cidade de Barras, no Piauí. Traços origem negra, marcante, sorriso tímido que aos poucos se abre por inteiro, sotaque nordestino, de fala mansa, mas uma verdadeira guerreira quando é preciso agir. (POBRES & NOJENTAS, 2007).

Num dia de tempo instável, numa conversa informal, na rua, em frente à sua casa, Chica nos recebeu e, de forma muito simpática e paciente, contou-nos sobre como foi a ocupação do espaço onde atualmente é a Comunidade Novo Horizonte. Foi possível perceber em sua fala quanto o medo participou dessa fase de sua vida e das pessoas que com ela estavam, mas também como esse medo se transformou em força para lutar por uma vida digna, por seus ideais, pelos seus direitos. E, assim como no dia de nossa visita, a insegurança, o medo e as dúvidas foram companheiras daquelas famílias, o nosso pela chuva o deles por outros muito mais graves.



*Apresentação da Comunidade Chica
Mendes pela moradora Chica às estagiárias³*

Foi em 27 de julho de 1990, quando 98 famílias fizeram a ocupação do terreno, mulheres e homens marchavam em silêncio para não chamar a atenção, se esquivando dos policiais que já estavam a sua espera, levavam consigo apenas pedaços de madeira e lonas, para a construção dos seus barracos. Deixando família e tudo mais aos cuidados de amigos para irem em busca de uma melhora na sua vida, já que aquela, segundo Chica, era a única forma para seguir suas vidas, pois não tinham dinheiro para sobreviver pagando aluguel, muito menos comprar um terreno.

Nos primeiros três meses viveram em barracos, sem água nem luz, aos poucos com muita luta e apoio dos moradores e de outras pessoas, foram conseguindo melhorar suas condições básicas de subsistência. Não de forma fácil, mas tudo agora já está melhor e vai continuar melhorando pelo que se sente dessa mulher guerreira. Chica sempre esteve à frente das reivindicações dos moradores à prefeitura por melhoras da comunidade. Desde as primeiras idas em 1990 até agora, sendo já conhecida e respeitada por sua luta, pelos representantes políticos, conforme nos contou a professora Patrícia em uma das vezes que a acompanhou até uma reunião na prefeitura.

³ Todas as imagens têm como fonte as autoras deste artigo.

Dentre tudo relatado por Chica, também fazem parte das conquistas e da vida dos moradores da comunidade alguns projetos sociais. Alguns construídos por eles mesmos, outros por associações e ONGs. No contato com alguns desses projetos, principalmente a Casa Chico Mendes, conhecemos outros homens e mulheres da comunidade e as lutas das quais fazem parte, tentando traduzir seus sonhos.

Com mais de 20 anos de resistência a Casa Chico Mendes é uma ONG e foi fundada pelos moradores da comunidade – até mesmo a estrutura da casa foi construída por eles coletivamente durante três anos. O objetivo da Casa, como seu nome já diz, é de oferecer um lugar de convívio e apoio aos moradores da Chico Mendes, um ponto de encontro e lugar para o convívio comunitário. O trabalho da Casa é realizado com pessoas de todas as idades – crianças, jovens e adultos, buscando levar-lhes um auxílio quanto às necessidades da vida diária. Os projetos são dos mais variados, buscando sempre os interesses e necessidades da comunidade, com cultura, lazer e interação social.

Há mais dois projetos que nos chamaram a atenção, primeiro o Projeto Barracão de Arte e Cultura de Rua (BACARUA), um projeto desenvolvido a partir do *Hip Hop*, com aulas de dança e música, no qual também acontece um projeto de filme para as crianças e jovens, similar a um cinema, e o segundo, a Revolução dos Baldinhos, que em 2011 teve reconhecimento internacional. O projeto tem o objetivo de promover um melhor gerenciamento e aproveitamento dos resíduos produzidos na comunidade e desenvolver uma consciência ambiental. Surgiu de uma necessidade da comunidade – erradicar a proliferação de ratos na comunidade, devido à má coleta de lixo e limpeza das vias públicas – e agora é um exemplo social de limpeza e utilização de restos orgânicos. O nome revolução dos baldinhos vem da utilização de baldes na coleta dos resíduos. A composteira fica no terreno da Escola de Educação Básica América Dutra Machado e os participantes são aproximadamente 100 famílias da comunidade, que podem

usufruir da compostagem (adubo) que resulta do trabalho e que é utilizado também para o plantio na horta da escola.

Os projetos são vários, porém escolhemos falar apenas desses, por se destacarem mais para nós. Entretanto, mesmo com esses projetos, nas nossas conversas foi dito e percebido por algumas reclamações o pouco caso que os governantes ainda fazem da população pobre, o não cumprimento e a precarização dos direitos que cada cidadão tem de moradia, alimentação, saúde, educação e ao lazer. Principalmente a privação do acesso à cultura e lazer devido a suas condições econômicas limitadas, acesso esse mais sofrido pela juventude que ainda permanece muito desassistida; os trabalhos que existem não são suficientes. Nesse contexto observa-se bastante interesse por parte da comunidade em preencher o tempo livre com atividades, proporcionando-lhes momentos distintos aos que vivenciam em seu cotidiano.

Partindo desse primeiro contato com a comunidade, trataremos de socializar nos momentos a seguir as nossas experiências e observações na creche onde atuamos no estágio obrigatório.

1 INFÂNCIAS E CULTURAS DA COMUNIDADE

No sentido de compreender uma pouco mais da realidade das crianças e suas culturas compreendendo-as como sujeitos sócio-históricos e de direitos, socializaremos algumas cenas vivenciadas no período de estágio e, a seguir, com a ajuda de alguns autores, as analisaremos.

A cena descrita a seguir aconteceu no parque onde estão expostos alguns brinquedos, balanços, escorregadores, pneus e um trenzinho feito de madeira onde as crianças soltam a imaginação, viajando por diversas cidades, praias, fazendo dele um artefato para expor diferentes linguagens e expressões.



Menino brincando de trem no parquinho da escola

Num dos momentos que estávamos observando a turma, uma cena nos chamou a atenção. Um dos meninos (Bruno) estava sentado dentro do trenzinho todo empolgado cantando uma música. Assim que percebemos nos aproximamos dele de forma que não nos percebesse, pois, o intuito era tentar ouvi-lo sem tirar sua concentração daquele momento fantástico que ele representava. Porém, mesmo disfarçando nossa curiosidade ele entendeu nossa postura e parou de cantar. Nesse momento pedimos para que continuasse, pois queríamos aprender a música. Num gesto muito rápido nos falou que não iria ensinar e saiu do trem para brincar em outro brinquedo.

O que pudemos compreender da música foi apenas o refrão, “*porque água de bandido é whisky red Bull*”, e isso mexeu com nossa curiosidade. Isso tudo nos aponta o quanto é importante olhar, observar, mas também o quanto valioso é ouvir o que as crianças nos apontam e nos contam.

É preciso e importante ouvir a infância, promovendo uma melhor interação com as crianças, não partindo do pressuposto de que a teoria já nos promove as respostas, o que Sarmiento ressalta:

Escutar a voz das crianças consiste, em última análise, em escutar a voz do adulto que se revela num discurso previamente interpretado. Desenvolve-se assim um pensamento circular e uma ciência de certezas que continuamente se objetiva nos seus resultados. (SARMENTO, 2007, p. 43).

Em colaboração com Pinto, Sarmiento (1997) diz que não existem olhares inocentes ou uma ciência sem suas próprias concepções previamente construídas e por isso mesmo, se torna fundamental um confronto do investigador consigo mesmo e com a alteridade do outro, que é objeto de sua investigação. O refrão que ouvíamos e nos proporcionou curiosidade faz parte de um *funk*, parte de uma cultura própria; por meio de pesquisa conseguimos localizar a letra toda, chamada:

BONDE DA JUJU

Composição: Backdi e Bio-g3

Quem não é, não se mete

Porra

Nóis só porta Oakley

É o bonde da Juliet

Tá de Juliet, Romeo 2 e Double Shox

18K no pescoço, de Ecko e Nike Shox

Tá de Juliet, Romeo 2 e Double Shox

Vale mais de um barão, esse é o bonde da Oakley

Porra
Nóis só porta Oakley
Hei Hei Hei Hei

É o bonde da juju
É o bonde da juju
Porque água de bandido
É whisky Red Bull (2X)

O bonde da juju
Tá de Ecko, tá de Oakley
Tá de Juliet, Romeo 2 e Double Shox
Os mano de Mark Ecko, as mina de Eco Red
Pra completa o visu, ó bonde de Juliet
Tem a Fire a is Red, tem a penny e a ruby
Ó o bonde da Juliet, tá passando por aqui

Porra Nóis só porta Oakley
Hei Hei Hei Hei Hei Hei
É o bonde da Oakley (2x)

Tá de Juliet, Romeo 2 e Double Shox
18K no pescoço, de Echo e Nike Shox
Tá de Juliet, Romeo 2 e Double Shox
Vale mais de um barão, esse é o bonde da Oakley

Porra
Nóis só porta Oakley
Hei Hei Hei Hei
É o bonde da Oakley

Eles gostam de desfilar por aí
Com um tênis que custa mais de 500 reais
Óculos que custam mais de 1500 reais
E corrente de ouro no pescoço
Essa pouca que nós vimos agora
É um tapa na cara da sociedade

É o bonde da juju
É o bonde da juju
Porque água de bandido
É whisky Red Bull
Quem não é, não se mete
Porra
Nóis só porta Oakley
Hei Hei Hei Hei Hei
É o bonde da Juliet

A partir da cena observada e uma breve análise da música descrita, podemos refletir e compreender um pouco sobre as diferentes culturas trazidas por uma mesma comunidade, pois tanto a cena como a letra da música que a criança cantava nos mostram particularidades, pois por meio da música, como de outras formas culturais, eles se posicionam na sociedade, expondo dessa forma seus desejos, vontades e anseios.

Por intermédio da cena observada podemos traçar um paralelo com as ideias pedagógicas trazidas por Prefeitura (2010, p. 13) que nos coloca a pensar, enfatizando que:

[...] as estratégias são pautadas na função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças, sobretudo através das interações sociais, das brincadeiras e das mais variadas formas de linguagens e contextos comunicativos.

Para proporcionar que essas experiências e conhecimentos gerem um significado e se concretizem em um processo de vivências e aprendizados para nós professoras, a observação e o registro do cotidiano é muito importante, pois por meio dessas ferramentas é possível uma maior reflexão da prática.

A observação é indispensável no cotidiano do profissional da educação, é observando, registrando e refletindo sobre, que podemos compreender as relações das crianças. A observação é parte indispensável para um bom planejamento, pois é a partir das informações apreendidas que pautaremos nossa ação, em direção ao que nos parece necessário à criança naquele momento, de acordo com aquilo que observamos e refletimos.

O registro compõe-se de relatos narrados das experiências, dúvidas e reflexões, mas também pode ser feito por meio de imagens, produções das crianças, anotações ou gravações de áudio e vídeo.

Dessa forma, segundo Ostetto (2008, p. 29), nessa perspectiva o registro torna-se um documento,

[...] como um meio que contribui para a ampliação da compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças; como ferramenta para que os educadores observem, registrem, pensem e comuniquem os acontecimentos cotidianos que envolvem descobertas, tentativas, experiências, construções,

hipóteses das crianças sobre o mundo; e também como canal de comunicação com as famílias.

Essa perspectiva nos faz refletir e presenciar que há um deslocamento de uma imagem na fala da criança, pois se problematizarmos a infância da criança, perceberemos que há um impulso que remete a uma reflexão que permeia os modos de viver e agir dela, em relação a roupas, a marcas, a objetos que representam o seu mundo. Essa representação pode ser estruturada como uma manifestação cultural, de forma a posicionar-se na sociedade e de reconhecer-se como parte integrante dela, como sendo uma autoafirmação, expondo que eles têm "poder de consumo", fator importante na sociedade. As crianças nessa comunidade desde pequenas já percebem esse movimento de "contra-cultura" dominante (negar a cultura dominante e afirmar a deles), que reflete nas roupas, nos acessórios e no jeito de ser e de falar.

Cerisara (2002, p. 3) ressalta que esses significados são manifestações da cultura da criança e vai mais além, salientando que,

[...] essas culturas estão presentes nas suas vivências intensas, nas experiências, descobertas, exploração dos sentidos, dos significados, das cores, da água, do ar, da terra, do fogo; dos desejos de tocar, mexer, desmanchar o que já estava feito; de fazer e refazer muitas e muitas vezes uma mesma coisa; de significar e ressignificar o mundo à sua moda; de correr, pular, contar e recontar o mesmo conto; de ler, escrever, cantar, dançar e pintar ao mesmo tempo; de chorar e rir num curto espaço de tempo; de viver diferentes papéis: de mãe, pai, filho, avô, avó, médico; de criar e recriar um mundo de fantasias e imaginação; de pintar a realidade, desenhar, brincar de faz-de-conta, [...] sem se importar com o mundo a sua volta, de viver no faz de conta a vida dos adultos.

Conseguir visualizar esses modos de viver da infância proporciona um novo olhar a partir do que nos é apresentado, pois seus anseios, necessidades são expostos em todos os momentos e, muitas

vezes não conseguimos enxergar por estarmos com os olhos vedados ou o olhar fica obscuro a esses aspectos fundamentais para as crianças.

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. (SARMENTO, 2002, p. 3).

Para poder ver as crianças como sujeito ativo, para estudar as culturas e as relações entre os pares, é necessário sair da perspectiva de adulto e desconstruir as imagens acerca das crianças, às formas mais variadas de representação da infância. Sarmiento nos apresenta um conceito de culturas da infância que é colocado como “[...] a capacidade das crianças em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” (SARMENTO, 2002). Visto que a interação infantil é uma relação entre pares, e que as culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com outras culturas, ou seja, envolvem relações de classe, gênero, etnia, que impedem à ocorrência de um único modo de significação infantil e cultural.

A sociologia da infância traz um aspecto importante sobre as culturas infantis, apresentando que as crianças têm uma cultura própria e específica, para a qual não importa o lugar onde moram, elas terão atividades semelhantes ou até iguais às de outras crianças de outros lugares. Sendo assim, não há apenas uma cultura da infância e sim culturas, pois apesar de algumas semelhanças as crianças não vivem da mesma forma.

Burman (1998) apresenta no texto que a infância é um “armazém de representações sociais”. O ponto fundamental desse texto é

que todos os autores nele descritos demarcam que a infância deve ser entendida como construção social e que não pode ser relacionada com distinção de gênero, raça, classe, geração.

Isso tudo nos remete a pensar sobre uma segunda cena também muito importante nesse contexto de culturas, trazendo como elemento de observação um artefato muito comum na vivência das visitas a comunidade Chico Mendes, a pipa.

O MENINO E A PIPA

É mês de agosto

Dá gosto de ver

O menino e a Pipa

A pipa e o vento

O vento na pipa

Vento no vento

Prá lá e prá cá

Prá cá e prá lá

Menino sorrindo

Alegre é alegria do menino

Carretel na mão e a linha se indo

Mexia no vento

A pipa e o Menino.

(O novo poeta – W. Marques)

Ao adentrar na comunidade fomos chamadas pela professora orientadora do estágio, a observar de um modo geral a arquitetura que a comunidade apresenta, seus modos de interação com o outro e a relação dos moradores. Ao lançarmos o olhar para o céu, o que nos chamou a atenção foi os inúmeros emaranhados de restos de pipas que estavam presos aos fios de luz e aos postes. E essa cena perpassava a todas as ruas e vielas que percorremos durante as visitas.



Emaranhados de restos de pipas presos aos fios de luz

Na casa, na rua, na escola e em tantos outros locais são vivenciados os muitos rituais do brincar, que permite a quem brinca experimentar os padrões que as culturas apontam e transmitem como princípios que são respeitados enquanto regras sociais. Nesse caso da pipa como um artefato cultural, o objeto tem importantes significados na formação e na manutenção das memórias culturais de uma determinada sociedade/comunidade.

É importante e fundamental conhecer as crianças para entender a sociedade em suas contradições e complexidades, como apontam Pinto e Sarmiento (1997, p. 25).

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais e culturais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Partindo dessa perspectiva a escola/creche tem um significado muito importante, pois "[...] é a possibilidade de interagir, de trocar experiências e de partilhar significados que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos." (CERISARA, 2002, p. 4).

Construir artesanalmente um brinquedo como a pipa, por exemplo, é uma ação que exige conhecimento, é uma maneira de compartilhar princípios e participar de uma mesma cultura. Podemos dizer que a construção de uma pipa é uma arte e que isso é repassada as gerações, enfeitando o céu com suas cores e formas. Essa forma de cultura é praticada especialmente por crianças e jovens, mas também por adultos de todas as classes sociais. Esse objeto como tantos outros pertencentes às comunidades é uma manifestação de cultura que garante a continuidade de tradições, costumes e identidades. A pipa também é conhecida como curica, papagaio, arraia, pandorga, cafifa, ou seja, em cada comunidade, em cada cultura, ela é ressignificada de forma diferente, porém com o mesmo objetivo: alegrar, agregar, socializar um mesmo objeto.

O objeto pipa pode ser usado também como ponto de informação, como código, utilizado como forma de comunicação entre diferentes pontos de uma mesma comunidade. Por meio da pipa pode-se receber informações sobre situações que permeiam o dia a dia dos moradores.



Pequena parte da cultura que permeia a comunidade

As crianças geram informações e conhecimentos a partir da compreensão do mundo. Essa compreensão acontece, entre outras formas, por meio da experiência com as brincadeiras, com as interações com outras crianças e adultos. Assim sendo, ela compreende o mundo a sua volta, experimentando emoções e elaborando suas próprias experiências.

Sarmiento (2002), no texto *Imaginários e Culturas da Infância*, faz refletir sobre a importância de criar e oportunizar momentos para que as crianças possam expor na sociedade seus conflitos e contradições, dessa forma pensando num modo de preservar as culturas inseridas em determinados contextos sociais. Assim, é necessário que as instituições de Educação Infantil oportunizem espaços e momentos para que as crianças possam brincar, correr, dançar, subir em árvores, expressar seus desejos, vontades e diferentes linguagens, interagindo com o outro de forma a se socializar e aprender sobre as diferentes culturas. As instituições de Educação Infantil devem preservar a cultura da sociedade em que essas crianças estão inseridas para que elas, a partir de um novo contexto, de uma nova visão de mundo, possam criar sua própria cultura.

2 O LUGAR DO CORPO NO PROCESSO EDUCATIVO DESTINADO AS CRIANÇAS

“Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.”

(Clarice Lispector)

O contato com a creche e seus diferentes sujeitos não é algo simples. Implica-nos em considerar suas diferentes histórias, os diferentes fatores que os constituem enquanto sujeitos e que refletem em suas práticas. Entretanto essa constituição não é formada apenas por escolhas. As pessoas não são e estão no mundo somente de acordo com suas vontades. Há vários fatores que influem na sua existência, na sua identidade.

Da mesma forma nosso olhar é carregado de imagens e representações do que esperamos de uma criança, de uma creche e uma sala de aula. Durante a experiência do estágio buscamos com muito esforço e coragem ver os diferentes modos de ser sujeito, as diferentes identidades e respeitá-las, buscando assim identificar o que nos diziam as crianças. Como nos ensina Henri Matisse (1973 *apud* OSTETTO, 2008, p. 23–24)

Ver já é um ato criador que exige certo esforço. Tudo o que vemos na vida cotidiana sofre, mais ou menos, a deformação engendrada pelos hábitos adquiridos e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde cinema, publicidade, periódicos impõem diariamente um fluxo de imagens preconcebidas, que são um pouco, na ordem da visão, o que é o preconceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para libertar-nos exige uma espécie de coragem.

O corpo como parte dessa constituição do sujeito é altamente influenciado pelas concepções e preconceitos sociais. Ele pode ser gordo/magro, alto/baixo, feio/bonito, sempre relacionado numa dicotomia entre o certo e o errado. Entretanto quem diz o que é certo ou errado para o corpo? Quem institui essa verdade sobre o que o corpo deve ou não ser?

Durante o curto tempo de observação alguns momentos nos demonstraram de que modo essas ideias já influenciam a vida das crianças na Educação Infantil e como muitas vezes lhes são impostas por meio da educação, entretanto as crianças nos mostraram também outras possibilidades de interação. Há diversas formas de relacionar-se com os corpos atuantes na Educação Infantil, principalmente por intermédio da rotina e da seleção entre o que é de menino e o que é de menina. As duas cenas que em seguida descreveremos representam um pouco dessas relações.

Cena 1 – A brincadeira muito presente entre as meninas era a maquiagem e a pintura das unhas. Algumas trouxeram durante a semana na mochila um gloss labial e houve um dia em que a Rayra estava com um vidro de esmalte, mas ao invés do esmalte, dentro havia água. Na sexta-feira, que era o dia do brinquedo livre (as crianças podiam trazer para a creche os brinquedos de casa) praticamente todas as meninas levaram como brinquedo maquiagem. Havia principalmente pó compacto, batons, esmaltes. No momento do parque foi onde a brincadeira aconteceu. Formou-se um salão de beleza, juntaram crianças do grupo da sala ao lado e até havia fila para poder maquiar-se e pintar as unhas.

Não demorou a que a brincadeira atraísse os olhos curiosos dos meninos. Naquele momento eu estava conversando com dois deles, quando percebi que eles não paravam de olhar para as meninas. Um deles, o Michel, saiu da conversa e foi até próximo as meninas para olhar o que estavam fazendo, então perguntei se ele queria se maquiar também o que o surpreendeu, mas o agradou muito, pois logo aceitou. O outro menino tentou repreendê-lo, entretanto, talvez por perceber que era eu quem o estava incentivando, não levou sua tentativa adiante.

Perguntei a ele o que gostaria de passar, me apontou para o pó compacto. Passou-me a ideia de maquiá-lo, mas pensei e achei que seria mais interessante ver como ele o faria. E dessa forma peguei o dedo dele, que estava um pouco inseguro e passei no pó para que ele próprio fizesse o trabalho. Ele foi logo passando na pálpebra, como se estivesse passando sombra, demonstrando que já conhecia um pouco sobre maquiagem relacionando a base em pó para o rosto com o pó para sombra do olho. Expliquei que aquele era para passar em todo o rosto, na bochecha, testa e demais partes – não negando que ele passasse na pálpebra também. E ele espalhou por todo rosto o pouquinho de pó que havia pegado no dedo. Seu contentamento em brincar com aquilo foi muito grande, percebi que ele possuía grande curiosidade e só nesse simples gesto se satisfazia. Depois outros meninos também brincaram com as meninas, numa interação somente entre eles.

Cena 2 – *A sala era dividida em cantos temáticos, um com brinquedos de casinha – louças e bonecas, outro com livros e fantasias, o lugar da televisão e a estante com demais jogos e brinquedos. As crianças no momento de assistir TV sempre pediam para brincar com os brinquedos da sala, no entanto eram advertidas pelas professoras para que voltassem à atividade de assistir ao DVD que estava passando. Nas diversas cenas parecidas a essa, já que esse momento era realizado duas vezes ao dia e percebemos o mesmo comportamento tanto no período da manhã quando na tarde, um brinquedo destacou-se: um mini painel de carro. O brinquedo compreendia-se basicamente em um volante, desenho de botões e a chave. Os meninos o adoravam. As meninas nesse momento gostavam mais de conversar.*

Não no sentido de encontrar uma resposta única e correta, mas na busca de entender um pouco mais sobre a dinâmica desses processos, com a ajuda de Jane Felipe (2000) podemos estudar historicamente um pouco da forma como os lugares atribuídos aos sujeitos e a seus corpos foram delimitados no Brasil, impregnados por uma forte divisão entre gêneros e principalmente difundidos pela educação.

O processo de escolarização esteve/está diretamente relacionado aos controles dos corpos, impondo assim uma série de comportamentos, hábitos, atitudes, que, num determinado tempo histórico e espaço social, foram/são considerados mais condizentes à formação das crianças e dos jovens. (LOURO, 1995 *apud* FELIPE, 2000, p. 118).

No início do século XX, conforme nos apresenta Felipe (2000) alguns materiais influenciavam diretamente na educação dos corpos das crianças e jovens. A autora destaca a função dos manuais de civildade e boas maneiras, que foram amplamente difundidos no Brasil no início do século, também as revistas de moda e comportamento que desempenhavam o mesmo papel na educação das mulheres. Neles havia recomendações provenientes de vários campos do conhecimento, como filosofia, religião, medicina, pedagogia, entre outras. "Os referidos manuais estabeleciam uma educação bem delimitada a partir de determinadas expectativas e distinções de gênero." (FELIPE, 2000, p. 116). Esses manuais sistematizaram o que era esperado na educação de meninas e meninos, mulheres e homens e ao fazerem isso acabaram produzindo verdades sobre esses assuntos.

Usavam como justificativa a concepção de "essência" ou "natureza" específica e diferenciada de acordo com o gênero. Ainda segundo a autora, homem e mulher eram diferentes porque seus instintos os diferenciavam e diferenciavam suas ações, dessa forma sua educação deveria ser da mesma forma diferenciada. "Não deveria haver nada em comum entre os dois sexos, a não ser as virtudes morais." (FELIPE, 2000, p. 117).

"A educação proposta para a mulher estava pautada na religião, na moral e na idéia de servir [...] O sexo masculino estava colocado em um lugar de maior prestígio e visibilidade social." (FELIPE, 2000, p. 116). A disciplina, o controle dos corpos e dos comportamentos sociais eram as principais ações a serem desenvolvidas.

Conforme descreve a autora, as meninas e mulheres possuíam um papel de subordinação, de coadjuvante. Precisavam aprender a servir, a atender a seu dever de amar e gerar, cuidar da felicidade do homem, cuidar de si para estar sempre bonita e atraente ao mesmo tempo em que devia ser recatada e submissa, ser discreta, harmônica, moderada nas demonstrações de sentimentos, primando pelo silêncio. Contrapondo a educação feminina, os meninos e homens eram educados para a atuação social, para a liderança, no papel de protagonista. Estavam principalmente preocupados com a masculinidade, representada na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade, no sucesso e no espírito empreendedor, a timidez e a ociosidade eram características a serem combatidas.

Enquanto estivemos na creche tivemos a oportunidade de observar algumas dessas diferenças nas crianças. Por exemplo, as brigas dos meninos, diferentes das meninas, eram principalmente resolvidas com agressões físicas muito explícitas. Como em uma cena presenciada, envolvendo dois meninos no parque, na qual um deles estava dando socos muito fortes nas costas do outro, que tentava proteger-se encolhido no chão. A diferença em relação às meninas é que elas também se agrediam fisicamente, entretanto de forma mais escondida, e muitas vezes solicitando a intervenção de outros para ajudá-las a resolverem (principalmente alguém mais velho). Não presenciamos nenhuma disputa física entre elas, entretanto ouvimos várias reclamações de que “uma havia batido na outra”. Um das características que podemos observar nesses casos é o papel de protagonismo masculino e certa submissão feminina.

A sexualidade dos sujeitos, segundo conta Felipe (2000) era algo que precisava igualmente ser controlada no início do século passado. Principalmente nos meninos, pois a sexualidade estava diretamente ligada à masculinidade.

A feminilidade seria percebida como uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada; já a masculinidade

seria compreendida como algo menos certo, por isso ela precisava ser cultivada através de um complexo processo de masculinização, começando na primeira infância. (FELIPE, 2000, p. 122–123).

Às mulheres era recomendado não falar de sexo, havia limitação no número de amigas e era orientado ter apenas sua mãe como confidente, o que aumentava o controle e diminuía as chances de trocas de experiências e dúvidas. Os meninos eram proibidos de andarem juntos e em grupos pequenos ou conversarem isoladamente. Outra recomendação refere-se “[...] à proibição de manterem as mãos nos bolsos, numa alusão muito clara à possibilidade de masturbação.” (FELIPE, 2000, p. 118).

E nos dias de hoje quais são os materiais e meios pelos quais vinculam determinadas definições entre distinções de gênero? O que justifica a atuação e educação diferenciada para meninos e meninas que ainda é proposta por alguns educadores? O que esperamos de uma menina e de um menino? Quais características atribuímos a esses sujeitos?

Os tempos mudaram, assim como também os corpos dos sujeitos. As mudanças são frutos da história. Além das mudanças sociais há também mudanças biológicas que nos levam a pensar no nosso fazer educacional. Um exemplo disso foi presenciado na creche, em uma menina de quatro anos que já possui seios em desenvolvimento. Será que a educação que vemos condiz com as necessidades das crianças que temos?

Ainda é possível ver as meninas e mulheres em posições mais submissas, menos expostas socialmente, com conversas cochichadas em ambientes mais silenciosos, enquanto os meninos e homens estão o tempo todo em movimento, no barulho, na ação. Por meio de diferentes mecanismos reguladores como o currículo, a estrutura física, regulamentos, forma de organização e avaliações, as instituições

educativas produzem e reproduzem padrões a ser seguido e também os padrões a serem negados.

As ideias disseminadas no início do século passado, no momento em que a educação escolarizada em massa começa a ser pensada e a ganhar importância em nosso País, permanecem ainda presentes no ideário das instituições. Pois aquelas concepções serviram como bases para a produção do conhecimento dessas organizações e foram se constituindo como as verdades do fazer escolarizado.

Contudo existem no cotidiano de algumas instituições e na prática de muitos professores outras formas de intervenção que valorizam as diferentes opiniões e gostos dos sujeitos, possibilitando o contato com o diferente, o estranhamento com as diferentes culturas e jeitos de ser, que respeitam as escolhas e a curiosidade de cada um.

Conforme diz Britzman (2000), ao falar de corpo e sexualidade, é a educação para a curiosidade que devemos ensinar. Uma educação que arrisque o óbvio, que desnaturalize as práticas cotidianas. Uma educação que instigue a curiosidade e que cultive a imaginação, instigando a novas questões para além dos conhecimentos tidos como verdadeiros.

Essa prática faz parte de uma pedagogia significativa, que ensina um conhecimento que possua relevância para a vida e o cuidado de si, ao contrário do agir que espera por respostas "certas", que busca o padrão, que preconiza o ensino da regra já conhecido ao aprendido. A instituição pode ser organizada para uma vivência de descobertas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do trabalho proposto pudemos refletir e compreender sobre aspectos muito importantes no desenvolvimento e na aprimoração dos olhares, que destinamos para um determinado grupo de

indivíduos de uma mesma comunidade. Para tanto se fez necessário reaprender a olhar, a observar.

A oportunidade de poder vivenciar alguns momentos do dia a dia dos moradores e das crianças na creche nos possibilitou um enorme aprendizado, importante esse na desconstrução e no deslocamento de um conceito impregnado pela sociedade. Conceito esse que demarca e estigmatiza moradores que ali vivem, delimitando um mesmo padrão de condutas, bom ou mau, branco ou negro, religioso ou incrédulo. Isso nos fez perceber o quanto é importante e necessário o olhar de perto e de dentro que Magnani (2002) nos traz, para buscar compreender seus modos de ser e viver, as diferentes culturas, suas relações com os outros, e isso só é possível compreendendo estando inserido nesse contexto, aguçando o olhar para aquilo que lhe é mostrado.

Por meio de algumas cenas observadas na comunidade e na creche podemos compreender outra realidade; não a apresentada pelas mídias, que de certa maneira denigre a imagem de tal comunidade, mas uma comunidade batalhadora, trabalhadora, unida em prol de melhores condições de vida para suas crianças e seus moradores em geral.

Assim como já foi exposto no texto, ressaltamos que é muito importante dar voz e vez para as crianças, pois muitas vezes elas nos mostram caminhos diferentes daqueles que estão sendo dinamizados, é necessário pautar que cada indivíduo tem sua particularidade e que isso deve ser levado em conta na intervenção do professor com as crianças, colocando-a como parte central e fundamental no processo educativo.

É nessa atuação conjunta entre adultos e crianças que a educação se enriquece e se torna significativa. Com direito a voz a criança participa de sua vida, constrói sua educação e aprende a reconhecer-se como um sujeito de direitos e deveres. Passando a uma participação mais ativa ela aprende a posicionar-se, aprende a criar. Saindo do caminho das verdades absolutas, abrindo um leque de possibilidades

de ações, a Educação Infantil passa às crianças mais possibilidades de interagirem com o mundo, e como diz Ostetto (2010, p. 55) “[...] aprendendo que uma tarefa pode ter várias soluções, adquirimos força e coragem”.

REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz *et al.* Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 1–13, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/11157>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115–131, jan./jun. 2000.

LISPECTOR. Clarice. **A experiência maior**. [19--]. Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/NjA5Mjgy/>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

MAGNANI, Maria do Rosario. **Em sobressaltos**: formação de professores. Campinas: Campinas: UNICAMP, 2002.

MARQUES, W. **O menino e a pipa**. 2010. Disponível em: <<https://poetadefranca.blogspot.com.br/2010/09/o-menino-e-pipa.html>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: _____ (Org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. *In*: DIRETRIZES EDUCACIONAIS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. 2002. Disponível em: <Goo.gl/TUuser>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**, Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25–49.

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DO ENSINAR E DO APRENDER

LILANE MARIA DE MOURA CHAGAS

Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação/UFSC.

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP); do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC); e do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE).

*“Bernardo já estava uma árvore quando
eu o conheci.
Passarinhos já construíam casa na palha
do seu chapéu.
Brisas carregavam borboletas para o seu paletó.
E os cachorros usavam fazer de poste as suas
pernas.
Quando estávamos todos acostumados com aquele
bernardo-árvore
ele bateu asas e avoou.
Virou passarinho.
Foi para o meio do cerrado ser um arãquã.

Sempre ele dizia que o seu maior sonho era
ser um arãquã para compor o amanhecer.”*

(Manoel de Barros)

1 INTRODUÇÃO

Com o presente texto, temos por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a docência na Educação Infantil como espaço do ensinar e do aprender¹, a partir das propostas desenvolvidas pelas estudantes explicitadas em seus registros, sob orientação, desta autora no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Esses registros² se encontram documentados nos memoriais de docência³, referente à atividade acadêmica realizada na Creche Waldemar da Silva Filho da rede municipal da Cidade de Florianópolis⁴, no primeiro semestre 2016.

Na disciplina “Educação e Infância VII – Estágio Supervisionado em Educação Infantil”⁵, retomamos as discussões sobre os conceitos de infância, criança, educação, espaço, ação pedagógica, cuidar e educar – categorias que compõem os eixos basilares do curso⁶. Por meio dos estudos e dos debates em torno dessas categorias, compreendemos que o Estágio Supervisionado é uma das mais significativas atividades acadêmicas de articulação indissociável entre teoria e prática. Nós o concebemos

1 Partilhamos da concepção de que a aprendizagem como fonte do desenvolvimento e o ensino em Educação Infantil como um direito a esse desenvolvimento em suas máximas potencialidades (ARCE; MARTINS, 2007).

2 “O registro junto com avaliação e o planejamento são instrumentos fundamentais do professor. Por meio do registro concretizamos nossos pensamentos, e depois de escrito o professor toma certo distanciamento propício para o ato de refletir. O registro também tem grande valor, pois nele o que foi materializado não se desfaz como muitas vezes ocorre com recordações e fatos que a memória não conseguiu reter na mente.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 19).

3 Registramos que, para responder à problemática deste trabalho, foram analisados o memorial do estágio, os relatórios parciais e os demais textos produzidos pelas 12 estudantes, durante e ao final da atividade.

4 A Creche está Localizada na Av. Madre Benvenuta, 5211, no bairro Trindade, Florianópolis/SC.

5 Código da disciplina: MEN 7107, Pedagogia/CED/UFSC.

6 O Curso de Pedagogia da UFSC apresenta três eixos basilares: “Educação e Infância”, “Organização dos Processos Educativos”, e “Pesquisa” (UFSC, 2013).

[...] como um campo do conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

A partir dessa perspectiva teórica, orientamos para o exercício da docência, o qual consiste em três movimentos imbricados: i) aproximação e inserção na realidade cotidiana da unidade escolar; ii) observação e registro sobre as atividades de ensino e de aprendizagem; iii) exercício docente propriamente dito.

Como resultado desse processo, foram gerados registros escritos. Neles, as estudantes refletiram sobre suas vivências e evidenciaram as atividades inerentes à docência e, sobretudo, os princípios norteadores dessa ação pedagógica; entre esses princípios, destacamos o protagonismo e a autoria. Esse exercício sobre o trabalho docente provocou em cada estudante o desenvolvimento da concepção da docência na Educação Infantil como espaço do ensinar e do aprender. Ações diferenciadas que geraram em cada sujeito em si a responsabilidade de produzir seu percurso e seus modos próprios de se apropriar, reproduzir⁷ e produzir conhecimentos, com rigor e processo criador, mediado pela ação docente, intencional e explícita, na interface com os diferentes tipos de conhecimentos: cotidianos, científicos, filosóficos e artísticos.

No conjunto das atividades que se entrelaçaram na tessitura do exercício da docência para cada estudante singular, buscamos balizar a direção de um percurso formativo e sinalizar para uma formação de professores que almeja contribuir para o desenvolvimento da criança na responsabilidade social da formação do humano no *ser* humano, e

7 Reprodução não de forma mecânica, mas com base em processos de conservação e continuidade da vida, segundo o sentido ontológico.

com esse pressuposto, pelo seu fazer docente – campo da didática, enquanto campo de mediações necessárias entre o conhecimento e a sua objetivação na atividade escolar – criar condições necessárias para a apropriação da experiência e para pensar sobre os processos de conhecer, ensinar e aprender.

Nesse sentido, faz-se premente conceber a Educação Infantil como uma fase importante para a apropriação do conhecimento e que pode contribuir para o desenvolvimento da criança com suas especificidades. Por ser a primeira etapa da Educação Básica, se constitui em algumas categorias fundantes, entre elas: o cuidar e o educar⁸ como processos em que os sujeitos envolvidos necessitam, nessa etapa de sua vida escolar, muito atenção, acompanhamento e a apropriação histórica e cultural do mundo social, realizadas mediante a brincadeira, a interação social, o desenvolvimento da linguagem, entre outros.

A partir desse ponto de referência e dessa tomada de consciência, a seguir, apresentaremos os aspectos do percurso formativo das estudantes de Pedagogia da UFSC no campo do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com o recorte, sobretudo, do planejamento. Procuraremos, ainda, ressaltar os aspectos significativos da formação acadêmica e do trajeto percorrido na atividade de ensino, e as possibilidades do movimento de formar-se no ensinar a aprender a ensinar. As questões norteadoras para produzir essa reflexão, portanto, são as seguintes: Quais foram as propostas de ensino das estudantes no seu processo formativo no exercício da docência? Como são manifestados em seus relatórios de Estágio Docente 2016.1 na Educação Infantil os

8 Segundo Signorette *et al.* (2002), o ato de cuidar implica relação de doação e responsabilidade. Ademais há uma dimensão expressiva no cuidado, o que exigirá procedimentos específicos e qualificados nessa relação entre o outro e a si próprio. Em se tratando do ato de educar, a autora afirma que, por meio desses procedimentos e cujas intencionalidades são expressas na forma de condução do processo de aprendizagem, o movimento é indissociável e inconfundível, ou seja, ambos caminham lado a lado.

elementos constitutivos do planejamento? Questões que percorreremos ao longo deste texto.

No estágio supervisionado, pensar sobre a articulação entre a apropriação de conceitos e as ferramentas necessárias para as objetivações no exercício da docência não é uma tarefa fácil para as estudantes. Não obstante, orientamos ser necessária a retomada dos estudos de referenciais teóricos estudados durante o curso. Algumas questões nortearam o processo de reflexão acerca da atividade de ensino, entre elas: a formação do professor contribui direta e/ou indiretamente para a formação das crianças? Como pensamos essa formação? Sabemos que hoje não podemos falar de formação sem definir o que isso significa. Por exemplo, qual é o sentido de *ser* professor? Para quê? Como se enfrenta nessa profissão as contradições postas no real? Como analisamos a imbricada relação teoria e prática?

A objetivação da realidade nos permite saber e conhecer algumas dimensões que precisam ser colocadas em nossas reflexões sobre esse movimento, pois a escola é um fenômeno social altamente complexo e para poder analisar e debater essas questões se torna necessária uma sólida formação orientada a uma formação integral e ampla, distanciada de uma visão simplista e pragmática, pois compreendemos que a formação não se pode medir por sua utilidade em sua acepção mais restrita do termo, ou seja, a prática pela prática. Nesse sentido, qual o papel da escola? A escola como um complexo social, inserido numa totalidade cujo eixo principal é o conhecimento, ou seja, a transmissão da cultura historicamente acumulada. Mas, nesse processo, muitas contradições se revelam no dia a dia da escola. Por isso, na formação docente, é necessário questionarmos: Qual escola que queremos? Qual o papel da escola na formação humana? Pois é na escola que as crianças se apropriam dos elementos básicos que ampliam sua vida cotidiana⁹.

9 Para ampliar as questões sobre vida cotidiana na perspectiva da ontologia crítica, consultar pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC), especialmente: Cisne e Torriglia (2016).

Sabemos também que a escola constitui um espaço de luta e de contradições, portando um campo do agir intencional e que apresenta implicações na prática pedagógica e na vida dos sujeitos que nela estão envolvidos. Estamos cientes que é nesse espaço institucional que a maioria das crianças passa a maior parte de sua infância e cabem a nós adultos, professores/professoras e demais profissionais da educação, no movimento do trabalho docente, propiciar o desenvolvimento das novas gerações desde a mais tenra idade.

2 SOBRE A OBSERVAÇÃO E REGISTRO E O PLANEJAMENTO: ALGUMAS QUESTÕES

O período de observação, indicado no cronograma da Disciplina "Educação e Infância VII – Estágio Supervisionado em Educação Infantil", é essencial para darmos os subsídios necessários à elaboração do plano/projeto de ensino iniciado com a aproximação da realidade do grupo de crianças. Esse período compreende a coleta de informações sobre a rotina e os espaços¹⁰ utilizados pelas crianças, bem como o trabalho desenvolvido pelas professoras da/na instituição onde as estagiárias realizaram seu exercício da docência. A recomendação às estudantes para esse movimento de observação foi a de que essa atividade fosse acompanhada de registros escritos, visando às suas percepções, à análise, às reflexões e às indagações provocadas pelo fluxo vivido no espaço da creche.

O exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças no espaço da instituição como um todo, as interações estabelecidas e as ações realizadas constituíram uma atividade de aprendizagem e, ao mesmo tempo, uma ação desafiante, principalmente porque nesse ato cada estudante singularmente precisa observar ações

¹⁰ Para ampliar as reflexões sobre espaço e espaço físico, ver: Agostinho (2005); Camões, Toledo e Roncarati (2013); De Angelo (2013); Debortoli (2013); Horn (2004).

e interações, não só das crianças, mas também dos diversos sujeitos imbricados na complexa relação cotidiana da instituição e as proposições indicadas, bem como observar as suas ações no movimento da dinâmica, implicadas nas relações pedagógicas vividas.

Com base nos registros, podemos afirmar que as estudantes perceberam no exercício da docência que o planejamento pedagógico é uma atitude de proposição, um agir intencional em seu trabalho docente. Por isso, no movimento do real, ele precisa ser flexível, ao mesmo tempo em que, diante da objetividade apresentada pela/na escola e pelas/nas interações com os sujeitos envolvidos, e permitir o repensar da ação com sentido e significado que a necessidade apontada pela realidade em movimento se apresenta, no seu sentido pedagógico e político. Destaca Serrão (2006, p. 186) que o estudante universitário, bem como o professor

[...] ao planejar aprende a ensinar e formam novos modos generalizados de ação, tornando-se mais capazes para aprender, planejar e ensinar. Ao aprenderem a ensinar, aprendem a planejar e ao aprenderem a planejar se tornam capazes de operar com o planejamento, se transformando em professores e transformando-se a si mesmos, como pessoas.

Vejamos o que afirmam as estudantes/estagiárias acerca do processo de planejar suas ações docentes:

Para o desenvolvimento do planejamento, tomamos como ponto de partida algumas proposições que consideramos fundamentais no campo da educação infantil, são elas: a organização do espaço, as rotinas estruturantes e as brincadeiras. Essas proposições nos orientaram durante todo o estágio. (CARVALHO; CUNHA, 2016, p. 31).

Saber com quem iremos trabalhar, para quem iremos direcionar nossas propostas, é muito importante no momento do planejamento. (CONCEIÇÃO; DUARTE, 2016, p. 21).

Por seu caráter flexível e crítico, nosso planejamento sofreu alterações no decorrer do período da docência, quando avaliamos que as necessidades das crianças já não eram somente aquelas percebidas no tempo da observação e do registro. (MACHADO; PEREIRA, 2016, p. 3).

O planejamento é um processo reflexivo do professor que busca compreender as necessidades das crianças, e essa compreensão se dá através da utilização das demais ferramentas da ação pedagógica, que vão fornecer os recursos para um bom planejamento e uma boa reflexão. Assim, o professor pode por intencionalidade em seu trabalho, o que consequentemente vai qualificar a sua ação pedagógica. (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 19).

Quando começamos a planejar a nossa docência surgiam às dúvidas: Que atividades propor? Será que as crianças vão participar do que vamos propor? Será que vamos conseguir prender a atenção das crianças? Será que elas vão gostar? (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 25).

Durante o planejamento da nossa ação pedagógica, levamos em conta nossas observações e registros (escritos e fotográficos), além das conversas com as professoras da creche e com a professora orientadora do estágio. Nossa ação se organizava a partir dos dados coletados durante o período de observação, que nos permitiu conhecer o grupo de crianças e também os espaços onde as relações entre elas se davam. (SILVA, A.; SILVA, J., 2016, p. 23).

Tomando como referência as necessidades, os interesses e os desejos das crianças para aprender, as estudantes foram orientadas a se basearem em referenciais que destacassem o reconhecimento da criança como sujeitos históricos e de direitos, bem como a definição de criança presente nos documentos oficiais¹¹, que responsabilizam a sociedade civil e o Estado para a concretização desses direitos. Ao compreender a dimensão da complexidade do ato de planejar, elas

11 Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

perceberam que pensar sobre o planejamento pedagógico exige planejar ações que incluem a previsão das atividades (da organização à coordenação dos objetivos propostos), das formas de agir metodológico, assim como os de momentos de pesquisa e reflexão. Durante o processo, elas buscaram também rever os estudos em textos sobre a criança e a infância para além dos documentos oficiais e que ressaltassem a concepção de criança como seres biológicos e sociais e a infância relacionada à realidade concreta em que vive, de acordo com suas condições reais e objetivas¹².

Conforme Mello (2007), a criança nessa etapa está se apropriando do conjunto de elementos culturalmente construídos pela humanidade, bem como desenvolvendo funções psicológicas tipicamente humanas. Na perspectiva da autora, é na infância que ela precisa se introduzir na riqueza da cultura histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Sem dúvida, a escola é o espaço socialmente instituído para tal fim e a educação o processo para a efetivação dessa intencionalidade.

A escola tem, nesse sentido, uma função fundamental: a de inserir a criança num ambiente cultural rico, que possibilite [...] a criação de necessidades culturais, interesse pela leitura, pela escrita, pela história, pelo conhecimento. (BISSOLI; CHAGAS, 2012, p. 16).

Mas como objetivar essa concepção de educação na ação docente? Orientamos as estudantes com um roteiro de observação, instrumento que pudesse ajudá-las a compreender os elementos imprescindíveis para o exercício da docência. Segundo avaliação das acadêmicas, o roteiro foi importante porque direcionou e qualificou o *olhar* para as observações, sobretudo no tocante aos aspectos relativos à dinâmica da creche, como: as relações criança-criança, criança-adulto,

12 Para saber mais, ver: Miranda (1985); Mello (2007).

adulto-criança; a constituição do ambiente e do espaço; a organização do tempo; as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e também de que maneira as crianças participam daquele contexto. Acrescenta-se também que, segundo as estudantes, a fase de observação, registro e análise do fluxo vivido no interior da creche as ajudou a produzir o planejamento da ação pedagógica à medida que lhes permitiu conhecer o espaço e os estilos de docência, identificar o que as crianças já sabiam, reconhecer as formas de brincar, os brinquedos e as brincadeiras mais recorrentes, como ocorriam a organização para as atividades, entre outras questões.

Além do roteiro e dos registros sobre o vivido por meio de reflexões, ressaltamos as dúvidas, os questionamentos sobre a realidade que ali se apresentavam como desafios e subsídios que poderiam impulsionar a atividade de ensino. Os instrumentos, a observação e o registro sobre a realidade – cuja intenção é uma aproximação do fluxo da vida nas instituições escolares – nos provocam a pensar no processo de apropriação e objetivação do mundo. Nesse sentido, conhecer significa se apropriar das legalidades e dos fenômenos, compreendendo-os no movimento da processualidade social, que acontecem na produção e na reprodução da vida pelo trabalho – atividade vital ontológica de homens e mulheres produzindo seus pores teleológicos e agires no mundo na complexidade da vida para sua humanização.

As reflexões sobre as observações e os registros proporcionaram às estudantes conhecer os espaços e as crianças reais e concretas no cotidiano da escola. Assim, o planejamento da ação pedagógica das estudantes baseou-se no conhecimento produzido a partir da coleta de informações e de dados por meio desses instrumentos e se pautou na relação estabelecida com a docência compartilhada, além dos referenciais legais já mencionados anteriormente. Além dos conhecimentos inerentes ao cotidiano da creche, para a realização exitosa do trabalho, as estudantes contaram com a colaboração das professoras,

quer seja por meio do compartilhamento das propostas pedagógicas em curso quer seja na objetivação da reestruturação do espaço de modo participativo, ativo e generoso. Entre muitos outros depoimentos, destacamos um trecho do registro de uma das duplas que ratifica essa dimensão acerca da relação de confiança mútua, de criação e de autoria entre as professoras e as estagiárias:

Durante as duas semanas de observação, percebemos a construção de uma relação de confiança entre as professoras, nós, as estagiárias, e as crianças. Apesar de ainda não sermos professoras, observávamos, registrávamos e planejamos com as professoras da creche. (SILVA, A.; SILVA, J., 2016, p. 23).

Nossa compreensão é a de que o planejamento não pode ser elaborado sem o conhecimento dos profissionais da creche e das necessidades das crianças, ciência do espaço e dos fluxos vividos na rotina das crianças e dos professores, entre outros aspectos observados. Assim, o movimento de reflexão-ação e as possibilidades de atividades pedagógicas iam sendo traçadas na ação efetiva das necessidades, dos interesses e dos desejos ali compartilhados. Interessa perceber como as estudantes compreenderam e incorporaram o planejamento: instrumento orientador do trabalho no exercício da docência.

Os diversos elementos até aqui mencionados revelam que o exercício de organizar o planejamento diário, no espaço sistematizado e desafiador, só foi possível pela tríade do trabalho coletivo entre as professoras, a supervisão escolar e a equipe gestora da creche, a materialidade do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do CED/UFSC e as crianças – principais protagonistas nesse processo. Estamos confiantes que, ao assumirem a posição de docente, as estudantes iam assumindo a fundamental posição de mediadoras no processo educativo, tarefa realizada pela intervenção direta sobre os processos de aprendizagem da criança, se posicionando como a professora que organiza as mediações, ensina, que faz *com* e que orienta.

3 A PRÁTICA EM AÇÃO: SOBRE AS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abordaremos as categorias interações e brincadeiras¹³ a partir da perspectiva histórico-cultural, que concebe que é na brincadeira que a criança aprende a se relacionar com o mundo e com os objetos que estão no mundo. Também aponta que o desenvolvimento do ser humano (em todos os seus aspectos) se dá por meio de sua atividade social mediada por instrumentos, que se interpõe entre os sujeitos e o objeto da sua atividade¹⁴. Aborda também que o desenvolvimento dos indivíduos está atrelado às suas condições materiais de vida.

No espaço da Educação Infantil as interações que acontecem entre adultos e crianças, crianças e seus pares, a criança e o espaço devem ser consideradas em toda ação docente. É para compreendermos essas diversas e diferentes interações é mister considerar a categoria brincadeira – que está nesse movimento como uma ação social que dá sentido à prática pedagógica e que compõe grande parte da rotina diária dos espaços coletivos de Educação Infantil – no planejamento, nas ações propostas às crianças na Educação Infantil. Assim, conhecer sua importância e as possibilidades de um trabalho pedagógico que valorize o potencial formativo do ser humano é uma das tarefas do professor e do pesquisador dessa área.

Portanto, partimos da compreensão que a brincadeira da criança é uma atividade que:

[...] não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma

13 De acordo com os seguintes documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI/1998); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2010) que tratam da Educação Infantil e apontam como eixo norteador das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. Além de inúmeras pesquisas sobre a temática.

14 De acordo com pesquisas que abordam sobre o desenvolvimento a partir dessa perspectiva Facci (2004); Bissoli (2005); Duarte (1993); Strenzel (2009), Cisne (2014), entre outras.

combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade. (VIGOTSKI, 2008, p. 17).

Trata-se também de um processo de desenvolvimento humano em que as diferentes funções psicológicas, como a memória e a atenção voluntária, a imaginação, o pensamento e a linguagem influenciam-se mutuamente, constituindo um sistema integrativo, cujas partes não se separam.

Considerando esse pressuposto, para que o desenvolvimento aconteça, perguntamos: Quais estratégias – com intencionalidade pedagógica – foram propiciadas pelas docentes em formação às crianças no espaço da creche para que o espaço do ensinar e do aprender acontecesse para os sujeitos envolvidos? Que relações e conteúdos perpassaram o exercício da docência desse grupo singular de estudantes com as crianças na creche em que atuaram? E até que ponto as questões subjetivas e as objetivas, que compõem o sujeito em sua singularidade, ocuparam lugar no planejamento diário?

4 PROPOSTAS DE ENSINO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

As propostas planejadas pelas estagiárias levaram em consideração, além das recomendações dos especialistas, os conteúdos contemplados nos Núcleos de Ação Pedagógica (NAP). Esses núcleos estão organizados no Currículo para Educação Infantil de Florianópolis (2015) e constituem as dimensões das Linguagens, das Relações Sociais e Culturais e das Relações com a Natureza. Além disso, elas privilegiaram a organização do ensino em íntima relação entre o fluxo do cotidiano e dos corpos vividos no interior da creche e as evidências deixadas tanto pelas crianças, quanto pelas professoras.

Quadro 1 – Propostas de Estágios

Grupo de crianças	Faixa etária	Propostas
Grupo 1	Crianças entre 1 e 2 anos de idade.	<p>“Pensamos no planeamento de forma a organizar vivências com brinquedos e materiais que provoquem o deslocamento e ampliação dos movimentos das crianças, como: brinquedos para empurrar, puxar, caixas grandes, piscina de bolinhas, blocos. Disponibilizar cestos, a exemplo do ‘cesto dos tesouros’, ou caixas para manuseio com diferentes materiais, dentre estes, objetos de metais, de couro, têxteis, borracha, papel, papelão, lixa. Sempre tendo como referência os Núcleos de Ação pedagógica.” (CARVALHO, CUNHA, 2016, p. 18).</p> <p>“Algumas crianças brincaram no balanço (ela adoravam, davam muitas risadas, principalmente quando ia mais rápido e alto, sorriam muito) e outras ficaram sentadas no tapete que foi colocado no meio do parque. [...] voltamos para sala e ficamos brincando com as crianças [...] a sala possui um cesto com diversos brinquedos que eles podem manuseá-los, nessa fase a criança ‘pensa com as mãos’.” (CARVALHO, CUNHA, 2016, p.).</p>
Grupo 2-A	Crianças entre 2 e 3 anos de idade.	<p>“Podemos elaborar um planeamento voltado às sensações, partindo do que já conheciam.” (CONCEIÇÃO, DUARTE, 2016, p. 21).</p> <p>“Buscando o desenvolvimento integral da criança, fizemos nosso planeamento buscando oferecer novas experiências, enriquecendo o repertório de sensações das crianças e buscando ampliar vivências.” (CONCEIÇÃO, DUARTE, 2016, p. 22).</p> <p>“Com o intuito de possibilitar novas sensações e experiências através das texturas, construímos nosso planeamento, focando no novo, partindo do que as crianças conhecem para o desconhecido, alcançando momentos de interação, aprendizagem e diversão para todas as crianças.” (CONCEIÇÃO, DUARTE, 2016, p. 22).</p> <p>“No livro, haviam as texturas de vários animais, as crianças interagiram muito na contação da história, fazendo sons de vários animais que conheciam e nos dando a ideia de trazeremos os sons de animais que não conheciam para o planeamento sobre sons. Logo após, mostramos um painel com vários materiais e convidamos o grupo a sentir pelo tato diferentes texturas.” (CONCEIÇÃO, DUARTE, 2016, p. 23).</p>

Grupo de crianças	Faixa etária	Propostas
Grupo 2-B	Crianças entre 2 e 3 anos de idade.	<p>Atividade de exploração do mundo e das coisas.</p> <p>“Trouxemos algumas frutas como kiwi que tem sua textura pelucada, a carambola que quando cortada fica em forma de estrela, e a manga.” (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 16).</p> <p>“Confeccionamos caixas de três tamanhos diferentes com diversas texturas em cada lado da caixa para que as crianças pudessem sentir as diferentes texturas. Algumas destas texturas foram plástico bolha, lixa, e tecido pelúcido.” (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 16).</p> <p>“Esticamos sobre o chão da sala um grande pedaço de papel bolha, tiramos os calçados das crianças e convidamos para que andassem em cima do papel, estourando as bolhas com os pés”. (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 17).</p> <p>“[...] sentir a sensação de afundarem as mãos em potes de gelatina.” (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 17).</p> <p>“Fazer uma massinha de modelar caseira com a ajuda das crianças. Sentamos todos em roda no tapete com os ingredientes. Entregamos algumas porções na mão das crianças para que elas pudessem colocar dentro da bacia.” (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 18).</p> <p>“Esticamos papel pelo chão e pegamos 2 tintas guaches, e fomos chamando um por um para passar tinta nos pés e trilhar o papel deixando sua marca no papel.” (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 19).</p> <p>“Irmos para o auditório com as crianças, onde lá exibiríamos com o auxílio do retroprojetor um filme que elaboramos com fotos e filmes das crianças, para que elas pudessem se reconhecer nas imagens”. (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 21).</p> <p>“Esticamos o cobertor embaixo de uma das árvores e nele colocamos diversos objetos que continham coisas dentro como por exemplo: em um pote pequeno colocamos apenas arroz, em outro colocamos brita, para que ao chacoalhar eles percebessem os diferentes sons que emitiam, deixamos também alguns livros de diferentes tamanhos sobre o edredom, e penduramos por todo o parque livros para que as crianças folheassem também.” (HILLESHEIM; CABRAL, 2016, p. 22).</p>

Grupo de crianças	Faixa etária	Propostas
Grupo 4-A	Crianças entre 3 a 4 anos de idade.	<p>“Elaboramos nossa proposta pedagógica com o objetivo criar alguns elementos com a participação das crianças, para compor o espaço da sala de referência. Contemplamos nesse planejamento as diversas linguagens, tais como a oralidade e as artes visuais. Consideramos também na organização das propostas a brincadeira como forma principal da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.” (MACHADO; PEREIRA, 2016, p. 4).</p> <p>“A construção da cortina porta-livros para substituir o suporte de livros que havia na sala de referência, a criação de um espaço circunscrito para a criança brincar sozinha ou em pequenos grupos; e, por fim, a construção de um álbum decorado do grupo 4-A. (MACHADO; PEREIRA, 2016, p. 22).</p> <p>“Nosso planejamento teve como objetivo propor às crianças atividades para a ampliação do vocabulário, das práticas de oralidade, brincadeiras e cantigas de roda. Buscamos também possibilitar à criança se reconhecer como coautoras do espaço em que convivem, além de fomentar o respeito e a cooperação entre os colegas.” (MACHADO; PEREIRA, 2016, p. 22).</p> <p>“Contando uma história por meio de diversas linguagens, tais como poesia, leitura de livro, encenação teatral ou dança.” (MACHADO; PEREIRA, 2016, p. 23).</p> <p>“Atividade integrada entre todos os grupos, desde os bebês do G 1 até as crianças do G 6”. (MACHADO; PEREIRA, 2016, p. 27).</p> <p>“Deixamos que as crianças vissem os seus desenhos no tecido e então penduramos a tenda (num lugar provisório). As crianças estavam tão felizes com a tenda que nem nos deixavam pendurá-la, queriam brincar mesmo enquanto ela estava sendo presa num gancho colocado no teto.” (MACHADO; PEREIRA, 2016, p. 28).</p> <p>“Organizamos as propostas da confecção da cortina de livros, da tenda para o espaço circunscrito e do baú com fantoches.” (MACHADO; PEREIRA, 2016, p. 38).</p>

Grupo de crianças	Faixa etária	Propostas
Grupo 5-A	Crianças entre 4 e 5 anos de idade.	<p>“Nosso planejamento teve ligação com o que estava sendo desenvolvido pela professora regente e também estabelece relação com o planejamento da professora auxiliar, que é contação de história e ampliação do repertório musical das crianças.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 23).</p> <p>“Buscamos promover atividades nas quais as crianças pudessem interagir e brincarem juntas sem que houvesse uma separação entre os meninos e as meninas.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 22).</p> <p>“Construímos, juntamente com as crianças, uma pista que teve como objetivo, a apropriação, por meio das brincadeiras das crianças, dos diferentes papéis sociais que elas estão em contato diariamente. Dentre eles o das profissões de caixa, frentista, médico, hoteleiro entre outros, os fazendo refletir sobre as profissões presentes em sua realidade e sua família.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 23).</p> <p>“Como proposta desenvolvemos uma intervenção denominada “Caixa de Música”, na qual cantamos as músicas correspondentes aos elementos e imagens que estavam nas fichas. Dentre as propostas com música, em todos os dias acordamos as crianças com músicas distintas de forma a fazer com que o despertar fosse mais tranquilo, natural e diversificado.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 23–24).</p> <p>“Pegamos uma sacola, dissemos que havia uma surpresa para elas, elas ficaram inquietas querendo saber o que havia lá dentro, tentaram adivinhar e deram vários ‘chutes’, mas não acertaram. Quando Rafaela tirou o que havia lá dentro, elas pareceram um pouco chateadas – ‘Ah, é só papel!’ Elas disseram. Mostramos um desenho de um arco-íris, e perguntamos se elas sabiam o que era, quais as cores, quantas cores havia.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 33).</p> <p>“Após algumas explicações foi lido a elas uma história sobre arco-íris, intitulada de “As gotinhas e o Arco-Íris”, onde contava a história de gotinhas que viviam insatisfeitas em uma nuvem, e ao caírem sobre a terra elas tem uma linda surpresa, as gotinhas são atravessadas por feixes de luz, e formam um lindo arco-íris no céu.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 33).</p> <p>“Deixamos as crianças desenhando, sem impor nada, deixando que desenhassem da sua maneira. Então pegamos nas mãos do primeiro da fila e começamos a cantar “piui” e eles responderam “tchatchatcha”. E assim nos dirigimos ao parque, onde ficamos com as professoras da turma.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 33).</p> <p>“Algumas meninas brincavam com folhas de coqueiro, onde se sentavam na folha e uma delas tentava puxar, como era muito pesado, esta não conseguiu movê-las. Então nós nos dirigimos até elas e as puxamos uma de cada vez. Também encontramos dois meninos da nossa sala brincando, um estava de quatro e o outro lhe segurando pela toca em pé, então chegamos mais perto e ouvimos o menino em pé falar: ‘Vamos Tobi’. E, segurando pela touca, o puxou. Então perguntamos quem era Tobi. E ele nos respondeu é meu cachorro e saiu para dar uma volta com ele, o cachorro às vezes se cansava e se deitava no chão para descansar e em seguida continuavam o passeio.” (SCHMIDT; LOCH, 2016, p. 33).</p>

Grupo de crianças	Faixa etária	Propostas
Grupo 5-B	Crianças entre 4 e 5 anos de idade.	<p>“Utilizando estes conhecimentos, conscientes de que nossas ações, nossos planejamentos e nossa atuação com as crianças ocorreram de forma intencional e significativa. Lembrando que o estágio docente na Educação Infantil se tornou um momento de exercício, de experiência e de execução do trabalho efetivado entre a teoria e a prática.” (SILVA, A.; SILVA, J.; 2016, p. 7).</p> <p>“Começamos a ter o contato com o seu planejamento anual [da professora referência] e com os cronogramas semanais, sabendo então quais atividades seriam feitas, qual o interesse maior do grupo, e assim percebendo um grande interesse em explorar as diversas formas de expressão, compostas durante o processo de interação do grupo, das atividades propostas e também das diferentes linguagens.” (SILVA, A.; SILVA, J.; 2016, p. 16).</p> <p>“A partir desses momentos e das releituras dos nossos registros começamos a pensar em um planejamento de ação pedagógica que levasse em conta o processo de interação das crianças e a brincadeira como foco central, envolvendo atividades que oferecessem surpresas e permitisse à criança ser o ator principal daquele momento. (SILVA, A.; SILVA, J.; 2016, p. 19).</p> <p>“Nosso planejamento teve relação com o Núcleo de Ação Pedagógica (NAP), que é formado pelas brincadeiras, linguagens visuais, corporais e sonoras e também pelas interações das crianças. Utilizamos essas linguagens no decorrer do nosso planejamento de forma a utilizar o corpo e o meio para interagir com o grupo por meio das músicas, das cantigas, das brincadeiras, da Literatura Infantil e do cinema.” (SILVA, A.; SILVA, J.; 2016, p. 24).</p> <p>“A rotina do grupo será respeitada durante a nossa atuação docente, seja acompanhando os momentos do sono, da roda, do lanche da tarde, seja nos momentos do parque, nas aulas de Educação Física ou na janta, buscando não modificar a rotina na qual as crianças já estão acostumadas. Planejamos trazer coisas novas, experiências e vivências que marcarão nosso trajeto com o grupo com a instituição.” (SILVA, A.; SILVA, J.; 2016, p. 24).</p> <p>“A partir da música, percebemos uma grande participação do grupo que mesmo não conhecendo a letra se esforçava para cantar conosco. Repetimos a música duas vezes com o intuito de que todos acompanhassem e cantassem conosco e foi muito bacana vê-los cantando. Seguindo a atividade, apresentamos a ‘caixa surpres’, que era composta por uma caixa com vários objetos, materiais e livros. A cada dia essa caixa era trazida para a roda com coisas novas.” (SILVA, A.; SILVA, J.; 2016, p. 27).</p> <p>“Durante o momento no parque, nós fomos nos reunir com as colegas de estágio para conversar sobre nossos planejamentos e como está sendo a docência, compartilhando nossas experiências nesta que é uma fase tão importante para a nossa formação docente. Quando voltamos do intervalo as crianças já estavam se preparando para o jantar e percebemos como o tempo parece passar mais rápido com o movimento da instituição, que exige planejamentos e organizações flexíveis. Não conseguimos fazer com as crianças tudo o que havíamos planejado, entretanto o que foi feito aconteceu de maneira satisfatória.” (SILVA, A.; SILVA, J.; 2016, p. 33).</p> <p>“Por conta da atividade anterior nos atrasamos um pouco para a brincadeira no parque, o que reitera o que aprendemos durante o curso e na prática aqui no estágio (e já falamos nesse memorial), de que o planejamento precisa ser flexível também por conta do tempo que muitas vezes não é suficiente para dar conta das atividades pensadas. Enquanto as crianças estavam ao parque com as professoras nós fomos reservar a sala de vídeo para apresentar um documentário sobre o fundo do mar. (SILVA, A.; SILVA, J.; 2016, p. 35).</p>

Fonte: Elaborado pela autora deste artigo

Diante desse recorte, o que ainda temos a destacar? Quais conhecimentos foram ensinados durante as situações de aprendizagem planejadas pelas professoras-estagiárias? O que as crianças aprenderam ao serem inseridas, por exemplo, em um contexto de experimentação de sabores e texturas? O que aprenderam as crianças ao sentarem em roda para ouvir ou ler uma história, para contar suas histórias, para pensar coletivamente sobre as atividades a serem realizadas naquele espaço, naquele momento e com aquelas pessoas? O que aprenderam as crianças quando estavam, entre elas, brincando de faz de conta ("Vamos Tobi!") ou no balanço? Enfim, são questões que nos colocam na condição de atenção, cuidado e permanente estado de reflexão crítica sobre a docência na Educação Infantil e, especialmente, no caso do trabalho aqui apresentado, sobre o planejamento pedagógico com foco para o processo de desenvolvimento das crianças de 0–6 anos de idade. Assim, salientamos que:

É preciso tomar ciência de que a atividade de ensino apenas se completa quando há aprendizagem. E, por isso, não basta ensinar uma única vez nem de uma única forma. Somos todas pessoas singulares e aprendemos de maneiras diferentes e em tempos diferentes. Assim, o trabalho de professor em uma sala de aula é, sobretudo, o de acompanhar o desenvolvimento de cada indivíduo, buscando auxiliá-lo em seu processo pessoal de aprendizagem e de desenvolvimento. (BISSOLI; CHAGAS, 2012, p. 51).

Esse foi o desafio às estudantes e o convite à atenção em todo o processo para esse movimento no exercício da docência ora apresentado. Os projetos de ensino foram se constituindo instrumentos da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem.

5 O CONHECIMENTO E A ATIVIDADE DE ENSINO: DIMENSÕES DA DIDÁTICA

A produção de conhecimentos na área da infância, sobretudo as questões referentes à atividade¹⁵ de ensino e de aprendizagem, são ações conjuntas entre um coletivo de professores e as crianças. São ações distintas, mas em profunda imbricação. No campo da didática destacam-se algumas questões para reflexão: Quais procedimentos didáticos os professores precisam utilizar para transmitir às crianças os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, visando ao desenvolvimento, à aprendizagem e à socialização das crianças? Quais caminhos possíveis e os meios materiais para que as crianças possam ser orientadas a fim de atingir os objetivos propostos? Necessário se faz compreender, sobretudo, que essas questões compõem o campo da didática, a atividade de ensino, bem como requer compreender a criança como um ser ativamente criador, que pode também contribuir no processo de ensino e de aprendizagem. Salientamos nas palavras de ARCE (2007, p. 34) com base nos aportes de Davidov (1988) que

O ato de ensinar, transmitir conhecimento sistematizado tem nos séculos que nos antecederam garantindo a reprodução de nossa sociedade humana. Por isso defendemos como um direito infantil a transmissão de conhecimentos, o ensino. Essa defesa não é vazia ou retrógrada, pois, segundo Davidov (1988, p. 57), quando analisamos os processos de educação, de Ensino, temos a reprodução e a apropriação das capacidades construídas historicamente como ponto central.

15 Smolka (2009, p. 11) salienta que “[...] o conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada que só se tornou possível no âmbito das relações sociais e emergiu na história dessas relações; é mediada por instrumentos e signos”. Destaca ainda que “Vigotski esteve interessado em investigar a atividade psíquica do homem com base nos princípios do materialismo histórico-dialético. Distanciando-se de uma visão naturalista ou estritamente cognitivista da natureza humana, ele realça o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que possibilita ao homem planejar, projetar [...] suas próprias condições de existência.”

Este movimento é gerador do desenvolvimento psíquico do home: A Educação e o ensino (apropriação) são as formas universais de desenvolvimento psíquico humano. A Instituição de Educação Infantil não pode furtar-se ao trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano.

Essa posição em relação aos sujeitos das atividades de ensinar e de aprender implica em escolhas e decisões. Implica a eleição de elementos pedagógicos mais conscientes frente a questões cujo cerne é o **quê**, o **para quê**, o **como** ensinar e o **como avaliar** (que faz parte não com fins de promoção, mas de qualificação da aprendizagem). Esses elementos estão subjacentes a uma determinada concepção de mundo e de homem e, conseqüentemente, em um agir intencional frente à realidade que se apresenta.

6 PALAVRAS FINAIS

Finalizar não significa fechar. Neste texto, a reflexão sobre o ato de planejar na Educação Infantil se caracterizou por um movimento que se entrelaçou na ação de sujeitos reais, em interação e interlocução permanente, o que favoreceu a materialização do trabalho por meio de um recorte dos registros das estudantes do Estágio Supervisionado.

Acreditamos sempre no movimento e na potência em diálogo entre o "novo" e as antigas formas de vida e de viver, para que se abram novas sínteses de um processo que se conjugue necessário no trabalho de *ser* docente.

Diante das questões em torno das propostas de ensino das estudantes no seu processo formativo no exercício da docência, destacamos as manifestações do aprendizado do *ser* professor nos memoriais/relatórios de Estágio Docente e a conclusão a que chegamos, ainda que provisória e, de certo modo, precária pelo limite de nosso texto, é

que as estudantes revelaram a compreensão de que o professor necessita utilizar-se do planejamento e de seus elementos constitutivos antes de entrar em sala de aula, preparando-se, estudando, buscando estratégias e metodologias de ensino efetivas para que o processo de aprendizagem das crianças possa acontecer. Os memoriais revelaram também que o exercício da docência coloca o desafio de realizar o ensino como um ato que exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito ao outro, criticidade, ética, estética, reflexão crítica sobre a prática, luta em defesa da escola pública e dos direitos das crianças, escuta, partilha, generosidade e atitude dialógica, entre muitos outros aspectos.

Assim, compreendemos que o entendimento acerca dos processos de desenvolvimento infantil e as mudanças que isso acarreta no modo de a criança estar no mundo compõem tarefa fundamental da ação docente, agindo de modo a otimizar o processo de constituição dos pequenos com a responsabilidade de possibilitar-lhes maior inserção social e as condições objetivas para a apropriação das qualidades humanas.

E está em cada um de nós, que somos mais que cada um de nós – porque somos seres sociais genéricos –, ativar o compromisso de outras ações docentes que virão, como aposta para ampliar o conhecimento das crianças e desenvolver em cada uma delas as melhores potencialidades para que, na medida do possível, possam ter uma vida mais plena de sentido. Esse é nosso desejo e também nosso prazer na condição de professora e de pesquisadora.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é lugar de crianças? *In*: ALTINO, J. M. F. (Org.). **Criança pede respeito**: temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 60–76.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. P. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas. *In*: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. P. (Org.). **Estágios Supervisionados na formação docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 15–40.

ARCE, A.; MARTIS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**. Campinas: Alinea, 2007.

BISSOLI, Michelle de Freitas; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Infância e leitura: formação da criança leitora e produtora de texto**. 1. ed. Manaus: Valer, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 6 out. 2014.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 9 dez. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <Goo.gl/SMYfwq>. Acesso em: 9 dez. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 dez. 2016.

_____. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 1/2/3, 1998.

CAMÕES, M. C.; TOLEDO, L. P. B.; RONCARATI, M. **Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias**. *In*: KRAMER, S. *et al.* (Org.).

Educação Infantil: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013, p. 259–278.

CARVALHO, S. E. R.; CUNHA, V. **Memorial de estágio na Educação Infantil.** Disciplina Educação e Infância VII. Estágio Supervisionado em Educação Infantil. MEN 7107, do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: CED/MEN/UFSC, 2016. Mimeo.

CISNE, M. F.; TORRIGLIA, P. L. **Apropriação do Conhecimento e Didática na Educação Infantil.** [S. l: s. n], 2016.

CONCEIÇÃO, A. A.; DUARTE, C. I. **Texturas, sabores e sons: outras formas de descobrir o mundo.** Memorial – Disciplina Educação e Infância VII. Estágio Supervisionado em Educação Infantil. MEN 7107, do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: CED/MEN/UFSC, 2016. Mimeo.

DE ANGELO, A. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. *In:* ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas: Papirus, 2013, p. 53–66.

DEBORTOLI, J. A. O. Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil. *In:* ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas: Papirus, 2013, p. 277–294.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **CADERNOS Cedex**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64–81, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

HILLESHEIM, D.; CABRAL, L. G. **Saindo do preto e branco: entre linhas, cores, aromas e sabores na Educação Infantil**. Memorial – Disciplina Educação e Infância VII. Estágio Supervisionado em Educação Infantil. MEN 7107, do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: CED/MEN/UFSC, 2016. Mimeo.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a construção do espaço na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, E. F.; PEREIRA, M. A. **Exercício da docência na Educação Infantil: o ensinar que faz parte do aprender**. Memorial – Disciplina Educação e Infância VII. Estágio Supervisionado em Educação Infantil. MEN 7107, do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Mimeo.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83–104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: nov. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: v. 3, 2015. Disponível em: <Goo.gl/ob4nU9>. Acesso em: 8 dez. 2016.

SCHMIDT, R.; LOCH, Camila. **Memorial de estágio da Educação e Infância VII**. Disciplina Educação e Infância VII. Estágio Supervisionado em Educação Infantil. MEN 7107, do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: CED/MEN/UFSC, 2016. Mimeo.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SIGNORETTE, A. E. R. S. *et al.* Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 72, p. 5–8, out./dez. 2002.

SILVA, A. B.; SILVA, J. V. **Docência compartilhada**: o aprendizado que acontece no ensino. Memorial – Disciplina Educação e Infância VII. Estágio Supervisionado em Educação Infantil. MEN 7107, do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: CED/MEN/UFSC, 2016. Mimeo.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação e Comentário. *In*: VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio psicológico. Livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2013. Disponível em: <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-versão-final-2.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23–36, 2008. Disponível em: <<http://www.ltds.ufjf.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

A PRÁTICA DOCENTE NO ESTÁGIO: A MÍDIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E A VÍDEO-ANÁLISE COMO DISPOSITIVO DE REFLEXÃO

MONICA FANTIN

*Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação/UFSC.
Coordenadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA).*

1 CONTEXTO DA PROPOSTA DE ESTÁGIO

A partir da concepção de estágio que norteava as propostas da disciplina "Prática de Ensino nos Anos Iniciais", em documento elaborado por Serrão e Quinteiro sobre o papel do estágio na formação universitária de professores da Educação Básica (2004), e sobre o lugar da docência na formação do professor de crianças (2009), nosso percurso formativo articulava propostas de atuação escolar que estivessem sintonizadas com as questões contemporâneas da educação de modo a oferecer pistas para pensar alguns dos tantos desafios da prática docente com crianças. Ao propiciar experiências de ensino-aprendizagem significativas aos estudantes de Pedagogia, às crianças e aos professores das turmas envolvidas; buscávamos também ampliar o repertório cultural e a produção de conhecimentos diante da complexidade dos problemas socioeducativo-culturais enfrentados pela escola.

Com objetivo de conhecer algumas facetas da realidade da escola pública, de construir conhecimentos, competências e habilidades diversas, e de experimentar o exercício da docência nos Anos Iniciais, as atividades relacionadas ao estágio construam-se no constante diálogo entre teoria e prática a fim de aproximar estudantes de Pedagogia das possibilidades do exercício de sua profissão. Desse modo, a organização e estrutura da disciplina previa: a retomada de conceitos fundamentais sobre infância, criança, escola e cultura; uma introdução aos fundamentos que orientavam o tema e a especificidade do projeto a partir de seminários e oficinas; os instrumentos teórico-metodológicos da observação inicial direta e participativa no contexto escolar; a elaboração de projetos de ensino, do planejamento das atividades e da avaliação; o desenvolvimento dos projetos por meio do exercício da docência com avaliação e replanejamento constante; e a reflexão e socialização da experiência. A inserção gradual no mundo do trabalho acadêmico e profissional, bem como na realidade escolar permite a construção de uma considerável rede de conhecimentos sobre o território, além de favorecer o levantamento de perspectivas de pesquisa e atuação futura, de desencadear interesses diversos e de propiciar possíveis contatos profissionais, como a experiência tem demonstrado no momento de cada avaliação da disciplina.

2 ARTICULAÇÕES DO ESTÁGIO: CURRÍCULO, ESCOLA E CULTURA

Em geral, o estágio é considerado um momento muito especial da formação acadêmica, pois para muitos estudantes, é a primeira vez que têm contato mais direto com crianças e escola. Além disso, o estágio é um momento de síntese e retomada de diversos temas e conteúdos trabalhados até então no currículo, sobretudo nas disciplinas de fundamentos, didática e metodologias. Na especificidade dessa

proposta de estágio, as atividades transitam entre universidade, escola e espaços da cultura, sempre acompanhadas pelo professor da disciplina.

Atividades desenvolvidas na universidade: encontros em sala de aula: estudos de conceitos fundamentais, de temáticas transversais específicas e de revisão de instrumentos teórico-metodológicos da prática pedagógica; mesas redondas e conferências: propiciar experiências comuns aos estudantes, problematizando questões sobre a complexidade do trabalho educativo e suas relações com o território bem como apresentação e discussão dos demais projetos da disciplina desenvolvidos nas outras turmas¹; relatos ou depoimentos de convidados especiais: aproximar estudantes de profissionais do campo da educação e da cultura de modo a melhor entender as dimensões específicas de experiências profissionais ligadas à formação docente; oficinas: oportunizar experiências de aprendizagens específicas relacionadas às temáticas, como produção de mídia na escola (fotografia, jornal, história em quadrinho, audiovisual), uso pedagógico das tecnologias em sala de aula, etc.; planejamento do projeto e das atividades: momento que ocorria na universidade e na escola a partir do diálogo com os professores da turma e da disciplina; avaliação e socialização: refletir sobre as possibilidades e os limites da experiência desenvolvida a partir de um registro escrito (relatório ou artigo) de modo a buscar novas propostas e ou aprofundar certos temas na continuidade da formação.

1 Temas dos projetos das professoras da disciplina: "Direitos sociais das crianças na escola como estratégia didático-metodológica na formação humana e no exercício da docência" (Profa. Dra. Jucirema Quinteiro); "Prática de Ensino em Escolas Públicas Rurais vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra" (Profa. Dra. Maria Isabel Batista Serrão); "Narrativas orais e escritas na Prática de Ensino das Séries Iniciais" (Profa. Dra. Gilka Girardello); "Mídia-educação e as múltiplas linguagens na formação inicial e na escola" (Profa. Dra. Monica Fantin); "Escola democrática e brinquedoteca curricular na prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (Profa. Dra. Ilana Laterman); "Arte e desenvolvimento estético na escola" (Profa. Dra. Luciane M. Schindwein).

Atividades de formação cultural: visitas orientadas aos espaços artístico-culturais da cidade, como museus, galerias de arte, bibliotecas, cinema, teatro e outros a fim de possibilitar o acesso, o conhecimento e o contato de estudantes com diversos espaços de cultura e ampliar seus repertórios culturais.

Atividades desenvolvidas na escola: visitas acompanhadas à escola: conhecer a escola, sua estrutura e funcionamento a fim de propiciar um primeiro contato, escolher as turmas e preparar a observação; observação: período em que os estudantes acompanham a prática pedagógica em uma sala de aula durante duas semanas a fim de conhecer as crianças, o trabalho desenvolvido, os espaços e o funcionamento da escola retirando subsídios para o planejamento das futuras atividades no exercício da docência; planejamento: período em que os estudantes planejavam as atividades em parceria com os professores da turma e da disciplina e transitavam entre escola e universidade; desenvolvimento dos projetos: período de imersão dos estudantes na escola (em dupla ou individual) para desenvolvimento de seus projetos com as turmas de modo a realizar o exercício da docência durante cerca de três semanas; avaliação na escola: avaliar as possibilidades e os limites da experiência desenvolvida de modo a melhor qualificar a formação de professores.

O trânsito entre esses espaços durante esse momento da formação assegura um importante reconhecimento do território bem como aproxima os universos da formação universitária com a perspectiva de um trabalho fundamentado no tripé ensino-pesquisa-extensão. Desse modo, a escola se configura num espaço privilegiado para tal articulação e diálogo com o projeto de estágio dessa proposta, que teve como eixo norteador “educação, mídias e formação de crianças e professores”.

3 MÍDIA-EDUCAÇÃO, AS CRIANÇAS, E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA ESCOLA

Os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias que, sendo parte da cultura, exercem papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as formas de socialização e as interações que os sujeitos estabelecem entre si e com o conhecimento. No entanto, ao mesmo tempo em que a estruturação da vida cotidiana está plena de informação, o acesso a ela é altamente fragmentado. Essa visão desarticulada dos acontecimentos nas mídias unida à fragmentação dos saberes acadêmicos requer mediações no sentido de possibilitar uma reflexão sobre a relação entre educação, mídia e cultura desde a formação universitária.

O campo da educação-comunicação tem se preocupado com tais mediações e a perspectiva da mídia-educação – aqui entendida como possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *por meio* das mídias – possibilita uma abordagem de educação crítica, instrumental e expressivo-produtiva para lidar pedagogicamente com as mídias e tecnologias na vida de crianças e jovens (FANTIN, 2011). Essa perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura “crítica e criadora” das capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, de modo a interagir significativamente com suas produções, produzir mídias e também educar para a cidadania.

Tal abordagem se revela ainda mais urgente quando afirmamos a importância da inclusão digital aliada a uma inclusão que seja também política, econômica, social e cultural, visto que hoje os artefatos da cultura digital estão cada vez mais mediando e protagonizando relações das pessoas entre si, com o outro, com o conhecimento, com o território e com as redes. Desse modo, além de ser um tema candente do contemporâneo que não pode deixar de estar contemplado na

formação de professores, é uma forma de estarmos mais sintonizados com as práticas culturais de crianças e jovens. O exercício da prática docente não pode abrir mão de oportunizar e aprofundar tal discussão do ponto de vista da educação e dos processos de ensino-aprendizagem e das mediações didático-pedagógicas de modo a qualificar a relação de crianças, jovens e professores com as mídias e as tecnologias na escola e fora dela.

Diante de tais propósitos, o Projeto "Mídia-Educação e as Múltiplas Linguagens na Escola", configurou-se como um eixo condutor de nossa proposta na "Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" pautado no entendimento das múltiplas linguagens da educação midiática como tema transversal do ensino, conforme previsto na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996).

Ao enfatizar um trabalho com a expressão e criação dos estudantes a partir das vivências e do conhecimento das múltiplas linguagens, é necessário considerar as diferentes formas com que as crianças e adultos se expressam. Para tal, uma aproximação com as linguagens das mídias e com as tecnologias da comunicação e informação (TIC) e com os artefatos da cultura digital é uma condição do trabalho a ser desenvolvido na escola e conseqüentemente na formação de professores. Afinal, estar alfabetizado hoje implica muito além dos processos de leitura e escrita do mundo e da palavra, o que envolve as múltiplas linguagens e as multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2009), ou seja, diferentes linguagens, metalinguagens e multiplicidade de canais na complexidade dos processos de produção de sentidos que articulam as dimensões linguística, visual, sonora, gestual, espacial e multimodal. Tal entendimento também está em consonância com o sentido das *new literacies* proposto por Lankshear e Knobel (2011) a partir das práticas que envolvem atividades de produção, autoria, colaboração e participação dos estudantes com as tecnologias digitais e interativas como as

mídias sociais, e com os recentes documentos da Unesco (2013) sobre alfabetização midiática e informacional.

Desse modo entendemos que o uso pedagógico das mídias e tecnologias na escola pode e deve transcender o modo arbitrário ou o simples modismo, de modo a dialogar com os contextos socio-culturais que não se referem apenas aos aparatos tecnológicos mas a práticas escolares e culturais que possuem um sentido inovador, tal como argumentam Lankshear e Knobel (2011). Para eles, o sentido dos novos letramentos não se refere apenas às práticas com cronologia recente, que denominam de "questão técnica" nova, mas a uma "substância espiritual" nova, como as práticas escolares como *fanfiction*, *remix* e outras atividades que refletem características-chave do pensamento que os autores associam aos novos letramentos no contexto da cultura da convergência (JENKINS, 2009). Nessa perspectiva, destaca-se a ênfase às atividades colaborativas e a outras formas de participação na escola e na cultura.

Nesse contexto, além da fundamentação teórico-metodológica sobre conceitos de infância, criança e escola, e da organização dos processos de ensino-aprendizagem no exercício docente, a especificidade do projeto também previa oficinas de estudos, práticas e reflexões sobre: fotografia, jornal escolar, produção de audiovisual, pesquisa na Internet, uso dos *blogs*, jogos *online*, redes sociais, etc. (FANTIN, 2009, 2012).

Com isso pretendíamos assegurar uma formação docente que possibilitasse instrumentos teórico-práticos para que o estudante-estagiário pudesse problematizar e trabalhar com diversas linguagens na escola, no sentido de ampliar os repertórios culturais, os saberes e fazeres, de conhecer as possibilidades de uso pedagógico das mídias e tecnologias e suas articulações com os conteúdos curriculares, e de se apropriar de ferramentas fundamentais para a educação na sociedade contemporânea.

Tal perspectiva se consolidou em diversos projetos desenvolvidos ao longo de quatro anos, sempre buscando a autoria das crianças, ampliando olhares e vozes em suas produções midiáticas, lúdicas e culturais. Como exemplo, destacamos alguns projetos desenvolvidos com crianças de diferentes turmas nas diversas escolas que acolheram nossa proposta de estágio no período de 2007 a 2010: O corpo humano e fotografia pinhole; Escola e meio ambiente em exposições fotográficas; O *blog* como registro e expressão; O cinema mudo, as crianças e suas legendas; O jornal escolar; Auto-retratos fotográficos; e Histórias em quadrinhos; A produção de publicidade infantil; Paródias em videocliques; Crianças e notícias; Livros de receitas impresso e digital; Imagens e vozes de crianças indígenas junto à natureza; Jogos de percurso e animação e muitos outros. Vale ressaltar que iniciávamos a elaboração das propostas ainda no período de observação, a partir de um levantamento prévio dos repertórios lúdicos, midiáticos e culturais das crianças a fim de identificar suas formas de acesso e consumo de modo a problematizar e mediar tais questões de forma contextualizada e articulada com os conteúdos curriculares.

Desse modo, ao propiciar diversos usos da mídia com crianças na escola e refletir sobre as experiências de ensino-aprendizagem desencadeadas, também se enfatizava tal possibilidade na formação de professores visando propiciar um olhar crítico e criativo sobre as mídias, tanto para assegurar diferentes formas de expressão e comunicação como para propiciar outras práticas de registro e reflexão.

4 A VÍDEO-ANÁLISE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO

Ao pensar uma proposta para além do modelo acadêmico de estágio na formação inicial, enfatizamos tanto o sentido da formação por meio da prática, como da observação de boas práticas e da reflexão

sobre a prática. Desse modo, entendemos o sentido da formação de um professor que aprende com seus professores, com os profissionais, entre pares e com as crianças. Nesse processo, desenvolvem competências específicas, capacidade de analisar, compreender, resolver problemas, articular prática-teoria-prática e refletir com dispositivos que permitem analisar sua prática.

Sabemos que a prática pedagógica é plena de situações particulares e formar professores é também entender a profissão/profissionalidade docente como um prática reflexiva que necessita apoio de instrumentos conceituais provindos da pesquisa e da prática teorizada, enfatiza Altet (2000). Segundo a autora, esse processo envolve: observação, problematização, análise, teorização, concepção de novas práticas para chegar a uma abordagem e um processo reflexivo sobre o sentido da experiência.

Nesse processo, enfatizamos a importância da observação como um componente fundamental da análise de modo a focalizar a atenção, revelar fatos, recolher informações, descobrir/tornar observável, descrever o percebido, rever posturas, inspirar boas práticas e construir pistas. Práticas que envolvem o âmbito relacional da sala de aula, o âmbito pedagógico das situações de ensino-aprendizagem-avaliação, e o âmbito didático da construção de saberes e do "erro construtivo".

Desse modo, nessa proposta de estágio, além do uso pedagógico das mídias com as crianças e a pluralidade de suas possibilidades, o uso do vídeo foi entendido como ferramenta e dispositivo de observação e análise das práticas desenvolvidas no estágio a partir do registro audiovisual das aulas e das experiências desencadeadas no exercício docente. Tal possibilidade que foi ganhando corpo ao longo dos projetos desenvolvidos, sobretudo em 2009 e 2010, inspirou-se na abordagem da vídeo-pesquisa (GOLDMAN, 2009) e se consolida na perspectiva de análise das práticas na formação (ALTET, 2000, 2016; MAGNOLER; ROSSI, 2016). Afinal, a vídeo-análise permite o "ver-se" no exercício da docência, analisar as atuações e *performances*, as

formas de abordagem com as crianças, as interações estabelecidas e as formas de mediação no espaço da sala de aula.

Com a intenção de aproximar as estudantes² da realidade escolar a partir do exercício da docência, preparando-as, em alguma medida, para a complexidade da profissão e para a necessidade de mediação de situações incertas ajudando-as a construírem um repertório de saberes acadêmicos e profissionais, de competências específicas da profissão, sobretudo a partir do exercício da docência e da reflexividade a partir do dispositivo de análise de sua prática. Assim, o registro em vídeo possibilitaria um particular "estudo de caso" de suas próprias atuações.

Para isso, organizamos uma situação didática-pedagógica que possibilitava, além do registro escrito, um registro da experiência em audiovisual, com a filmadora em um tripé na sala de aula de modo a captar o cenário e as interações estabelecidas naquele espaço. Seria desejável ter o apoio de duas filmadoras de modo a observar, no mínimo, dois focos, tanto a atuação da estagiária como a interação das crianças/da turma, mas como nem sempre isso foi possível, a colega da dupla que não estava coordenando a atividade auxiliava na captação das imagens mudando o tripé de lugar conforme a necessidade. Vale ressaltar que antes de iniciar essa prática foi realizado um trabalho de familiarização do equipamento com as crianças, que em alguns momentos também captavam as imagens, a partir de um combinado prévio. A possibilidade de trazer os olhares das crianças e suas escolhas ao registro também foi considerada como uma pista sobre seus interesses e suas atenções, de modo a ponderar na reflexão.

Depois da aula, combinávamos o momento de ver e analisar o registro da experiência, que poderia ocorrer logo em seguida ou

2 Como essa experiência se refere sobretudo a uma turma em que só tinha alunas, neste momento usaremos o termo no feminino, sem com isso naturalizar nem reforçar a ideia de que a profissão seja "essencialmente feminina".

quisa e da formação; c) refletir sobre o estudado e sobre o praticado como estudantes-professores-pesquisadores; d) compartilhar com colegas, professores e estudantes as observações realizadas a partir dos registros em vídeo desde observações e comentários que oferecem um repertório de reflexão sobre a experiência; e) narrar fragmentos de experiências que permitem perceber a prática para além do escrito ou verbalizado; f) construir bancos de dados com o compartilhamento de vídeos e dos instrumentos de análise utilizados; g) editar as diversas experiências de modo a destacar certos aspectos pretendidos evidenciando temas prévios que podem se tornar objetos de estudo a partir das práticas observadas e refletidas nos registros audiovisuais; h) organizar um elenco de estudos de caso a partir do diálogo com outros estudos e pesquisas; i) oportunizar outras narrativas destacando nuances visuais, auditivas, corporais, ambientais e contextuais visando uma descrição densa da experiência (fenômeno/evento) e suas representações de modo a situar a especificidade das análises e autorias no tempo e no espaço; j) construir um olhar mais reflexivo, ético e estético sobre a prática docente e sobre a formação.

Assim, a vídeo-pesquisa tornou-se um instrumento de formação e autoavaliação além da possibilidade de “ver-se no papel de professor” e refletir sobre tal experiência no contexto dessa proposta de estágio. Afinal, o exercício da docência envolve uma atividade complexa, de saberes múltiplos, competências e atitudes que facilitam a aprendizagem, e requerem o respeito às crianças e suas diversidades, a habilidade de saber cooperar (com familiares, com colegas e com as próprias crianças), além de um viés de autonomia e postura responsável.

O registro em vídeo das experiências de ensino-aprendizagem desencadeadas nessa proposta de estágio comportou o exercício da análise, aqui entendida como uma prática intelectual que nessa experiência permitiu: identificar e/ou descobrir aspectos e elementos da aula, relacionar as formas de mediação e intervenção didático-pedagógica das estagiárias com as atitudes das crianças, situar os

fatos, dar sentido e interpretar as tramas construídas entre professores e estudantes. Nessa perspectiva, analisar não é apenas avaliar ou autoavaliar, é colocar-se em relação, dar sentido à experiência e tentar compreendê-la naquele contexto situado.

Também foi possível analisar a configuração do espaço e as relações que propicia, a metodologia/didática utilizada, o uso dos recursos propostos, as interações construídas e as mediações realizadas em relação ao conhecimento trabalhado e sua dimensão ética-estética. O distanciamento da análise a partir do vídeo-registro do exercício da docência permite qualificar a reflexão a partir de indicadores e critérios objetivos e intencionais, de modo que o estudante se veja e se perceba no papel de professor e como isso possa minimizar e/ou consolidar certas posturas de modo a melhorar sua prática. Essa possibilidade de distanciamento pode conduzir a uma mudança das próprias representações das práticas nesse exercício docente.

Assim, o dispositivo do registro audiovisual e sua análise permitem articular os momentos da teoria com a prática reflexiva como um estudo de caso que pode ser discutido tanto entre pares como por toda a turma, uma vez que se aprende também com a experiência do outro, sem julgamentos mas com reflexão respeitosa aos diferentes processos de cada um no grupo. Nesse momento, o professor da disciplina, que acompanha todo o processo, pode ajudar no distanciamento e na reflexividade de modo a trazer outros olhares e ponderar outras hipóteses de leitura da situação. Dessa maneira, é possível ajudar a reinterpretar a ação evidenciando possíveis modos de compreensão da experiência visando a sua resignificação. Trata-se de um processo de construção de uma prática observada que oferece referências para aprender/saber analisar práticas e situações construindo hipóteses de leitura, ação e transformação.

Enfim, nessa experiência de estágio docente, a análise de práticas a partir do registro em audiovisual permitiu: perceber a complexidade que envolve a ação docente; expressar os quadros de referência

da ação; representar a própria ação; refletir/teorizar sobre as formas de enfrentar as situações didáticas; construir uma prática e uma narrativa acadêmica sobre o exercício da docência de modo coerente; e promover novas situações de ensino-aprendizagem na formação.

5 ALGUNS DESAFIOS

A ênfase no uso das mídias na formação de crianças e na formação universitária na perspectiva da mídia-educação possibilitou diversos olhares a partir de uma experiência de estágio. Neste momento destacamos o ponto de vista do trabalho com as crianças e do ponto de vista da formação.

Do ponto de vista do trabalho com as crianças, a proposta de estágio permite discutir como as novas práticas midiáticas de crianças e jovens mudam a dinâmica das negociações em seus processos de alfabetização, aprendizagem, conhecimento e autoria na escola, o que nos leva a atualizar o sentido da prática pedagógica de forma mais sintonizada com os desafios do contemporâneo, cujas aprendizagens transitam cada vez mais por espaços e práticas formais e informais. Assim, evidenciamos que as práticas escolares midiáticas das crianças desencadearam aprendizagens e expressão em múltiplas linguagens que asseguraram novas possibilidades de autoria e interação entre as crianças configurando outros modos de ensinar-aprender na escola.

Do ponto de vista da formação, permite assegurar formas de qualificar a análise do exercício da docência por meio do uso de dispositivos como o registro audiovisual e enaltecer as possibilidades de reflexividade e construção de competências de autoavaliação a partir de critérios dados, de modo a contribuir para reelaborar e ressignificar a experiência e construir saberes necessários à prática acadêmica e à profissionalidade docente.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jun. 2017.

FANTIN, M. O audiovisual no estágio: entre ensino e aprendizagem. In: CARVALHO, D. C. de *et al.* (Org.). **Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos** Araraquara: Junqueira & Marin, 2009, p. 15–34.

_____. Dos consumos culturais aos usos das mídias e tecnologias na prática docente. **Motrivivencia**, Florianópolis, UFSC, v. 34, p. 1–12, 2010.

_____. **Crianças, cinema e educação: além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011a.

_____. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, UEPG, v. 14, n. 1, p. 27–40, 2011b.

_____. Dimensões da formação cultural e da mídia-educação na Pedagogia. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, p. 264–280, 2012a.

_____. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 291–306, 2012b.

GOLDMAN, R. *et al.* (Org.). **Videoricerca nei contesti di apprendimento: teorie e metodi**. Milano: Raffaello Cortina, 2009.

JENKINS, Henry. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century**. Building the field of digital media and learning. [2009]. Disponível em: <<https://www>>.

macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Acesso em: 1º abr. 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. **Nuevos alfabetismos**. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. 3. ed, Madrid: Ediciones Morata, 2011.

MAGNOLER, P.; ROSSI, P. G. Professionalizzazione degli insegnanti: la funzione della vídeo-análise nel currículo de SFFP all'Università degli Studi di Macerata. *In*: CONGRESSO INTERNAZIONALE VIDEO DIGITALE E FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTE, 1º jul. 2016, Universidade de Cagliari, Itália. Anotações pessoais.

SERRÃO, M. I.; QUINTEIRO, J. **Qual o papel do estágio na formação universitária de professores da educação básica?** Florianópolis: UFSC/MEN, 2004.

_____. A formação do professor e a educação da criança: qual o lugar da docência? *In*: CARVALHO, D. C. de *et al.* (Org.). **Relações interinstitucionais na formação de professores**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009, p. 23–29.

FORMAR, (RE)FORMAR, TRANSFORMAR: O ESTÁGIO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFSC

CAROLINA RIBEIRO CARDOSO DA SILVA

*Pedagoga. Mestra e doutoranda em Educação (PPGE/UFES).
Professora do Colégio de Aplicação/UFSC.*

ELISANGELA MELNIK TROMBETTA

*Pedagoga. Mestranda em Educação (PPGE/UFSC).
Professora do Colégio de Aplicação/UFSC.*

LILIANE ALVES DA SILVA

*Pedagoga. Mestranda em Educação (PPGE/UFES).
Professora do Colégio de Aplicação/UFSC.*

MARILIA GABRIELA PETRY

*Pedagoga. Mestra em Educação (PPGE/UFES).
Professora do Colégio de Aplicação/UFSC.*

1 ESTÁGIO CURRICULAR: UMA PRÁTICA FORMATIVA

"[...] quem forma se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado."

(Paulo Freire)

Este artigo tem como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a prática do estágio na perspectiva de docentes dos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC).

A epígrafe escolhida para iniciar este texto dá o tom de nosso entendimento de estágio curricular como *prática formativa*, concepção partilhada por outros pesquisadores(as), docentes e estagiários(as), mas que consideramos importante destacar a fim de reafirmar sua relevância para os diferentes sujeitos envolvidos.

Não se trata de uma prática formativa apenas para *estudantes da graduação*, embora esse possa ser o objetivo fim (ou seria o objetivo inicial?) do estágio curricular; trata-se de uma prática que perpassa a *formação dos docentes* que já se encontram no exercício da profissão, tanto daqueles que atuam na Educação Básica, recebem e coorientam os estágios, quanto daqueles que atuam no ensino superior e orientam a sua realização. Por fim, quando bem planejado e executado, o estágio é formativo para a própria *turma de crianças* na qual ele é vivenciado.

Ao receber o estágio, a escola tem a possibilidade de construir, junto com a universidade, um importante espaço de "formação em serviço" (OSTETTO, 2002), criando momentos de diálogo, pesquisa, planejamento e reflexão sobre diferentes elementos que envolvem o fazer docente. Por outro lado, sabemos que, na formação inicial de professores(as), é no estágio curricular que a maioria dos acadêmicos entra pela primeira vez em uma escola na condição de futuro professor(a). A escola é o lugar onde irão exercitar e "ensaiar" a docência para a qual foram preparados(as) durante todo o percurso formativo e, nesse curto espaço de tempo, quanta coisa há para se ver e fazer!

É preciso considerar, entretanto, que o estágio não é naturalmente formativo e relevante; a relevância dessa prática é construída coletivamente e só se efetiva na partilha dos saberes, objetivos e ações. Mas, para que haja um trabalho efetivamente compartilhado, é preciso (re)pensar o que cada sujeito representa.

Os(as) estagiários(as) não podem ser vistos como pessoas sem qualquer experiência escolar e profissional, enviados à escola para aprender com professores(as) mais experientes *"como se faz na prática"*. Os(as) professores(as) da Educação Básica não podem ser vistos como aqueles que *"têm a prática, mas não têm a teoria"* e que deverão aprender com os(as) estagiários(as) – leia-se, com a universidade – o que os autores dizem que deve ser feito. Os(as) professores(as) orientadores(as) de estágio não podem ser vistos como aqueles(as) que *"têm muita teoria e pouca prática"* e que estão ali para dizer aos que *"nada sabem"*, aquilo que eles devem fazer quando assumirem o lugar dos que *"dizem que sabem"*, utilizando os pressupostos dos que *"tudo sabem"*. E as crianças não podem ser vistas como sujeitos para os quais *"qualquer teoria ou qualquer prática serve"*. Todos têm algo a ensinar; todos têm algo a aprender. É preciso ter isso em mente quando se deseja uma prática de fato formativa para todas as pessoas envolvidas.

Entre as atividades desenvolvidas no ambiente universitário, como ensino, pesquisa e extensão, talvez seja justamente na prática do estágio que a universidade mais se faça presente na escola, e essa proximidade é importante para ambas as instituições. Enquanto professoras da Educação Básica nos questionamos diariamente acerca das imposições a que nos submetemos e submetemos as crianças: sobre a organização curricular, a disposição do espaço físico, o tempo de aprendizado, as questões sócio-culturais, as relações entre os profissionais, as crianças e seus familiares, as condições de trabalho e a uma série de aspectos que envolvem o cotidiano escolar. Mas reconhecemos que o encontro com *"o outro"* também provoca a reflexão sobre o sentido do nosso próprio fazer. A escola faz perguntas à universidade; a universidade faz perguntas à escola; ambas questionam a sociedade e são por ela questionadas. O estágio pode ser, nesse sentido, mais um momento para pensarmos a escola, a universidade, a educação e a sociedade de modo geral.

A palavra estágio vem do latim (*stadium*) e, segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 326), significa: "1. **aprendizagem**: exercício, preparação, tirocínio, treinamento. 2. **fase**: época, estágio, etapa, momento, período, tempo". Se unirmos os dois sentidos da palavra, podemos entender o estágio enquanto "fase de aprendizagem", mais especificamente de aprendizagem de uma determinada profissão. E nos perguntamos: afinal, o que os(as) estagiários(as) esperam aprender durante o estágio? Eles esperam aprender como falar com as crianças? Como explicar conceitos e conteúdos? Como organizar e planejar uma aula? Como mediar o aprendizado? Como mediar as relações (por vezes conflituosas) entre as crianças? Como e por que elaborar atividades? Como e por que sistematizar os conteúdos? Como e por que corrigir (ou não corrigir)? Como as crianças se relacionam com o saber? Como a sala de aula é organizada? Como a escola se organiza?

Entendemos que muitas dessas perguntas que atravessam a formação dos estudantes também são questionamentos que nos fazemos cotidianamente, na condição de professoras, e são esses mesmos questionamentos que mobilizam uma série de pesquisas no âmbito da universidade. Formular perguntas é essencial para compreender a escola. Quando ficamos incomodados, inquietos, desconfiados e epistemologicamente curiosos¹ é que conseguimos questionar e, no exercício de questionar de forma aberta e franca, nos formamos, reformamos e transformamos.

2 CONHECENDO A ESCOLA

Nesta seção apresentaremos um breve histórico do Colégio de Aplicação (CA), considerando seus primeiros anos de funcionamento até os dias atuais. Na sequência, trataremos da organização dos Anos

1 Sobre conceito de "curiosidade epistemológica", ver: Freire (1994).

Iniciais no CA, segmento sobre o qual discorreremos. E, por fim, relataremos algumas experiências de estágio curricular realizadas pelo Curso de Pedagogia da UFSC no bloco inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), em 2016.

2.1 Colégio de aplicação: passado e presente

O CA, vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC, funciona em prédio próprio, no *campus* localizado no bairro Trindade, no município de Florianópolis, e segue a política educacional adotada pela UFSC que visa atender à tríade ensino, pesquisa e extensão.

A instituição foi criada em 1961, sob a denominação de Ginásio de Aplicação, com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente de estudantes matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica), vinculados à Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF), a exemplo do que ocorreu com outras Faculdades de Filosofias Federais regulamentadas pelo Decreto-lei n. 9.053, de 12 de março de 1946.

Nos primeiros anos de funcionamento, o estabelecimento de ensino atendia apenas os quatro anos do ciclo ginásial. Em 1970, o nome Ginásio de Aplicação foi substituído por Colégio de Aplicação (CA), quando a instituição passou a oferecer a 1ª série do segundo ciclo do ensino secundário, com os cursos Clássico e Científico, sendo as demais séries desse ciclo implementadas gradativamente nos anos seguintes. Em 1980, 19 anos depois de sua criação, a instituição passa a oferecer o Ensino Fundamental (antigo ensino primário), acrescentado aos cursos já existentes, sendo implantadas oito novas turmas².

2 O breve histórico do Colégio de Aplicação está disponível no *site* da instituição: <www.ca.ufsc.br>. Para saber mais, ver: Campos (2008).

O ingresso no CA se deu por meio de exames de admissão até 1974, sendo abolidos no ano seguinte. Segundo Campos (2008, p. 34), no período de 1975 a 1978 o ingresso na escola se deu mediante sorteio, porém, “[...] não há registros sobre quem seriam os beneficiados pelo sorteio”. Uma mudança oficial na configuração do acesso ao Colégio ocorreu em dezembro de 1978, com a expedição da Portaria 0493/UFSC/1978, elegendo filhos(as) de funcionários(as) e professores(as) para compor o novo perfil de estudantes do CA; as vagas seriam definidas de acordo com a faixa salarial dos(as) funcionários(as) e somente seriam oferecidas à comunidade as vagas remanescentes. Foi somente com a Resolução n. 041/UFSC/1988, revogada posteriormente pela Resolução n. 013, em março de 1992, com poucas alterações, que o ingresso de estudantes no Colégio passa a ocorrer via sorteio público, aberto a toda comunidade, e nessa mesma resolução se estabeleceu o número de três turmas por ano/série, com 25 alunos(as) em cada.

Apresentado o breve histórico do CA, passamos agora a apresentar alguns dados atuais da instituição, referentes ao ano de 2016.

Com 55 anos de funcionamento, o CA conta com quase mil estudantes matriculados (975 de acordo com o senso escolar), organizados em 38 turmas, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Destes, 44 são estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, que ingressaram por meio da ação civil pública n. 2001.72.00.001291-8, que estabelece a reserva de 5% das vagas em todas as séries e anos para alunos(as) com deficiência, além de 16 estudantes com transtornos funcionais específicos, como Disfunção Auditiva Central ou Transtorno do Processamento Auditivo (DPAC), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia.

No que diz respeito ao quadro de funcionários, o CA conta com 115 servidores docentes, sendo 16 substitutos e os demais efetivos, e 33 servidores técnico-administrativos. A gestão atual da escola está sob responsabilidade das docentes Josalba Ramalho Vieira

(Diretora Geral) e Marina Guazelli Soligo (Diretora de Ensino), eleitas por um período de quatro anos (2014–2018), pela comunidade escolar do CA, formada pelos quatro segmentos: servidores docentes, servidores técnico-administrativos, estudantes e pais/mães/responsáveis.

2.2 O segmento dos anos iniciais no Colégio de Aplicação

Quanto à organização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola conta com três turmas de cada ano/série, correspondentes às letras A, B e C, sendo o funcionamento das turmas de 1º ao 3º ano no período vespertino e as de 4º e 5º ano no matutino, em virtude da falta de espaço físico no prédio dos Anos Iniciais, impossibilitando que todo o segmento funcione em um mesmo turno.

Nas turmas de 1º ano ingressam anualmente 20 crianças por meio de sorteio público e, no 2º ano, são sorteadas mais cinco crianças. Assim, as turmas de 1º ano têm matrícula máxima de 20 estudantes e as demais, do 2º ao 5º ano, de 25 crianças, sendo ao menos uma criança com deficiência em cada turma.

Ao longo dos anos as turmas dos Anos Iniciais do CA contam com diferentes projetos e propostas pedagógicas³. No que tange à

3 A esse respeito, pode-se consultar o texto “A história da implantação dos Anos Iniciais no CA/UFSC: vinte anos depois” de autoria de Carla Cristiane Loureiro (2011). O texto apresenta brevemente algumas propostas de trabalho efetivadas no ensino primário do CA, como, a formação a partir de 1982 de turmas com base na aplicação dos Testes ABC propagados por Lourenço Filho, dando origem a Turma de Prontidão. Em 1992 passou a ser efetivada uma proposta de trabalho com base construtivista, cujo título do projeto era “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, desenvolvido apenas em algumas turmas. No ano 2000 surgiu outro projeto “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”, desenvolvido em outras turmas. Sendo que, um terço das turmas dos Anos Iniciais não contava com a realização de um projeto específico até 2011. Tendo isso em vista, em 2011 há uma ruptura na continuidade desses projetos. Em 2014 dá-se início a um processo de reorganização dos tempos e áreas do conhecimento nos 5ºs e 4ºs anos, com a implantação em 2016 nas turmas de 3º ano, atualmente o grupo de professoras segue refletindo sobre a organização curricular dessa etapa do Ensino Fundamental.

organização curricular atual, o currículo dos Anos Iniciais é estruturado da seguinte forma:

1º e 2º ano – disciplina de Educação Geral, organizada em quatro áreas do conhecimento, a saber, Português, Matemática, Integração Social e Ciências, ministradas por uma pedagoga, no sistema de unicodência. Além das áreas afetas à educação geral, os estudantes têm acesso às disciplinas de Artes (visuais, música e/ou teatro), Libras e Educação Física, ministradas por docentes com formação específica. Além dos horários reservados às disciplinas, as turmas frequentam semanalmente a Biblioteca e a Brinquedoteca.

3º, 4º e 5º ano – disciplina de Educação Geral, organizada em três áreas do conhecimento, a saber, Português, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza, ministradas por três pedagogas, no sistema de pluridocência. Nesse modelo de organização, cada pedagoga é responsável por uma das áreas do conhecimento, ministrando-a nas três turmas daquele ano/série. Nas turmas de 4º e 5º ano, as pedagogas também oferecem uma aula por semana voltada à Iniciação Científica. Além das áreas afetas à educação geral, os estudantes têm acesso às disciplinas de Artes (visuais, música e/ou teatro), Libras e/ou Língua Estrangeira (alemão: 3º ano, espanhol: 4º ano, inglês: 5º ano) e Educação Física, ministradas por docentes com formação específica. Além dos horários reservados às disciplinas, as turmas frequentam semanalmente a Biblioteca e periodicamente a Brinquedoteca.

O ano letivo é organizado em três trimestres. Ao final de cada trimestre, são realizadas reuniões com as famílias, para apresentação de trabalhos e entrega dos boletins. A avaliação dos Anos Iniciais não é expressa em notas, mas em conceitos, que são registrados nos indicadores de avaliação definidos por cada docente com base no plano de

ensino de cada disciplina. Além dos indicadores de avaliação com seus respectivos conceitos, no boletim dos Anos Iniciais são registrados os “perfis” das turmas em cada trimestre, contemplando características do grupo de crianças e detalhamento dos conteúdos e propostas de trabalhos desenvolvidos.

2.3 O estágio curricular

Desde seus primeiros anos de funcionamento o CA se constitui como campo para a prática de estágio, ou seja, as inúmeras vivências com grupos de estagiários(as) se fundem à história do Colégio, marcam a identidade da instituição e reforçam seu caráter de escola experimental. Atualmente o CA é campo de estágio para alunos(as) de cursos de graduação e pós-graduação, em especial os de licenciatura e bacharelado na área da educação, da UFSC e de outras universidades, prioritariamente as públicas e gratuitas. Além de estudantes de licenciaturas, há também estagiários(as) ligados a outros cursos que têm como espaço de atuação a escola (Psicologia, Odontologia, Fonoaudiologia, Nutrição, Biblioteconomia, entre outros), atendendo mais de 200 estagiários(as) anualmente⁴.

No segmento dos Anos Iniciais, a escola recebe frequentemente estudantes de graduação em ambos os turnos. No que diz respeito aos estágios realizados por estudantes do Curso de Pedagogia, é comum às docentes que atuam pela manhã receberem estudantes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), uma vez que a instituição de ensino superior (IES) dispõe de um curso nesse período; já os estudantes da UFSC costumam realizar os estágios no CA no período vespertino, turno no qual estão matriculados no Curso de Pedagogia.

4 Em 2015 o CA recebeu 255 estagiários(as), de acordo com os dados da Coordenadoria de Estágios.

Receber ao menos uma dupla de estagiários(as) durante o ano letivo é algo comum para a maioria das docentes do CA. Mas essa tarefa nem sempre é fácil. Na condição de professoras, assumimos o desafio de coorientar os graduandos, dialogar com os docentes da universidade, flexibilizar o cronograma previsto para as aulas, planejar em conjunto, justificar nossas escolhas teórico-metodológicas, etc.; e isso só é possível se acreditarmos que a experiência pedagógica vivida por um coletivo de profissionais e estudantes amplia os sentidos e os significados da própria prática educativa.

Visando ampliar os sentidos de nossa ação docente e qualificar a prática do estágio curricular obrigatório da UFSC no CA, temos buscado refletir sobre os diferentes formatos de estágio vivenciados nos últimos anos e empreender um esforço de (re)construção dessa prática nos Anos Iniciais. As experiências sobre as quais trataremos, relativamente recentes se considerarmos o tempo de parceria entre o CA e o Curso de Pedagogia/UFSC, dizem respeito especialmente aos estágios realizados ao longo de 2016 no período vespertino, em turmas de 1º, 2º e 3º ano.

O primeiro estágio de 2016 iniciou-se no mês de março. Nessa primeira experiência recebemos sete estudantes que realizaram estágio em quatro turmas de 2º e 3º ano. A definição das turmas que receberiam os(as) estagiários(as) seguiu alguns critérios. Há algum tempo, as professoras compreendem que o 1º ano dos Anos Iniciais não deve receber estágio durante o 1º semestre do ano letivo, pois as crianças ainda estão se habituando à rotina escolar. Outro ponto observado foi a possibilidade de mudança da professora regente ao longo do ano, uma vez que contamos com a atuação de professoras substitutas cujos contratos, via de regra, não condizem com o calendário escolar, fazendo-se necessária a troca de professora durante o período de aulas. Nesse sentido, evitamos que turmas com alternância de professoras recebessem estagiários(as), pois o grupo precisaria reestabelecer vínculos e reconstruir sua forma de trabalho. O terceiro critério adotado foi a não sobreposição ou concomitância de mais de um estágio, de instituições ou cursos diferentes, numa turma.

O período de observação ocorreu no mês de março, com início do período de docência no final de março e início de abril. A docência ocorreu em duas semanas, três tardes em cada uma, totalizando uma carga horária de 24 horas/aula. Ressaltamos que essa foi a carga horária possível em decorrência de uma conjuntura de greve do Curso de Pedagogia no ano de 2015.

O segundo grupo que realizou estágio no CA foi formado por nove estudantes, que estagiaram em turmas de 1º, 2º e 3º ano. Esse segundo estágio teve início no mês de junho, dedicado à observação, e se estendeu durante os meses de julho e início de agosto; o período de docência aconteceu em nove tardes consecutivas em agosto, com carga horária de 36 horas/aula.

Até aqui apresentamos um breve histórico do CA, relatamos parte da organização dos Anos Iniciais e dos estágios vivenciados em 2016, a fim de que o leitor possa se situar sobre o lugar de onde falamos, ter uma noção do número de estagiários(as) recebidos e do tempo de permanência na escola. Agora, passaremos a tratar mais detidamente de três etapas do estágio, a saber, o *planejamento*, a *observação participante*⁵ e a *docência*, levando em consideração não apenas as experiências de 2016 como outras vivências que tivemos enquanto professoras da Educação Básica.

2.4 Planejando o(no) estágio: diálogos entre universidade e escola

O planejamento do estágio precede o ingresso dos estudantes no campo. Ao entrar em contato com a escola para verificar a

5 Utilizamos o termo “observação participante” entendendo-o como um procedimento metodológico de pesquisa, mas a nomenclatura adotada pela UFSC para caracterizar o período em que os estagiários(as) acompanham as turmas antes de exercer a docência é “auxiliar de ensino”.

viabilidade de realização do Estágio Obrigatório, a professora universitária responsável por essa disciplina (doravante denominada *super-visitadora*) apresenta às professoras uma proposta inicial de cronograma, incluindo os períodos de observação participante e docência. Essa proposta é organizada com base no calendário acadêmico e no currículo do Curso de Pedagogia que define as especificidades da prática do estágio, ou seja, toma como referência um planejamento que respeita as lógicas de trabalho da UFSC⁶.

A escola, por sua vez, também possui um calendário próprio, uma proposta curricular e uma dinâmica de funcionamento específicas, que nem sempre corresponde às demandas universitárias. Por isso, planejar um cronograma que contemple tanto as necessidades da universidade quanto as da escola é um dos primeiros desafios a ser enfrentado no diálogo entre essas duas instituições.

Considerando as diferentes experiências de estágio vivenciadas nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no CA, verificamos a importância de construir um documento que orientasse o funcionamento do estágio sob o ponto de vista de “quem recebe” e que pudesse ser compartilhado com a universidade nesse contato inicial. Para tanto, organizamos alguns momentos durante o ano de 2016 para discutir a forma como concebemos o estágio e entendemos que ele deva acontecer em nossa unidade e, a partir disso, elaboramos uma espécie de *protocolo orientador do estágio*.

6 A experiência vivenciada no início do ano letivo de 2016 é um exemplo disso. Em virtude de greves ocorridas na UFSC em 2015, o calendário acadêmico do Ensino Superior precisou ser adequado à conjuntura daquele momento, gerando um atraso na conclusão do semestre letivo da Graduação e, consequentemente, dos estágios do Curso de Pedagogia. No início de 2016, quando fomos consultadas sobre a possibilidade de recebermos um grupo de estagiários(as) da UFSC, o cronograma proposto refletia os efeitos da greve vivenciada no ano anterior e quase não havia possibilidades de flexibilização desse cronograma, pois ele estava “preso” ao prazo de encerramento do semestre letivo da Graduação e logo iniciaria um novo “semestre letivo” (e, com ele, outro grupo de estagiários(as) necessitaria de campo de estágio). A escola, que planeja seu calendário pensando em um “ano letivo”, acabou recebendo duas turmas de estágio num curto período de tempo.

A construção desse documento partiu da premissa de que “[...] se o estágio é de fundamental importância para a formação do novo educador, então, quanto mais organizado, mais qualidade e aprendizagens significativas haverá.” (BROERING, 2008, p. 118). Além disso, consideramos que apresentar à universidade um documento que explicitasse as condições de realização dos estágios na escola seria uma forma de fortalecer os vínculos e evitar situações desconfortáveis que pudessem levar a IES a buscar outros locais para estagiar ou a escola a recusar o estágio.

Passamos agora a apresentar alguns aspectos indicados nesse documento e que tratam do planejamento que precede a entrada dos estudantes no campo. No que diz respeito ao contato inicial da universidade com a escola, por exemplo, consideramos que deve ser feito com o máximo de antecedência possível, preferencialmente um mês antes da previsão de entrada de estagiários(as) na instituição. Desejamos, de fato, acolher os futuros professores(as) da melhor forma possível e, para isso, é preciso que tenhamos tempo para organizar nosso planejamento de modo a contemplar a entrada e permanência desses acadêmicos nas turmas com as quais trabalhamos.

Quanto à entrada de estagiários(as) em sala, o grupo de professoras considera que não deve ocorrer no primeiro mês de aula, em virtude do período de adaptação às novas dinâmicas de trabalho e formação de turmas. No caso do 1º ano, que recebe crianças que chegam à escola pela primeira vez e necessitam de um período maior para socialização e conhecimento do ambiente escolar, o estágio é recomendado apenas a partir do segundo semestre. Por fim, independente do ano/série, a prática de docência não deve ultrapassar a segunda quinzena de outubro, quando o trabalho pedagógico se intensifica pela proximidade do fim do ano letivo.

Essas e outras indicações apresentadas no “protocolo” são passíveis de alteração, afinal, não se trata de um documento acabado, mas em construção. Todavia, consideramos importante destacar esses

aspectos *a priori* para enfatizar nosso entendimento de que o estágio precisa estar articulado a um planejamento mais amplo, que envolve a dinâmica escolar e as condições em que o trabalho pedagógico é desenvolvido na escola.

2.5 Da chegada no campo de estágio aos planejamentos coletivos

Depois do acordo inicial sobre o cronograma de trabalho, número de estagiários(as) e definição das turmas/professoras que receberão estágio, passa-se a planejar a chegada dos acadêmicos na escola. Nas experiências vivenciadas no ano de 2016 e em anos anteriores, a supervisora e as professoras consideraram importante que, antes de entrarem nas salas de aula, os grupos de estagiários(as) pudessem conhecer um pouco da história da instituição e do funcionamento dos Anos Iniciais. Para tanto, as professoras elaboraram *slides* com informações sobre a escola, características do público atendido, organização curricular e registros fotográficos. Inicialmente as professoras iam até a aula no Curso de Pedagogia, posteriormente os estudantes vieram até o CA e avaliamos esse deslocamento como importante, pois marca o início da aproximação dos(as) estagiários(as) com a escola.

Como os(as) estagiários(as) da UFSC, em geral, só podem estar na escola no período vespertino, essa apresentação precisou ser realizada por apenas uma professora que dispunha de horário "livre" para realização desse acolhimento inicial, já que as demais estavam em aula. Avaliamos esse primeiro momento como positivo, pois os(as) graduandos(as) puderam conhecer um pouco das características do campo de estágio, mas consideramos que seria importante assegurar que esse encontro ocorresse em período oposto ao turno de aula, de modo a possibilitar a presença de um número maior de docentes da escola e se configurar como uma reunião de planejamento inicial e

conjunto. Por vezes, os(as) estagiários(as) se encontram no meio do caminho entre as exigências da supervisora e das professoras coorientadoras, acreditamos que ao incluí-los nas discussões de planejamento eles(elas) terão mais condições de aprender sobre ensino e aprendizagem e poderão caminhar com mais segurança, tendo clareza do que lhes será garantido e cobrado.

Com o primeiro grupo de estágio não foi possível agendar previamente um encontro dos estudantes com as professoras das turmas nas quais iriam estagiar, o que, em nossa avaliação, foi negativo, pois não se estabeleceu um vínculo prévio. No segundo grupo, já houve o agendamento de um encontro entre docentes e estagiários(as) antes da entrada dos formandos em sala, favorecendo o diálogo e o acolhimento dos(as) graduandos(as). Assim, no primeiro dia de efetivo estágio, professoras e estagiários(as) já estavam familiarizados(as) com a fisionomia e os nomes uns dos outros, qualificando a recepção dos(as) graduandos(as) nas turmas. Além disso, é crucial acolher os(as) estagiários(as) e demonstrar que além de professoras e suas coorientadoras seremos parceiras nesse momento de transição de ser *aluno(a)* para ser *professor(a)*, de aprender e de ensinar, para ensinar e aprender.

Entre o período de observação e docência foram realizados alguns encontros entre a supervisora, as duplas de estagiários(as) e as professoras, possibilitando a conversa sobre as crianças, a rotina escolar, o currículo e o trabalho docente. Essas conversas favoreceram o diálogo acerca do cotidiano escolar e nos permitiram atuar como coformadoras, provocando questionamentos e incitando os(as) estudantes à reflexão, ao mesmo tempo em que realizávamos uma formação em serviço, afinal, quando somos questionadas sobre a razão da nossa prática também voltamos a refletir sobre nossas concepções pedagógicas e sobre o projeto político pedagógico pelo qual lutamos. Nesse sentido, compartilhamos da afirmativa de Paulo Freire (1996, p. 39) de que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Os encontros presenciais também foram fundamentais para o planejamento das aulas a serem ministradas pelos(as) graduandos(as). Sabemos que, em alguns modelos de estágio, são os(as) próprios(as) estagiários(as) que definem as temáticas a serem abordadas no período de docência. No caso dos Anos Iniciais do CA, há um consenso de que o conteúdo das aulas assumidas no estágio deve seguir o planejamento curricular previamente elaborado pelas docentes. Por isso, uma das responsabilidades das professoras, indicadas no *protocolo orientador*, é entregar aos estagiários(as) uma cópia do Plano de Ensino das disciplinas/áreas do conhecimento com as quais trabalha, a fim de que os(as) estudantes possam ter acesso aos objetivos daquele ano/série e preparar um planejamento articulado com o trabalho já em desenvolvimento, de modo que o estágio não se configure em um hiato nesse processo, ainda que a dinâmica possa variar conforme a opção pedagógica adotada pelos(as) graduandos(as).

Não temos a pretensão de servir de "vitrine" aos futuros professores(as), até porque não tomamos nossa prática como único modelo a ser seguido. Incentivamos a autonomia e as escolhas dos graduandos nos seus "projetos de ensinar", todavia, enfatizamos que o planejamento da docência deve levar em consideração a rotina da escola e os objetivos de cada ano/série, comprometendo-se com a aprendizagem das crianças.

Por vezes, no anseio de realizar uma prática supostamente diferenciada, os(as) estagiários(as) acabam perdendo o foco do ensino e preparando aulas "super dinâmicas", se preocupando pouco com o conteúdo e a sua sistematização. Mas não queremos ser meras "expectadoras" de um "show"⁷ apresentado durante o período de docência,

7 O termo "show" está sendo utilizado aqui na perspectiva relatada (e criticada) por Adriana Broering acerca de experiências de estágio realizadas numa creche de Florianópolis: "As estagiárias vinham para a instituição, criavam cenários, propunham atividades elaboradas com materiais diversificados, tiravam muita coisa do lugar, 'fazendo um show'. Mas a instituição não deseja 'assistir apresentações', porque, se fosse para fazer um show, o roteiro precisaria ser discutido com todos, já nos bastidores." (BROERING, 2008, p. 121).

por isso, temos apostado no nosso papel de coformadoras e buscado participar efetivamente do planejamento das aulas do estágio.

Nos momentos de encontro com os(as) estagiários(as), por exemplo, enfatizamos que as atividades propostas sejam cuidadosamente preparadas e revisadas (e não simplesmente retiradas da Internet), que os materiais estejam prontos com antecedência, que é necessário verificar as condições de uso dos aparelhos eletrônicos a serem utilizados, que espaços fora da sala de aula sejam previamente reservados e que é fundamental que haja tempo para pesquisar e **estudar** sobre as temáticas que serão abordadas com as crianças.

Desejamos que haja produção de conhecimentos e não apenas "aplicação" de conhecimentos e isso exige tempo para planejar, pesquisar, estudar, executar e avaliar. Quando isso acontece, a experiência é de fato relevante para todos e não se torna "um momento de aprendizagem com via de mão única", uma vez que "podemos aprender com nossos pares, com autores, com pesquisas, e especialmente com as crianças." (BROERING, 2009, p. 117).

Embora tenhamos a consciência de que há uma parte do planejamento que precisa ser compartilhada a fim de que haja integração entre o trabalho desenvolvido pelas professoras e a prática de estágio, entendemos que há outra parte que é de responsabilidade dos(as) estudantes enquanto docentes em formação. É no momento de planejar a forma como um determinado conteúdo será abordado "de fato" com as crianças que os(as) estagiários(as) fazem suas escolhas pedagógicas e verificam a viabilidade de realização de determinadas ações.

Os estudantes precisam ter liberdade para pensar na forma como irão executar a docência, mas destacamos a necessidade de que haja um acompanhamento do corpo docente da universidade, para além da supervisora do estágio e das professoras da escola, que possa realizar uma leitura atenta dos planos de aula a fim de orientar e auxiliá-los(as) a desenvolverem seus planejamentos a bom termo.

É o caso, por exemplo, das disciplinas de Didática e Metodologias de Ensino, que podem oferecer valiosas contribuições aos estudantes no que diz respeito tanto à forma quanto ao conteúdo das aulas propostas pelos(as) estagiários(as).

Por fim, destacamos a necessidade de que o planejamento do estágio contemple um momento específico para a reunião de avaliação final, assegurado no cronograma. Esse momento é fundamental para que possamos identificar tanto pontos positivos quanto aspectos que podem ser aperfeiçoados⁸. Para esse momento, no ano de 2016 apostamos na reflexão guiada pelos seguintes pontos:

- Aprendizagem na relação com as crianças.
- Aprendizagem na relação da escola como instituição.
- Aprendizagem na relação com a professora da turma.
- Aprendizagem na relação com o saber (“conteúdo”).

Cada um desses eixos abrigava uma série de questionamentos. Algumas das questões que consideramos pertinentes são:

- Quais aprendizagens, no que diz respeito às crianças, os(as) estagiários(as) consideraram importantes?
- Quais aprendizagens, no que diz respeito ao próprio processo formativo, os(as) estagiários(as) consideraram importantes?
- Quais expectativas se concretizaram ou não?
- Diante das expectativas iniciais, como foi esse “encontro com a realidade”?
- Quais as dificuldades e as possibilidades na elaboração do planejamento?

8 Nos dois momentos de avaliação que tivemos em 2016, por exemplo, a questão do tempo (ou da falta dele) foi muito mencionada pelos envolvidos, tanto estagiários(as) quanto professoras. Mas é preciso ter em mente que aprender e ensinar leva tempo, conhecer leva tempo. Para aproximar-se, vincular-se, engajar-se é necessário tempo!

Embora esse encontro se construa como uma conversa, um diálogo, esperamos que ele também se paute em elementos possíveis de serem analisados com seriedade, criticidade e um olhar pedagógico atento. Precisamos, no que diz respeito à nossa formação enquanto pedagogos(as), superar discursos que simplifiquem ou diminuam nosso fazer, que passem apenas pelo campo das sensibilidades, do gostar ou não.

Compreendemos que todos os envolvidos têm condições de falar de sua experiência em termos conceituais e pedagógicos. E, quando dizemos todos, referimo-nos aos estudantes, professores(as) da escola e da universidade. Todos estão pensando, falando, construindo e reconstruindo práticas de estágio e, no nosso entendimento, precisam participar de todas as etapas.

3 O OLHAR QUE PRODUZ SENTIDOS

Seguimos tecendo algumas reflexões acerca do período de observação participante, quando os(as) graduandos(as) entram nas salas de aula, conhecem as turmas e vivenciam por alguns dias a dinâmica da escola, antes de assumirem de fato a docência. Sobre o sentido dessa ação, cabe-se questionar: Observar o quê ou quem? Observar para quê ou por quê? O que fazer com o observado? O período de observação é comum nas práticas de estágio, mas em que medida ele contribui de fato para o processo que se segue? Avaliamos que, se refletida e planejada, a fase da observação é capaz de produzir sentidos na formação do futuro docente.

Segundo Madalena Freire, (1996, p. 14) “[...] observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela”. No entanto, se pensamos que a ação pedagógica não é espontânea, mas planejada com intencionalidades, só observá-la como um todo, sem foco e reflexão, não possibilitará que a prática ilumine

o processo de formação e construção de conhecimento de quem observa. Para essa autora, a observação, juntamente com o registro, a reflexão, a avaliação e o planejamento, faz parte de um conjunto de "instrumentos metodológicos" que contribuiu na apropriação do pensamento prático e teórico do educador.

Inspiradas pelas reflexões de Madalena Freire, consideramos importante direcionar o olhar dos(as) estagiários(as) durante o período de observação nas turmas, afinal, muitos são os elementos que envolvem o cotidiano escolar. Compartilhamos da ideia de que um roteiro prévio de observação favorece a construção de um olhar pesquisador, crítico, respeitoso e reflexivo, pois "[...] o olhar também se educa. De um olhar estereotipado, vamos procurando o olhar contextualizado, tentando romper com o preconceito que pode estar associado à supervalorização da teoria conhecida nos cursos universitários." (OSTETTO, 2002, p. 26).

Um roteiro de observação por vezes é disponibilizado aos estagiários(as) pela supervisora do estágio, de modo a auxiliá-los no exercício de "educar o olhar" para as diversas situações de ensino-aprendizagem; além de ser importante para estudantes, indicamos no protocolo orientador do estágio a importância de que as professoras da escola tenham conhecimento desse roteiro, a fim de auxiliar o grupo de estagiários(as) durante a observação, chamando-lhes a atenção para os acontecimentos que contemplam os pontos a serem observados e incitando-os à reflexão a partir do vivido, buscando elucidá-lo teoricamente.

Essa postura pretende construir um olhar atento ao longo do processo e, ao mesmo tempo, evocar constantemente a "presença" e a "sintonia" com o contexto da sala de aula e com o grupo de crianças. Sem um ponto de observação que nos guie, nosso olhar se dispersa, perdemos o foco, ficamos às escuras. Mas para onde o roteiro direciona o olhar?

Se para as crianças e a forma como se relacionam com o saber, os(as) estagiários(as) precisam conhecer minimamente as características da turma que estão observando e o histórico do grupo, para não fazerem conclusões precipitadas sobre o desempenho das crianças, perdendo a oportunidade de efetivamente aprender com elas.

Se o olhar se volta para a prática do professor, é preciso que compreendam que antes do *como* fazemos, está o *porquê* fazemos, uma vez que nossos encaminhamentos, escolhas e posturas estão embasados em determinados pressupostos teóricos, ou seja, não são neutros. É preciso que reflitam sobre as metodologias que utilizamos e a intencionalidade de nossas ações. Esperamos ultrapassar o que nos revelam Pimenta e Lima:

A metodologia, para a grande maioria das pessoas, refere-se apenas ao **como fazer**, como elaborar e aplicar técnicas de ensino. No entanto, nela estão presentes os conceitos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, sua compreensão do mundo, seus valores e sua ética profissional, como sentido que dá à profissão. (PIMENTA, LIMA, 2009, p. 133, grifos nossos).

É importante ressaltar que essa fase de observação não é passiva e que, independentemente de o foco estar no aprendizado das crianças ou no trabalho das professoras, os(as) estagiários(as) devem participar ativamente da rotina escolar durante o período de observação, contribuindo com as ações para as crianças. Não se trata de sentar numa cadeira no fundo da sala e ser expectador das situações de ensino-aprendizagem, mas sentir-se de fato parte do processo, postura enfatizada também pelos docentes do Curso de Pedagogia. É por isso que os termos "observação participante" e "auxiliar de ensino" são tomados muitas vezes como sinônimos nesse contexto.

Para além dos encontros que antecedem a entrada dos(as) estagiários(as) na sala de aula, é preciso que haja encontros durante

o período de observação, pois nesses momentos aproveitamos para esclarecer os estudantes acerca das concepções teóricas que embasam nossas práticas e, nesse sentido, direcionar o olhar para essa dimensão. Isso porque, para quem observa de fora, o olhar pode se tornar apressado, estereotipado, julgando as práticas segundo suas próprias opiniões. Nesse sentido, Gomes (2009, p. 75) alerta que:

[...] ao observar a prática de um educador, invariavelmente diferente de um lugar para outro, por exemplo, o estagiário precisa ter condições de apreender a(s) teoria(s) que a(s) sustenta(m) e poder realizar uma leitura pedagógica para além do senso comum, tendo como base teorias e fundamentos estudados e confrontados com as situações da prática profissional para a produção de alternativas e de novos conhecimentos. Estamos referindo-nos às práxis, à capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e o saber prático.

Compreendemos que na formação de professores(as), assim como no cotidiano da escola, é importante que tenhamos esses momentos ação reflexiva da prática. Para Madalena Freire,

A ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira [...] Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber, e assim, podemos voltar à teoria para aplicar nosso pensamento e nosso olhar [...] Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas, sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (FREIRE, M., 1996, p. 10–14).

Ao abrimos o portão da escola e a porta da sala de aula para o estágio buscamos essa possibilidade de reflexão e diálogo sobre a profissão docente e desejamos encontrar um espaço onde nossas escolhas pedagógicas sejam acolhidas e respeitadas. Por isso, é importante que

os(as) estagiários(as) tenham clareza de que “[...] observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução e muito menos sem encontro marcado [...]” (FREIRE, M., 1996, p. 14).

É preciso que reconheçam que o período do estágio é apenas um recorte do cenário complexo do que é o todo da escola e que as observações são feitas sempre a partir de um ponto de vista, como afirmou Paulo Freire:

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, P., 1996, p. 14).

Ou seja, o estágio acontece em limitado espaço de tempo, dentro de um contexto específico e não é possível fazer afirmações totalizantes tomando como referência o período de observação, que é apenas uma parte do todo. O que podemos e devemos fazer é compartilhar nossos pontos de vista, de modo a aprendermos uns com os outros. Essa compreensão deve perpassar todas as etapas do estágio, a fim de qualificar o tempo-espaço e atribuir sentidos à essa prática na formação docente.

4 PERCEBER-SE E RECONHECER-SE PROFESSOR(A)!

Como já mencionamos, para muitos(as) acadêmicos(as), a disciplina de estágio curricular configura-se na primeira oportunidade de aproximar-se efetivamente do contexto escolar e da possibilidade de “sentir-se professor(a) pela primeira vez”.

A relação entre crianças e estagiários(as) é uma das dimensões mais significativas desse processo de formação. É a criança que vai solicitar ajuda e demandar o esforço do(a) graduando(a) para

explicar um conceito, que irá criticar ou elogiar as atividades propostas no momento em que estiverem sendo executadas, que perguntará se pode sair de sala para ir ao banheiro ou ao bebedouro, que se queixará de um colega e pedirá ajuda para resolver conflitos; enfim, é a criança que irá chamar o(a) estagiário(a) de professor(a), dando sentido a tudo que foi estudado, planejado e observado.

Por isso, antes mesmo de iniciar o período de observação, buscamos dedicar um momento de conversa com o grupo de estagiários(as) a fim de deixá-los(as) à vontade para circular pela sala, auxiliar as crianças que solicitam ajuda, olhar os cadernos e atividades desenvolvidas e contribuir nas intervenções e mediações.

Da mesma forma, conversamos com as crianças e explicamos o que é o estágio e o Curso de Pedagogia, a fim de que entendam a presença dos(as) estagiários(as) na escola e possam contribuir com a formação deles. Quando as crianças entendem o sentido do estágio, elas participam intensamente do processo, envolvem-se com as atividades propostas e buscam fazer com que os(as) estagiários(as) protagonizem o papel de professores(as).

Depois da observação, geralmente os(as) estagiários(as) se distanciam alguns dias do espaço escolar para planejar o período de docência a partir das observações realizadas e das conversas e orientações. O olhar que então se retira, mergulha nos registros e memórias e intensifica o diálogo com as teorias para tentar compreender o observado e traçar da melhor maneira possível um planejamento que contemple a diversidade existente no espaço da escola.

A vivência no ambiente escolar propicia aos estagiários(as) uma articulação mais próxima entre teoria e prática. Exige um olhar atento à realidade daquele ambiente e suas demandas, contribuindo para melhor compreender e reelaborar todos os conhecimentos e experiências até o momento adquiridos e vivenciados por eles(as), que encontram na escola uma complexidade por vezes maior do que a esperada.

No período em que os(as) estudantes assumem a regência das aulas, dão-se conta de que nem sempre o que foi pensado pode ser executado, que situações diversas interferem no planejamento inicial, que muitas vezes toma rumos inesperados devido à complexidade e riqueza existentes no espaço escolar.

Em pouco tempo os(as) estagiários(as) conhecem a escola, planejam, assumem as aulas e tornam-se a referência das crianças durante alguns dias. Todo esse percurso “[...] não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal, o que pressupõe escolhas e envolve viagens interiores e exteriores. Não é apenas fazer, dar conta do conteúdo, planejar e executar um plano de ensino perfeito, lindo e maravilhoso, com ideias inovadoras.” (OSTETTO, 2008, p. 128).

Para além da dimensão formativa intelectual e do cumprimento das demandas do curso de graduação, o período de estágio atravessa os estudantes e lhes impõe questões acerca de suas escolhas e de seu futuro como professores(as). Para muitos, o estágio é o momento de vivenciar o quanto “ensinar dá trabalho” e entender que é justamente esse trabalho que dá sentido e caracteriza o nosso ofício.

É comum os(as) estagiários(as) mencionarem durante o tempo de docência, por exemplo, que têm dormido pouco, evitado eventos sociais e estudado muito. Eles vivenciam na prática a afirmativa destacada insistentemente por Paulo Freire, de que “ensinar exige”.

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, P., 1996, p. 29).

No final do estágio comumente os(as) estagiários(as) relatam um certo cansaço associado ao reconhecimento da exigência de

“saber” e se preparar para possíveis questionamentos das crianças. Mas também reconhecem que há lugar para o “não saber” que os provocará para a busca de novos conhecimentos.

É na prática que o “ser professor(a)” encontra sua essência, diferentes histórias de vida, valores, afetos e desafetos, dificuldades, alegrias e tristezas, realizações e assim a ação pedagógica vai sendo questionada, problematizada, refletida. Esse mover-se exige reflexão e replanejamento de novos caminhos durante a trajetória. Os estudantes compreendem, por meio da experiência, que durante sua carreira profissional estarão imersos num constante (re)pensar, vão em busca de subsídios para um fazer pedagógico que se construirá ao longo do exercício da profissão com autonomia, dedicação e constante aprendizado. E, em boa parte dos casos, é no estágio que descobrem a beleza da profissão que escolheram.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Utilizamos esse espaço de finalização do texto para reiterar nosso desejo de participar e contribuir com a realização do estágio curricular obrigatório do Curso de Pedagogia. As reflexões que apresentamos nos acompanham no cotidiano da escola, sobretudo no que tange ao momento de estágio. Entendemos que o estágio é simbolicamente o instante e a janela em que a escola se apresenta e se abre para receber novas pessoas, é quando partilhamos nosso ofício, doamos e recebemos experiências.

Embora tenhamos elaborado uma espécie de protocolo orientador do estágio para os Anos Iniciais do CA, especialmente no que diz respeito ao turno vespertino, enfatizamos que a escola está em constante movimento e o planejamento precisa ser periodicamente retomado. Para além de estudantes de Pedagogia, as turmas de crianças recebem estagiários(as) de diferentes áreas, como Educação Física,

Artes e Línguas Estrangeiras, expondo-as a vivências de diferentes arranjos pedagógicos. Se, por um lado, essas práticas podem potencializar as aprendizagens, por outro, elas precisam ser intencionalmente planejadas e cuidadosamente “executadas”.

No diálogo entre escola e universidade, por vezes saímos em busca de respostas, justificativas, argumentos, para explicar porque as coisas funcionam “desse” ou “daquele” modo, porque o planejamento é “assim” e não “assado”, porque os estudantes devem fazer “isso” e não “aquilo”. A busca coletiva de perguntas e respostas é o que faz o estágio uma prática que forma, reforma e transforma, caso contrário, estaremos apenas cumprindo com mais uma das muitas exigências universitárias.

Apostamos que, quanto menor for a distância entre escola e universidade, maior serão as chances de corporificarmos as palavras que acionamos constantemente para dar sentido à nossa profissão, construindo uma escola e uma história tal qual desejamos.

Esperamos que este texto, ao trazer perspectivas de docentes da Educação Básica, contribua não apenas para pensarmos coletivamente as práticas de estágios que vimos realizando, mas para pensarmos sobre a educação escolar de maneira mais ampla.

REFERÊNCIAS

_____. Decreto Lei n. 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Disponível em: <Goo.gl/QnNYyK>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CAMPOS, Mariza Konradt de. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ESTÁGIO. *In*: DICIONÁRIO HOUAISS: Sinônimos e antônimos. Instituto Antônio Houaiss, diretor de projeto Mauro de Salles Villar. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão.** Instrumentos Metodológicos I., 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação contínua, estatuto da prática e estágio na formação de educadores.** Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

LOUREIRO, Carla Cristiane. A história da implantação dos Anos Iniciais no CA/UFSC: vinte anos depois. Sobre Tudo. **CA em Revista**, 50 anos, Florianópolis: UFSC, v. 7, n. 1, p. 65–79, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **O lugar da Prática de Ensino na formação do professor:** um espaço de socialização profissional. Encontro Perspectivas do Ensino de História, III., 1999, p. 122–134. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/viewFile/5827/4725>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

OSTETTO, Luciana. E. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. *In*: _____. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000, p. 15–30.

_____. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. *In*: _____. (Org.). **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008, p. 127–138.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

“CHEGARAM AS ESTAGIÁRIAS!” HISTÓRIAS DE UM VÍNCULO DURADOURO ENTRE UNIVERSIDADE, COMUNIDADE E ESCOLA

GILKA GIRARDELLO

Doutora em Comunicação. Professora do Centro de Educação/UFSC.

— “Lá vem a barca com as estagiárias!!!” – as crianças apontavam, gritando, do trapiche, esperando ansiosas a chegada das oito ou dez estudantes de Pedagogia que por três semanas conviveriam com elas na escola, num primeiro momento em observação participante e depois dando aulas, em estágio de docência. Essa cena se repetiu durante dez semestres seguidos, de 2006 a 2011, em que acompanhei turmas de estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal da Costa da Lagoa, comunidade pesqueira às margens da Lagoa da Conceição, em Florianópolis/SC. Vou contar aqui um pouco do muito que testemunhei nessa experiência de longo prazo, dando especial atenção ao modo singular como os estágios foram acolhidos, não só pela escola como por toda a comunidade. O objetivo é destacar tudo o que se ganha, na qualidade pedagógica do que as experiências de estágio representam para as estudantes, quando se tem a

possibilidade (e muitas vezes a sorte) de construir parcerias duradouras de troca e diálogo entre a universidade e a escola.

A singularidade dessa experiência começa pelas características do lugar: só se chega à Costa da Lagoa de barco, ou cruzando a floresta por uma trilha, em uma caminhada de duas horas. Assim, quase todas as estagiárias optavam por morar na própria localidade durante o estágio, dividindo entre elas a única bolsa que era disponibilizada então pela universidade, como apoio a cada turma de estágios. Elas alugavam uma casinha próxima à escola, e ali ficavam morando. Aos poucos, a comunidade foi se acostumando com o ritmo regular dos estágios – em geral, as meninas chegavam em abril ou maio e ficavam envolvidas com a escola até junho. No semestre seguinte, um novo grupo chegava, dando continuidade ao trabalho com as crianças e com a equipe da escola. Logo toda a comunidade já identificava de longe aquelas moças, que circulavam pelo vilarejo com suas pastas e livros debaixo do braço, como “as estagiárias” título que foi aos poucos conquistando prestígio no local (embora poucos, alguns rapazes também fizeram parte do processo e sua presença foi muito importante), mesmo entre quem não tinha filhos na escola. Lembro de certa vez, em que na rodada final de avaliação do estágio, realizada na escola junto com as professoras, cozinheiras, auxiliares e toda a equipe, uma das universitárias disse: “Antes de vir pra cá, a palavra ‘estagiária’, pra mim, significava uma coisa inferior, mas aqui na Costa ela é um símbolo de *status*!” Ela se referia à identidade que foi sendo construída e atribuída na comunidade às jovens estudantes de Pedagogia, a partir do reconhecimento da escola, das crianças e de suas famílias ao papel desempenhado pelas estagiárias.

A permanência do estágio na escola, semestre após semestre, ajudou a construir esse reconhecimento mútuo de um compromisso, pois se uma turma ia embora depois da conclusão do processo, outra voltaria dali a alguns meses, dando continuidade ao que vinha sendo realizado, e chegando muitas vezes a dar sequência aos mesmos

projetos de ensino. A cada final de estágio, a partir da avaliação do processo, esse compromisso era renovado, tanto por parte da escola, que mantinha abertas as portas à universidade, como da nossa parte, quando decidíamos mais uma vez realizar o estágio naquela escola e naquela comunidade, levando conosco o aval da área de Educação e Infância/Anos Iniciais de Departamento de Metodologia de Ensino e do Curso de Pedagogia da UFSC.

As jovens universitárias passavam praticamente todo o dia na escola e em seus arredores, envolvidas em diferentes atividades com as crianças e os professores; pesquisas na Internet e na biblioteca; entrevistas com moradores idosos; orientação de filmagens em vídeo e de atividades de rádio-escola; criação de livros e peças de teatro; exposições, performances e excursões; e muitos outros projetos permanentes da própria escola – desde a horta às memoráveis festas em que nunca faltava cantoria de roda e *boi-de-mamão*. Alojadas na mesma casa, as jovens aproveitavam as noites para repensar o que tinha sido feito durante o dia e planejar as aulas do dia seguinte. As estagiárias da manhã muitas vezes recebiam em casa, à tarde, a visita das crianças de suas turmas, que mostravam a elas detalhes de seu cotidiano. Como disse uma das estagiárias em seu relatório: “O contexto de pequena comunidade possibilita conhecer e estabelecer uma relação significativa com cada um dos estudantes e seus contextos familiares.” (SCHMIDT, 2009, p. 3). As estagiárias da tarde conviviam de manhã com as crianças na comunidade, enquanto preparavam o almoço para as colegas que estavam trabalhando na escola. Pode-se calcular a intensidade dessa vivência pedagógica imersiva e seu papel na formação das estudantes.

Os estágios da Pedagogia da UFSC foram encampados pela escola e pela comunidade da Costa da Lagoa em uma intensa parceria pedagógica e cultural. Durante cinco anos, a escola abriu as portas de todas as suas turmas dos Anos Iniciais para o exercício docente das estagiárias, entendido como um projeto institucional de intercâmbio educativo permanente. Com certeza esse acolhimento fraterno e

pedagogicamente rigoroso foi determinante para que também as estagiárias dessem o melhor de si.

1 SITUANDO O ESTÁGIO NO CONTEXTO ESCOLAR

Quando a escola se abriu enquanto campo de estágio ao Curso de Pedagogia da UFSC, em 2006, já tínhamos uma parceria consolidada com a equipe da instituição, porque eu havia realizado ali a pesquisa de campo para o doutorado: em 1995 e 1996, frequentei o cotidiano da escola e da comunidade, em uma pesquisa participante¹ cujos principais espaço e tempo eram conversas com pequenos grupos de crianças, escutando as histórias que elas narravam. Desde aquele primeiro contato com a escola, na década anterior, os princípios da instituição para aceitar a presença da universidade eram muito claros: além de ética e responsabilidade, deveria haver um retorno pedagógico concreto para a escola, afinado aos interesses coletivos.

Recordo as palavras da então diretora da escola, Elizete Maria Marques, em nosso primeiro encontro, em 1995, quando a procurei para sondar a possibilidade de fazer a pesquisa de doutorado ali. Muito séria, ela me perguntou sem rodeios: “É qual o retorno que haveria para a escola com essa pesquisa?” Aos poucos foi se estabelecendo uma confiança mútua, e, em conjunto com as demais professoras, definimos uma série de parcerias a partir de demandas do coletivo, incluindo um ciclo de oficinas pedagógicas de redação acadêmica que coordenei para a equipe, e a publicação de um pequeno livro com algumas das histórias narradas pelas crianças,² de cuja edição elas participaram ativamente, e que veio a ser distribuído em toda a rede pública de ensino de Florianópolis, com apoio da Secretaria Municipal. Essa re-

1 Trabalho que resultou na tese *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. Para saber mais, ver: Girardello, 1998.

2 *Histórias da Costa da Lagoa contadas por suas crianças*. Para saber mais, ver: Girardello, 1996.

lação certamente contribuiu para que a entrada do estágio na escola, posteriormente, fosse mais fluida.

O enraizamento do nosso projeto de estágio nessa comunidade específica influenciou seu caráter geral, sintetizado de modo mais formal nos objetivos do programa da disciplina então chamada de "Prática de Ensino nas Séries Iniciais" nas turmas sob minha responsabilidade. Tais objetivos partiram das referências estabelecidas para os estágios pelas colegas da área hoje designada como "Educação e Infância/Anos Iniciais", no Departamento de Metodologia de Ensino, particularmente as professoras Maria Isabel Serrão e Jucirema Quintero. A essas referências foram acrescentados objetivos atentos às características culturais da Costa da Lagoa, como sua forte tradição oral, a valorização da memória cultural e os laços entre a escola e a comunidade. Os objetivos de cada semestre eram, então:

Refletir sobre a condição da infância na sociedade brasileira contemporânea, especialmente em termos dos seus direitos à imaginação criadora e ao acesso e à participação na produção cultural. Conhecer os termos do debate acadêmico sobre a relação entre cultura da criança e cultura para a criança. Buscar identificar formas como a prática pedagógica pode estimular a riqueza e a diversidade das experiências, referenciais e repertórios das crianças, no que se refere à arte, à memória, à comunicação e às linguagens, com ênfase para o laço narrativo entre imaginação e cultura. Estudar os eixos norteadores da reflexão sobre mídia-educação e cultura das mídias na infância, buscando encontrar formas para que a escola se abra às experiências culturais extraescolares das crianças, de forma crítica e criativa. Explorar possibilidades de estimular a autoria das crianças, particularmente na forma de narrativas orais ou escritas. (GIRARDELLO, 2009).

A postura da comunidade em relação ao compromisso exigido dos agentes da universidade foi explicitada pela própria diretora, em entrevista concedida anos mais tarde no contexto do TCC de

Pedagogia *Relações escola e comunidade: um estudo sobre a Escola Desdobrada Costa da Lagoa*³. A professora Elisete fez também uma breve avaliação da contribuição dos estágios:

Porque a gente já tinha tirado: projeto na comunidade tem que ter resultado prático para a comunidade. E ninguém mais aceitava projeto aqui se não tivesse alguma coisa que ia fazer diferença na comunidade. (...) E a contribuição [dos estágios da UFSC] para a nossa formação, na concepção de educação que tem hoje a escola é impressionante, é imprescindível, é... nossa! Vai viver pra sempre isso.

As palavras da diretora indicam também outro aspecto muito importante para a caracterização geral dos estágios: a forte relação comunidade-escola, eixo central do Projeto Político Pedagógico que norteou nossa atuação na instituição. Como já disse, a Escola Desdobrada da Costa da Lagoa situa-se numa localidade relativamente isolada, acessível apenas por viagem de barco ou duas horas de caminhada por uma trilha na floresta. Isso faz com que a cultura local preserve muitas das características tradicionais de base luso-açoriana-afro-indígena. A pesca e a culinária são alguns desses elementos, valorizados pelo movimento de turistas em férias e finais de semana, que se consolidou na última década. Por sua localização e principalmente em razão de sua proposta político-pedagógica, a escola é um centro cultural fundamental na Costa da Lagoa. Na comunidade não circulam carros, pois não existem ruas, apenas trilhas para pedestres, e a escola encontra-se entre a praia e a única trilha que liga as diversas vilas da localidade. Todos os funcionários e quase todos os professores são moradores do lugar, bastante comprometidos com as questões locais e com o cotidiano das crianças e das famílias.

Nos anos em que realizamos os estágios, a escola havia obtido algumas conquistas importantes que envolviam toda a comunidade,

3 Para saber mais, ver: Cavalcanti (2014).

como uma biblioteca aberta aos moradores locais, construída por demanda da comunidade ao orçamento participativo da cidade, e a criação de uma oficina de artes, que oferecia cursos à comunidade e era a sede de um grupo infantil de *boi-de-mamão* conhecido em toda a rede municipal. Também a sala informatizada, além de receber turmas de crianças diariamente para a realização de projetos supervisionados pelos professores, ficava aberta para uso dos demais moradores em horários específicos.

O foco na interação entre a escola e a comunidade é explicitado no Projeto Político Pedagógico da escola, como se observa nos trechos a seguir:

Art. 5º A Escola Desdobrada Costa da Lagoa **buscará, fundamentalmente, relacionar a aprendizagem das crianças com a sua vida e com a sua comunidade**, incluindo no conjunto de conhecimentos os sistematizados no currículo escolar, práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que precisam ser articulados com o saber acadêmico. (ESCOLA DESDOBRADA COSTA DA LAGOA, 2013, p. 32, grifo nosso).

Introduzir a Escola Desdobrada e N.E.I. Costa da Lagoa e sua comunidade num mundo mais sistematizado de leitura e de pesquisa é fortalecer os indivíduos. Singular e coletivamente, na medida em que estes estarão enriquecendo seus conhecimentos, tanto no que se refere à compreensão da própria cultura, como ao desvelamento de outras. Neste sentido, **queremos aproximar a escola da comunidade**, uma comunicação que pretende ir além das relações pedagógicas distantes. (ESCOLA DESDOBRADA COSTA DA LAGOA, 2013, p. 20, grifo nosso).

O importante papel da escola na comunidade fica bem claro quando percebemos que ela é um dos únicos equipamentos públicos do local, ao lado do posto de saúde municipal. Desse modo, a experiência do estágio na escola foi sempre também, e de modo muito

evidente, uma experiência de interação da universidade com a comunidade toda, mediada pela escola. Um exemplo do acolhimento hospitaleiro dos moradores às estagiárias é o relato escrito por uma delas, abaixo, contando do presente que ganharam dos vizinhos em seu primeiro dia na localidade:

Chegamos em casa, todas muito eufóricas, ajeitamos tudo como podíamos. As meninas da manhã foram para a escola e nós, as demais, ficamos para fazer o almoço. Nossos planos eram de fazer um prato, mas, para nossa surpresa, já no primeiro dia ganhamos três tainhas e dois siris, então fizemos um almoço tipicamente mané, com a direito a pirão e tudo mais, ficou uma delícia. (NATIVIDADE, 2006, p. 15).

1.1 O estágio como experiência imersiva

A continuidade dos estágios na escola facilitava o aprofundamento da experiência, em diversos sentidos. Um deles ocorria mesmo antes da primeira visita das estudantes à escola, pois elas tinham a oportunidade de ler e discutir com antecedência os registros de observação, planos e projetos, relatórios, artigos e outros documentos produzidos pelas turmas que haviam realizado estágio lá, nos semestres anteriores. Ocorria, assim, um contato prévio com algumas especificidades do cotidiano escolar e com desafios enfrentados naquele contexto por colegas estudantes que haviam tido uma experiência de formação semelhante, no mesmo Curso de Pedagogia. Sem dúvida, isso não impedia que cada uma delas viesse a ter seu olhar próprio e singular para o campo de estágio quando chegasse a hora de conhecê-lo concretamente, mas permitia acesso a muitas informações prévias e impressões subjetivas, ancoradas na vivência de outras colegas, facilitando o amadurecimento de reflexões e hipóteses sobre a potencialidade do estágio.

O contato duradouro com a escola e a familiaridade dele resultante faziam parte também da experiência da professora supervisora.

Como a escola possuía apenas duas salas de aula para os Anos Iniciais, as turmas do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental funcionavam à tarde, e as do 3º e do 4º ano de manhã, alternando-se no mesmo espaço físico. Por isso, eu precisava também estar na escola de manhã e de tarde, a fim de acompanhar a atuação das estagiárias, e assim eu costumava chegar na barca das 7h30 e retornar apenas na das 17h30. As épocas de estágio de observação e docência eram, portanto, um período de imersão também para mim, num convívio que possivelmente me ajudava a conhecer minúcias do cotidiano da escola e da comunidade, que podia compartilhar também com minhas estudantes na medida em que pudessem ser úteis para a qualificação do trabalho pedagógico delas.

O caráter intensivo da inserção das estagiárias na comunidade, quando elas estavam residindo na vizinhança da escola, permitia a elas um envolvimento quase permanente com o trabalho. Isso foi observado por uma estudante, em um artigo que escreveu sobre como sempre acontecem imprevistos no trabalho de uma professora, e o quanto isto torna necessário o replanejamento:

*Era interessante que toda a noite, antes de irmos dormir, minha companheira de estágio e eu conferíamos o planejamento, separávamos os materiais, para que no outro dia tudo pudesse ocorrer como planejado. [...] Mas a escola é viva, rodeada de imprevistos. Por exemplo, um dia, a primeira atividade que planejamos seria a leitura do livro *Narizinho Arrebitado*. A leitura seria feita em forma de jogo dramático, sendo assim, as crianças seriam os personagens e além das falas teriam que “encenar a história”. Porém, quando começamos a entregar as páginas [...] percebemos que tínhamos trazido as folhas erradas. Isso exigiu que minha companheira de estágio e eu replanejássemos a aula, e assim, eu iniciei corrigindo os deveres, enquanto ela ia para a nossa casa, que ficava a uns 15 minutos da escola, e enfim buscasse as páginas corretas do livro. (KREHNKE, 2009, p. 6).*

O trabalho de observação e registro, fundamentado em referências como o trabalho de Madalena Freire Weffort (1996) e de Cecília Warschauer (1993), desenvolvia-se ao longo de uma ou duas semanas, em que as estagiárias também quase sempre residiam em uma casa alugada na vizinhança da escola. Isso permitia que elas conhecessem melhor o cotidiano das crianças, inclusive aos finais de semana, quando a localidade se transforma com o grande movimento de turistas que vêm passear e almoçar nos muitos restaurantes locais. Essa oportunidade de conhecer mais profundamente a vida das crianças permitia que alguns projetos abordassem temáticas originais e pertinentes à singularidade do cotidiano delas. Um exemplo foi o tema escolhido pelas estagiárias Fayga Camisão e Vanessa Gonçalves, no primeiro semestre de 2009: a diversidade cultural em Florianópolis, e especialmente o encontro entre as culturas locais e o olhar dos turistas. Entre os objetivos do projeto estava o de ajudar as crianças a se colocarem no lugar dos turistas, desenvolvendo experiências de alteridade, e compreendendo que "[...] quando eles [as crianças] saem de seu lugar de origem, eles se tornam turistas, portanto também diferentes." (CAMISÃO; GONÇALVES, 2009). Em seu relatório, as universitárias descrevem essa preocupação:

Conseguimos reacender os assuntos [trabalhados anteriormente]: as culturas pré-históricas, os carijó, os açorianos, os afrodescendentes, e lembrar que hoje vivemos numa mistura de culturas, em nossa fala, nossa comida, música, danças [...]. Em cada lugar existe um conjunto de hábitos, costumes e crenças. No entanto, somos turistas quando vamos passear em outro lugar. [...] A tarefa era elaborar um texto com as perguntas: "Se você pudesse viajar para algum lugar, para onde iria? Que costumes seus mostraria para as pessoas que vivem lá?" [...] O menino Bernardo escreveu que gostaria de conhecer a Índia e mostrar para eles como é a pesca da tainha. (CAMISÃO; GONÇALVES, 2009, p. 18).

Foi grande a riqueza dos projetos desenvolvidos pelas 98 estudantes de Pedagogia que fizeram estágio na Costa da Lagoa ao longo dos anos, e eu não teria aqui como me referir a todos eles. Como uma

amostra necessariamente incompleta, trago aqui apenas alguns dos muitos projetos que tinham íntima relação com o tema da cultura local, por terem exigido um envolvimento especial com a comunidade:

- **2009 – Brincadeiras de Ontem e de Hoje** – Pesquisa com moradores idosos sobre as brincadeiras de sua infância, comparadas com as de hoje. (Beatriz Meinschen e Tamiris Brasil).
- **2009 – Encosta na Costa** – Viagens de estudos e intercâmbio cultural entre crianças da Encosta da Serra Geral e da Costa da Lagoa. (Ananda Maciel e Flora Bazzo).
- **2009 – Do Reino da Costa da Lagoa ao Reino das Águas Claras** – Projeto de leitura literária aproximando o imaginário de Monteiro Lobato ao cotidiano local. (Gabriela de Amorim e Suzana Beatriz Krehnke).
- **2010 – Rádio-escola nas Ondas da Costa!** – Envolvimento das crianças no projeto de criação de uma rádio-escola. (Andriele Ramos Penz e Cibelle Cidade).

E muitos, muitos outros.

A singularidade do campo de estágio envolvia também alguns desafios específicos. Assim, a relação tão próxima entre a escola e a comunidade tornava comum a intimidade com que moradores entravam e saíam da escola a qualquer hora, sugerindo certo apagamento das fronteiras entre o espaço público da escola e o espaço doméstico, familiar. Assim, por exemplo, algumas estagiárias sentiam-se um tanto inseguras e até desautorizadas quando, por exemplo, uma mãe entrava na sala no meio da aula e vinha buscar o filho por alguma razão de conveniência familiar (receber alguma visita, acompanhar a mãe às compras na cidade, etc.). Em alguns relatórios, comentavam que isso prejudicava a concentração das crianças.

Também o pequeno número de estudantes nas turmas era outro aspecto algumas vezes considerado problemático. Se à primeira vista

poderia parecer mais fácil para as estagiárias trabalhar com turmas de cerca de 10 ou 12 crianças, havia também o outro lado da moeda: certa dificuldade de construir um coletivo harmonioso, já que naquelas turmas menores muitas vezes as individualidades das crianças e as relações de amizade e inimizade entre elas podem se sobrepor ao vínculo de pertencimento a uma turma. Como explicou uma estagiária:

Ah, mas é uma escola pequena, com poucos alunos e tal, como a gente escutou isso no semestre passado: "Ah, não, mas o estágio de vocês é fácil, poucas crianças, não precisa se preocupar muito" [...] Mas não é fácil! Todas as relações que a gente já viu em salas de 30 alunos aqui elas ficam mais claras, né? Sei lá, a gente tava [em uma sala] onde um grupo de crianças não gostavam das outras três, parecia que eles tinham uma intriga entre eles, então aquilo ficava muito transparente pra gente, e como lidar com aquelas cinco crianças? [...] Às vezes, quando tu não planejas algo que envolvesse todos, se tinha dois que não estavam envolvidos, acabou com o planejamento! (CAVALCANTI, 2014).

Ficam esses registros pontuais, apenas para evitar qualquer idealização da experiência, por mais que minha avaliação do processo como um todo seja altamente positiva.

2 ACOMPANHANDO O BARCO...

Neste breve relato de experiência, busquei focar alguns aspectos singulares de uma parceria de longo prazo entre uma escola, sua comunidade e a universidade, representada por um projeto de estágio. Espero ter deixado claro o quanto foram significativos aqueles seis anos de convívio intenso com a escola e a comunidade da Costa da Lagoa, também a partir dos olhares das estudantes de Pedagogia que tive a oportunidade e o privilégio de acompanhar. Não há como não ecoar o tom de agradecimento com que os relatórios das estagiárias costumavam terminar, principalmente às professoras e

à toda a equipe da escola, pela profundidade e rigor de seu compromisso com as crianças, e aos moradores do lugar, que também nos receberam ano após ano com um carinho e uma solidariedade muito além do que se poderia esperar. Fica minha gratidão também a cada um(a) daqueles(as) estudantes de Pedagogia, por terem atendido ao impulso de fazer seu estágio de Anos Iniciais em um local distante, fora-de-mão, e que exigiu de cada um(a) uma entrega muito intensa ao compromisso com a própria formação. É por terem feito isso com muito empenho e seriedade.

Gostaria de concluir destacando aquilo que mais me tocou na revisita que acabo de fazer aos relatórios e documentos daqueles anos todos, hoje guardados em meus arquivos: o afeto e a entrega com que as crianças receberam minhas estudantes, acolhendo-as como “suas professoras” por algumas semanas. Sabemos o quanto o tempo é relativo para as crianças, e talvez seja por isso que ainda hoje, quando cruzo com um(a) jovem pelas ruas de meu bairro e reconheço nele ou nela o rosto da criança da escola da Costa da Lagoa que ele(a) foi, sei que certa cumplicidade nos une. Ao ler os relatórios das estagiárias, lembrei episódios, falas, rostos, vozes, ideias e brincadeiras de toda uma geração de meninos e meninas que vi crescer, ano após ano, nas salas de aula daquela escola, aprendendo e também ensinando tanto às “minhas” estagiárias e também, sobretudo, a mim. Difícil escolher uma, entre tantas cenas emocionantes e representativas desse laço de afeto entre jovens em formação para se tornarem professoras, e as crianças de certo lugarzinho especial do mundo. Para homenagear esse vínculo humano tão precioso, escolho uma dessas cenas, ao acaso talvez, ou pelo poder quase cinematográfico da imagem que ela evoca. É um trecho do relatório de uma dupla de estágio, que finaliza descrevendo a despedida das meninas, depois da festinha de encerramento:

Recolhemos os nossos materiais e fomos pegar o barco. Quando já estávamos navegando, algumas crianças ficaram esperando em uma ponte para

dar tchau. Foi um momento muito marcante, pois o Miguel saiu correndo e foi acompanhando o barco, correndo sempre. Ficamos emocionadas. (CUNHA; SANTOS, 2008, p. 14).

REFERÊNCIAS

CAMISÃO, Fayga; GONÇALVES, Vanessa. **Diário de campo**. Florianópolis. 2009. Não publicado.

CAVALCANTI, Juliana Gomes. **Relações escola e comunidade: um estudo sobre a Escola Desdobrada Costa da Lagoa**. 2014. 42 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CUNHA, Elaine C.; SANTOS, Lizyane dos. **Relatório de regência na 1ª Série**. Trabalho Final da Disciplina Prática de Ensino em Séries Iniciais do Curso de Pedagogia da UFSC, Florianópolis, 2008. Não publicado.

ESCOLA DESDOBRADA COSTA DA LAGOA (EDCL). **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2013. Não publicado.

GIRARDELLO, Gilka. **Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa**. 1998. 223 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação e Jornalismo) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Plano de Ensino da Disciplina Prática de Ensino em Séries Iniciais do Curso de Pedagogia da UFSC, Florianópolis, 2009. Não publicado.

_____. (Org.). **Histórias da Costa da Lagoa contadas por suas crianças**. 1. ed. Florianópolis: Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, 1996, 50 p.

KREHNKE, Suzana Beatriz. **Imprevistos sempre acontecem**: um relato de planejamento e replanejamento. Trabalho Final da Disciplina Prática de Ensino em Séries Iniciais do Curso de Pedagogia da UFSC, Florianópolis, 2009. Não publicado.

NATIVIDADE, Vanessa Néllyn. **Relatório de Estágio**. Trabalho Final da Disciplina Prática de Ensino em Séries Iniciais do Curso de Pedagogia da UFSC, Florianópolis, 2006. Não publicado.

QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana C. (Org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araquara: 1. ed. Junqueira & Marin, 2007, p. 236.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHMIDT, Flora Bazzo. **Tecendo a compreensão de autoridade docente**: fios da prática, fios da teoria. Trabalho Final da Disciplina Prática de Ensino em Séries Iniciais do Curso de Pedagogia da UFSC, Florianópolis, 2009. Não publicado.

WARSHCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INFÂNCIA: DESDOBRAMENTOS DE VIVÊNCIAS ESTÉTICAS

LUCIANE MARIA SCHLINDWEIN

*Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação/UFSC.
Membro Núcleo de Pesquisa Escola, Arte, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC).*

MARIANA DÁTRIA SCHULZE

*Doutoranda em Educação (PPGE/UFSC).
Membro Núcleo de Pesquisa Escola, Arte, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC).*

ALINE SANTANA MARTINS

*Doutoranda em Educação (PPGE/UFSC).
Membro Núcleo de Pesquisa Escola, Arte, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC).*

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte de pesquisa longitudinal que investiga a docência para a infância a partir de uma dimensão estética¹. O estudo acompanhou a formação de 12 futuras professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao longo de seis semestres. A formação investiu em vivências em oficinas de artes (literatura,

1 Esta pesquisa faz parte do conjunto de trabalhos desenvolvidos no Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC), que orienta teses e dissertações no eixo de discussão sobre desenvolvimento estético de professores e estudantes. Para saber mais, ver: NUPEDOC (2016).

música e artes visuais). O foco da investigação era compreender os desdobramentos de uma formação fundamentada nas artes na formação profissional e pessoal de professoras envolvidas em atividades artísticas, por meio de atos éticos e estéticos.

No início do ano letivo de 2004 constituímos um grupo de 12 estudantes/estagiárias do Curso de Pedagogia. As estudantes-estagiárias estavam regularmente matriculadas e aceitaram participar de atividades de vivências estéticas de artes. Essas atividades, denominadas oficinas estéticas, tiveram frequência semanal, vinculadas à disciplina "Prática de Ensino" em caráter curricular. Participaram desse primeiro momento de formação as duas professoras regentes da disciplina, dois pesquisadores do grupo de pesquisa e três artistas plásticas.

No primeiro semestre letivo foram realizadas oficinas cujas temáticas eram: história da arte, a mulher na história da arte, a leitura e releitura da obra de arte e o fazer artístico. Ao longo da pesquisa, outras expressões artísticas foram sendo incluídas, como a música, o teatro, o cinema e a literatura.

Nesse processo, as oficinas passaram a contar com a participação de artistas plásticos, musicistas, literatos e uma dramaturga. As oficinas de intervenção estética tinham por objetivo possibilitar aos professores participantes o desenvolvimento da sensibilidade com vistas ao ato criador.

As atividades de vivência propiciaram o envolvimento das estudantes-estagiárias com as diferentes possibilidades de manifestações artísticas. Os encontros foram registrados em videocassete e memoriais escritos pelas estudantes-professoras² envolvidas. Encerramos nossos trabalhos com esse grupo de professoras com um sarau literário e musical. As professoras envolvidas puderam expressar suas

2 Nos três primeiros semestres as 12 participantes eram estudantes do Curso Pedagogia; nos três semestres seguintes, as alunas passaram a ser professoras no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

construções artísticas e vivenciar experiências estéticas de criação e apreciação.

Em nossa trajetória de pesquisa, questionamos se a experiência estética com as artes em processos de formação inicial e continuada desdobra-se e contribui na atividade de ensino e no processo de criação do professor, e quais as possíveis implicações de tais experiências no fazer pedagógico da docência para a infância.

Pensamos que o fazer artístico propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos – mesmo que já construídos, passíveis de mudanças. Uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

Na relação com a arte, a pessoa desenvolve sensibilidade, percepção e imaginação, à medida que aprende a apreciar diferentes manifestações artísticas, atribuindo-lhes significados diversos e podendo, inclusive, transformá-las (SCHLINDWEIN, 2006).

Durante nossas pesquisas, levantamos indicadores sobre as práticas culturais das 12 professoras com o intuito de investir em um repertório mais amplo e diversificado em relação ao acesso aos bens culturais e artísticos. Isso porque entendemos que quanto maior é o repertório do professor, maiores são as suas possibilidades de imaginar, criar e realizar práticas pedagógicas que contemplem vivências estéticas e artísticas.

Neste artigo, apresentamos a descrição, a análise e a reflexão sobre duas vivências estéticas em artes visuais, que abordaram as temáticas “história da arte” e “a mulher na história da arte”. Problematizamos a dimensão do sensível na formação de professores para a infância em relação com a arte, apoiados na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (1999), e suas contribuições sobre as relações do ser humano com a arte e seu sentido pedagógico.

2 A DIMENSÃO ESTÉTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INFÂNCIA

Quando pensamos em promover vivências (ou experiências) que pudessem desenvolver o senso estético de professores e estudantes, estávamos considerando a hipótese de uma ampliação de possibilidades de construção do conhecimento pela via do sensível. Ou seja, mobilizar o olhar, o ver, o sentir para o estranhamento, para a apreciação, para a degustação, para a criação, na perspectiva de um desenvolvimento integral, humano em seu sentido *lato*.

Por meio das ideias de Vigotski (1999), compreendemos que o ser humano se constitui em contextos culturais e históricos definidos. Para o autor, o sentido estético é construído na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação. A significação é compreendida como um fenômeno cultural de agrupamentos humanos inseridos em espaços e tempos definidos. E, como atividade coletiva, implica, necessariamente, em acordos.

O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente. As concepções e os valores subjacentes a essas concepções (BAKHTIN, 2003) são construídos em contextos de significação ao longo das histórias de vida de cada ser humano. Ou seja, as interferências de ordem cultural podem desencadear novas formas de significações. De acordo com Pino:

Um componente da tese de Vigotski do "desenvolvimento cultural" (do homem) é a sua capacidade de simbolizar, ou seja, de criar símbolos e significar as coisas. [...] No campo da sensorialidade e da sensibilidade isso se traduz na capacidade de atribuir um sentido – o que equivale a dar significações sociais atribuídas às coisas – às produções do imaginário, às imagens formadas como resultado da sensorialidade e ao conjunto das produções imaginárias resultantes do remanejamento dessas imagens e da criação de outras novas sem vínculo direto com a percepção sensorial. (PINO, 2006, p. 67–68).

É nessa direção que apostamos em uma formação que, pela via da vivência artística, mobilizasse as professoras em formação. A ampliação de um repertório artístico pode se traduzir em transformação do olhar, do sentir, constituindo novas possibilidades de constituição de sentidos.

A formação dos professores vem se fragilizando, seja pelas constantes reformas curriculares que buscam atender adequações legais, seja pelas diferentes modalidades (a distância ou semipresenciais) que acabam reduzindo os conteúdos ou a carga horária das disciplinas.³ Consideramos que uma série de fatores vem contribuindo para a fragmentação dos conteúdos que subsidiam o ensino, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vimos acompanhando, a cada nova geração, uma espécie de empobrecimento de referências culturais e de contextualização dos conteúdos mais básicos. Tais fatores se refletem na aquisição e no uso da linguagem escrita, de uma forma crucial. As professoras (muitas vezes porque elas próprias não foram apresentadas à leitura como prazer) acabam desenvolvendo, por exemplo, uma prática pedagógica na qual a literatura se restringe àquela apresentada nos livros didáticos, sem ter acesso ao contexto mais amplo no qual a obra está inserida.

Ou seja, o texto fragmentado é, muitas vezes, o único acesso à literatura ao qual professores – e alunos, em decorrência, – têm acesso. Consequentemente, as inferências e relações entre o conteúdo e a vida da criança são nulas ou precárias, resultando em um conteúdo estéril e que pouco tem a ver com o interesse das crianças. Saviani (2009) alerta para os riscos ou desdobramentos de uma formação em nível superior para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o autor, os

[...] futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais

3 Para saber mais, ver: Gatti e Barreto (2009).

consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009, p. 150).

Quando nos referimos à dimensão do sensível na formação dos professores para a infância, buscamos uma nova proposta de tensionar a forma e o conteúdo na relação com a arte como possibilidade de provocarmos os professores para a compreensão ou a tomada de consciência sobre a diversidade e as oportunidades de aproximações com o conhecimento pela via do sensível.

A cultura pedagógica de um professor para a infância implica em atribuir um sentido ético e estético na relação com as crianças. Esses sentidos constituem-se nas relações sociais entre professores e as próprias crianças, bem como em suas vivências sociais e culturais. Quando problematiza o sentido pedagógico da arte, Vigotski (1999) evidencia que na relação do ser humano está posta a possibilidade de estabelecer um sentido crítico diante dos objetos de conhecimento artístico. Organizar as consequências da arte e conservar a impressão artística são dois objetivos pedagógicos da arte presentes nas ideias do autor. Apostamos que a vivência com a arte pode favorecer a constituição de novas formas de significação pedagógica na docência.

3 REAÇÃO ESTÉTICA, VIVÊNCIA E DOCÊNCIA

Apresentamos neste texto o registro de duas vivências estéticas em artes visuais que abordaram as temáticas “história da arte” e “mulher na história da arte”. Tendo em vista que o grupo constituído

pelas estudantes-estagiárias é predominantemente feminino, a temática da mulher na arte pareceu-nos oportuna para pensar a relação de cada uma dessas mulheres com a própria vida e com a arte, bem como sobre o papel da mulher na sociedade. A possibilidade de se investir em uma formação que contemplasse o tema "mulher" tinha também por objetivo provocar uma espécie de autoanálise nas professoras envolvidas.

Nossas análises sobre as vivências propiciadas às professoras intuem capturar suas reações estéticas, suas percepções e significações das palavras a partir da combinação de suas diferentes dimensões humanas: experiências evocadas pela *memória*; pelas *emoções* e pelos *sentimentos* produzidos pelos fatos estéticos; pelas *ideias* e pelos *conceitos* a respeito de fatos e/ou objetos estéticos, e a pela *produção imaginária* gerada pelas três categorias anteriores.

A partir de Vigotski, compreendemos que a reação estética constitui-se em uma espécie de ferramenta psicológica, sendo constitutiva da própria subjetividade do ser humano. Não é uma reação espontânea, como afirma Kozulin (1994, p. 57): "Estas transformações afetivas não ocorrem de modo espontâneo, mas exclusivamente sob a influência de mecanismos semióticos específicos que distinguem um gênero artístico determinado e lhe conferem seu valor estético".

Nesse sentido, a reação estética significa a possibilidade emocional de uma pessoa frente a alguma coisa que a provoque (por exemplo, uma obra de arte, uma música ou um texto literário), ou seja, a capacidade de perceber e se emocionar com tal percepção. Para Vigotski (1999, p. 307), "[...] a natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido".

Somente um modo de pensar dialético parece ser capaz de delimitar o caráter contraditório e paradoxal do significado atribuído à estética, articulando a natureza e a cultura, o material e o simbólico.

Essa concepção dialética de estética engloba, ao mesmo tempo, a imaginação e o ato criador, ampliando a ideia de uma estética que apenas instrumentalize o homem para perceber o belo ou a arte. A estética origina-se da imaginação, permitindo ao homem organizar o meio no qual está inserido. Configura-se um circuito a partir de uma operação dual na qual, ao mesmo tempo em que a pessoa forja o conteúdo dado, seus sentidos são desafiados.

Partindo de todas as premissas expostas, de que modo podemos inferir e compreender as reações estéticas das professoras nas vivências estéticas das quais estamos falando neste trabalho?

4 EPISÓDIO 1: VIVÊNCIA ESTÉTICA COM FOTOGRAFIA NAS ARTES VISUAIS

A vivência estética das professoras com as artes visuais foi realizada no sexto encontro do primeiro semestre da formação continuada (no quarto semestre de formação estética – 2005/2). A atividade foi conduzida por uma artista plástica, participante do grupo de pesquisa, que propôs o uso da fotografia. As professoras participantes foram divididas em seis duplas. Em cada dupla, uma das professoras envolvidas na formação era a fotógrafa e, a outra, a câmera. Cada dupla percorreu os corredores da universidade com a tarefa de fotografar três imagens. Enquanto a fotógrafa da dupla escolhia as imagens, a câmera era guiada, pela companheira de trabalho, de olhos fechados. Quando a fotógrafa escolhia a imagem, batia três vezes no ombro da câmera para que abrisse os olhos, contasse até cinco e fechasse os olhos novamente. Desse modo, no papel de câmera, a professora capturava a imagem daquele momento, no tempo aproximado de 5 segundos, como se fosse uma câmera fotográfica.

Depois de fotografarem as três imagens, as duplas voltaram para a sala do encontro e constituíram dois grupos: o grupo das

fotógrafas e o grupo das câmeras. As fotógrafas deveriam explicar os motivos de escolha de cada imagem e as câmeras deveriam evidenciar o que visualizaram ao abrir os olhos e capturaram as imagens. A atividade provocou a professora-fotógrafa-mediadora, que garantiu um tempo para que as duplas conversassem sobre o vivenciado. Na sequência, ocorreu o seguinte diálogo:

Professora artista plástica: Gostaria que uma das pessoas que realizaram a atividade como câmera pudesse expor o que viu!

Professora Ana Paula: Eu vi assim, todo tipo de coisa. Eu vi num mural uma coisa que era parecida com um professor.

Professora artista plástica: E a fotógrafa da dupla, o que registrou?

Professora Eloir: A escada e a foto do professor!

Nesse momento, as duas professoras vibram porque o que uma queria mostrar a outra viu. E o diálogo seguiu:

Professora Eloir: Era isso que tu querias professora?

Professora artista plástica: Foi. O mesmo não aconteceu com outras duplas (...). A Vera tinha como objetivo o coqueiro e depois o jardim, já a Deise viu o coqueiro e o prédio que estava atrás, né?

Professora Deise: A parede e o prédio, na verdade.

Professora artista plástica: Poderiam nos dar mais exemplos?

Professora Cristiane: Eu vi um lixeiro no saco preto, na segunda vez uma planta baixa com flores, e na terceira vez um extintor!

Essas imagens foram confirmadas pela professora que operou a câmera na dupla. Nesse momento, mais uma dupla expressa a sua vivência:

Professora Magali: Eu quis registrar a expressão de três acadêmicas andando e um painel.

Professor Sandra: Eu registrei um cartaz de anúncio, um ninho no gramado e três moças, uma de cabelo enrolado, uma de cabelo liso e outra de lado. (...) E o que ficou mais forte foi o cartaz.

Professora artista plástica: E era isso que você pretendia, Magali?

Professora Magali: Não, não era!

Professora artista plástica: Agora o que eu quero saber é se vocês falaram o que realmente registraram no momento, ou se falaram o que conseguiam dar nome. Quais foram as coisas que vocês estavam vendo naqueles cinco segundos; nem tudo vocês podiam nominar... Então, vocês vão direto para aquilo que vocês conhecem, colocam nome nele. Lixeiro, árvore, flor, né? Conseguem entender a diferença entre o olhar da fotógrafa, que é um tipo de percepção, aquela percepção mais condicionada, com o olhar da câmera? O olhar da câmera é aquele olhar não tão condicionado, porque ele é pego de surpresa. Assim, ele tem que se habituar e simbolizar a imagem. Houve casos em que alunas, que eram fotógrafas, levaram as câmeras para gravar um lindo vaso de flores. Mas, elas não se deram conta de que para a outra pessoa isso não ficaria em primeiro plano, para ela não foi o que chamou atenção. E fotógrafa tinha pré-concebido a imagem, um vaso de flores bonito. Ela queria fazer uma foto disso. Não é interessante quando a gente começa a pensar como recebemos as imagens do mundo? Como câmeras ou como fotógrafas? Porque, na verdade, é por aí que acontece nosso conhecimento de mundo. Nossa leitura de mundo. A gente lê aquilo que a gente conhece. Se nos fechamos em um tipo de leitura, a nossa leitura é muito superficial e condicionada, muito egocêntrica. Por quê? Porque ela só tem significado de acordo com aquilo que eu vivo no mundo. (...) A leitura da câmera seria uma leitura mais aberta, porque ela não está condicionada como certa. Eu vou abrir e perceber tudo aquilo que vejo. Então meu processo de conceituação das coisas

e formas ocorre. É um exercício interessantíssimo para trabalhar com crianças. (...) Para eles [aprenderem] que existem mais de duas maneiras de ver algo.

Nessa oficina estética, pensamos que o diálogo mediado pela professora-artista plástica expressa a sua reação estética diante da atividade proposta para as professoras. E, também, mobiliza as professoras envolvidas na pesquisa, na percepção do novo e do diferente como possibilidade. A artista faz um convite às professoras ao processo de criação e imaginação. Na síntese que a professora artista plástica empreende a partir da atividade realizada, indica questões para a categoria cognição e imaginação ao sinalizar em alguns diálogos ora as diferenças, ora as semelhanças de percepção, ideias e conceitos, e a produção imaginária entre quem assumiu a função de fotógrafa ou câmera em cada dupla.

5 EPISÓDIO 2 – VIVÊNCIA ESTÉTICA COM A PINTURA NAS ARTES VISUAIS

A vivência estética a partir da pintura foi proposta no terceiro encontro pela professora-artista plástica-mediadora da vivência das professoras com a fotografia. Nesse encontro ela realizou uma pesquisa sobre mulheres que representaram, de alguma forma, papéis na história da arte. A professora organizou as professoras participantes em trios e um quarteto (Grupo 1) e dispôs imagens diversas em uma mesa. Sua proposta foi a de que as professoras inicialmente conversassem nos trios e quarteto para posteriormente ampliar o debate com todas as professoras envolvidas na atividade.

Para auxiliar na condução das discussões, a professora de artes visuais fez algumas anotações no quadro (tema mais forte, representação, formas, cores, maneira como a imagem foi trabalhada, que título

a imagem receberia, informações sobre o artista, entre outros) e pediu que as participantes fizessem anotações. Depois desse momento, organizaram o debate em grupo, todas as professoras sentaram em um grande círculo. A professora que mediou a atividade evidenciou sua opinião sobre o foco do debate a ser realizado pelas professoras:

Professora artista plástica: Este momento é o de entender o que os grupos conversaram, os pequenos grupos, porque cada um recebeu uma imagem diferente e, por conta disso, acabou fazendo uma conversa mais diferenciada. (...) E eu gostaria que nós pudéssemos conversar sobre isso... que vocês mostrassem para gente a imagem e falassem suas impressões sobre ela.

Grupo 1: Nosso grupo é de quatro pessoas e é uma imagem do Picasso. O tema seria "As senhoritas Avignon". O que a gente vê na imagem são mulheres nuas, misturas de raças, porque tem uma aqui mais africana, tem uma mulher que parece mais morena... Então, é uma mistura de raças e comportamentos também, porque a mulher de meia ela está numa cena sensual e as outras estão em uma imagem mais retraída. Aqui também tem um corpo mais definido e as outras parecem que foram feitas... a facção (risos). E também tem as frutas embaixo que são: a melancia, o pêssego e a uva, talvez representando o desejo. E a gente percebeu que ele não usou muitas cores diferentes, variedade de cores, foi tudo na mesma tonalidade. Só o azul que mudou um pouquinho... o resto ficou tudo na mesma tonalidade. E o que a gente lembra... seriam mulheres fazendo poses para um retrato, mulheres de diferentes culturas, nuas, parece que estão em um muro... Também percebemos que ele não usou nenhuma loira, todas morenas. Outro título que nós daríamos para essa tela seria "O Poder de Sedução das Mulheres".

Professora artista plástica: E por qual motivo?

Grupo 1: Porque cada uma tem um jeito de seduzir. Olha, têm umas que são mais voltadas, outras são mais retraídas. Elas têm várias formas de

olhares... são todos olhares diferentes. A pose também, o jeito também, meio soltas.

Professora artista plástica: Alguém nunca tinha ouvido falar no Pablo Picasso? Todas já ouviram pelo menos falar nele, já conheciam? Essa foi a primeira obra que ele fez, uma das obras mais conhecidas porque foi a primeira obra que ele produziu, dentro de uma escola artística que depois vai ser chamada de cubismo. (...) Enfim, mas vamos ouvir o que mais vocês conversaram. Deixa-me só perguntar uma coisa: vocês chegaram a conversar um pouquinho sobre o porquê será que ele trabalhou com essas formas?

Grupo 1: Foi pelo cubismo, que utiliza formas geométricas. A gente pode perceber no seio aqui (mostra na figura) é meio circular, lá já é triangular, aqui também. São todas formas geométricas livres.

Professora artista plástica: (...) Picasso começa a perceber que a pintura africana é feita diferente e, a partir disso, ele vai tentando, buscando encaixar vários elementos geométricos nas formas da natureza. Se a gente for olhar para o nosso corpo, de geométrico ele tem muito pouca coisa, ele não tem uma forma perfeita. Ele até pode lembrar em alguns momentos, mas ele não é. A natureza é composta por formas irregulares. O que os artistas do cubismo vão tentar fazer? Vão tentar desmembrar essas formas. E utilizam as formas geométricas como um ponto de partida do trabalho deles. E acontece isso. Se vocês forem ver as obras cubistas dele, ele é um cara irreverente, extremamente difícil. Mas sobre o poema que está com essa imagem. O poema, as palavras que estão dentro do poema, o que me falam?

Grupo 1: O título é "Pureza versus a Maldade". Entendemos que a nudez traz sensualidade, mas relata a seriedade. Resgata a cultura, a incerteza, que nas formas geométricas transformamos em desejos. Os desejos nas frutas, a distorção e o acabamento da nudez. E aí, então, é que a máscara da maldade toma conta da cena. Rudemente há uma inversão de valores e tudo se torna vulgar que era o verdadeiro sentido.

As participantes de outros grupos aplaudem intensamente essa fala.

Nesse diálogo entre a professora artista plástica e o Grupo 1, podemos inferir a troca de conhecimento viva entre a artista plástica e as professoras participantes do grupo. No momento em que a professora contextualiza quem foi Pablo Picasso e o movimento artístico do qual ele fez parte, o grupo se apropriou das explicações e transformou o sentido de sua resposta quando foi questionado sobre o motivo das escolhas do pintor em relação às formas geométricas da pintura. prontamente o grupo respondeu: "Foi pelo cubismo".

No conjunto das falas, percebe-se que nas ideias e conceitos expressos pelas professoras desse grupo em relação às questões solicitadas pela professora, elas apresentam mais de um olhar sobre o mesmo objeto. Muitas memórias e conceitos são evidenciados.

Primeiramente, elas expõem uma significação em relação ao poder de sedução da mulher na imagem, atribuem às mulheres uma condição de sensualidade, indiferente aos formatos dos corpos que a imagem representa. Sobre essa questão da forma do corpo da mulher, o grupo expressa a afinidade com uma visão de estética do belo, de um padrão geométrico socialmente acordado para o corpo de uma mulher, de um corpo que não seja "fácão".

Num segundo momento, depois de uma contextualização da professora artista sobre o processo de criação do artista e sua vida, a ideia das professoras sobre a mulher se modifica, o conceito de sensual dá lugar ao vulgar. Esse olhar é modificado a partir das intervenções da professora artista e acordado entre o grupo. Tais significações e transformações de sentidos também nos permitem cotejar todas as tensões presentes entre o conteúdo e a forma da obra de arte em relação com a vida e a possibilidade de transformar a percepção e a impressão do objeto artístico.

Conforme o diálogo vai se encaminhando para o encerramento, as professoras participantes reconstroem a impressão sobre

o objeto artístico por meio de suas memórias e imaginação. Aqui se evidencia a abertura da obra para diversos posicionamentos éticos e estéticos, para o sentido crítico, pedagógico e estético na relação da pessoa com a arte (VIGOTSKI, 1999).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nosso estudo resultou descobrirmos que a parte mais central e determinante da reação estética é a prevalência da contradição emocional que denominamos catarse.”

(Vigotski, 1999)

Neste texto discutimos a dimensão do sensível na formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pautados nos aportes teóricos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural, analisamos as reações estéticas de um grupo de professoras envolvidas em oficinas pautadas pelas artes visuais. De acordo com as ideias de Vigotski, pensamos que o sentido crítico e o sentido pedagógico da arte podem contribuir para a formação e a manifestação do ato artístico, como ato criador e como organizador das impressões artísticas. São dimensões que constituem a subjetividade humana.

A catarse, resultante da reação estética, é situada nas ideias de Vigotski como uma descarga de energia nervosa no ser humano que possibilita a sua abertura para o novo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

NÚCLEO DE PESQUISA ESCOLA, ARTE, CULTURA E TRABALHO DOCENTE (NUPEDOC). **Portal virtual**. 2016. Disponível em: <nupedoc.paginas.ufsc.br.>. Acesso em: 17 mar. 2017.

PINO, Angel. Imaginário e produção imaginária: reflexões em educação. *In*: DA ROS, S. Z. *et al.* (Org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

KOZULIN, Alex. **La Psicología de Vygotsky**. Madrid: Alianza, 1994.

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

SCHLINDWEIN, Luciane M.; SIRGADO, Angel Pino. **Estética e pesquisa na formação de professores**. Itajaí: Maria do Cais; UNIVALI, 2006.

VYGOTSKY L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NAS ASAS DE FREINET: A VOZ E A VEZ DE TODOS NA VIDA DA ESCOLA

ILANA LATERMAN

*Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação/UFSC.
Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Pesquisa Escola,
Arte, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC).*

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos neste artigo uma experiência com Estágio Supervisionado desenvolvida na disciplina "Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Com base na Pedagogia Freinet, nos princípios da participação, do enfrentamento criativo e coletivo aos problemas que se apresentam, no respeito às crianças, aos professores e a todos os atores envolvidos, estabelecemos uma parceria produtiva com a escola e, além do ensino dos conteúdos curriculares previstos para o tempo do estágio, nos vimos protagonistas em um grande grupo composto pelos estagiários, as professoras, a equipe pedagógica da escola, as crianças, e eu, supervisora.

Ocorrida no segundo semestre de 2010, essa experiência é excelente exemplo de nossa proposta.

A escola nos apresentou o "problema do recreio", o parquinho já tinha sido retirado (os brinquedos foram retirados), e agora a bola ficava proibida no recreio, pelo fato de as crianças, segundo nos disseram, "brigarem muito". Utilizamos, então, instrumentos da Pedagogia Freinet e a perspectiva psicopedagógica com referência em Visca (1991), Bleger (1995), Pichòn-Rivière (1991) e Barbosa (2001) e agindo junto com a escola, tivemos como resultado a volta do direito de brincar, do parquinho, da bola, e até um projeto da escola envolvendo estudantes do Ensino Médio.

No entanto, para chegarmos na escola com a disponibilidade necessária, houve um planejamento anterior a partir da disciplina "Educação e Infância VIII: exercício da docência nos Anos Iniciais", cuja organização tem se mostrado efetiva para projetos de diferentes professoras de estágio, na medida em que todas partilham da mesma finalidade formativa e dos princípios para o ensino das crianças, princípios da garantia dos direitos da crianças de participar, brincar, aprender e criar. Uma escola onde se participa, se brinca, se cria e se aprende.

No caso que aqui apresentamos, procuramos objetivar o período antes da ida à escola retomando os conceitos sobre a infância, a criança, o ensino e o aprender. Assistimos, em aula, vídeos sobre a *assembléia escolar*, a *aula lá fora*, visitamos uma escola pública com *brinquedoteca curricular*. Discutimos e elaboramos a pauta de observação na docência, o registro, a avaliação do ensino. Estabelecemos algumas estratégias de atuação, como voz e vez para os alunos, metodologias ativas e participativas, o estudo (das estagiárias) dos conteúdos que fossem trabalhar com as crianças, o planejamento, a revisão dos materiais das disciplinas de metodologia das áreas específicas.

No estágio da Pedagogia da UFSC, cada professor supervisor de estágio escolhe um campo (escola), que é único para todos os estagiários daquele grupo. Nosso campo de estágio foi uma escola de Educação Básica da rede pública municipal de Florianópolis, que atende aproximadamente 650 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental,

com 22 turmas nos períodos matutino e vespertino e dessas, duas turmas de período integral, com apoio pedagógico.

De modo sintético, o estágio se dá nas seguintes etapas:

- Preparação, estudos, estabelecimento do grupo de estagiários, antes de irmos à escola.
- Visita à escola com recepção da equipe pedagógica (conversa).
- Leitura do Projeto Político Pedagógico e outros documentos que existam, como *blog*, *facebook*, página virtual.
- Período de auxiliares de ensino e de observação como instrumento da docência.
- Período de planejamento.
- Período de docência propriamente dito.
- Avaliação conjunta fina.
- Sistematização do aprendizado por estudante ou duplas com produção final.

2 BASES PEDAGÓGICAS E PSICOPEDAGÓGICAS DESTA ATIVIDADE

"Tudo muda se a criança conservou integralmente sua sede de conhecimento. Uma parte da atividade do professor, a que era consagrada a coagir seus alunos ao trabalho, é então liberada. Quase que só resta ao educador as tarefas nobres e apaixonantes: dirige o trabalho comunitário, supervisiona, arbitra, sugere, por vezes reeprende. A educação adquire a calma e a intimidade que lhe são indispensáveis."

(Celestin Freinet).

Élise Freinet (1979) apresenta esse pensamento de Celestin Freinet para responder a pergunta: Semelhante técnica é aplicável ao curso superior e médio?

Para nossas bases de atuação em curso superior, a resposta é que o ser humano, em todas as idades, é um ser complexo e em sua integralidade, ou seja, emoção, cognição, corpo, cultura, crenças e condições materiais objetivas influenciam diretamente em tudo aquilo que realiza. Se para a criança isto é verdade, como propõe Freinet, também o jovem adulto em busca de profissionalização se coloca com maior inteireza naquilo que faz a partir de sua motivação.

No trabalho aqui apresentado, como em todos os outros de minha supervisão, os estudantes são motivados a pensarem sobre a situação, buscarem caminhos, criarem coletivamente, estabelecerem o foco na finalidade educativa e debaterem, questionarem, duvidarem, e principalmente: fazerem, experimentarem.

Entrar em uma escola para a primeira prática profissional, como estagiário, é sério e importante. Como repetimos aqui, se por um lado é o exercício profissional dos estagiários, de outro lado é nosso compromisso com a escola, com as crianças e os profissionais da escola.

O currículo, como se sabe, é o resultado dinâmico de diferentes interesses. Nosso estágio ocorre atualmente em um tempo muito curto, apenas um semestre letivo, que são cerca de quatro meses. Esse tempo coloca desafios nas duas pontas: para que seja uma experiência tão significativa para os estudantes que contribua de fato em sua formação profissional, valendo como sua primeira prática em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que nossa passagem tão rápida na escola seja também significativa para a escola. Nesse segundo aspecto, precisamos entrar na escola sem interromper o que vem acontecendo ali e, ao mesmo tempo, participar contribuindo, ampliando a experiência de crianças e professores.

Com esse entendimento, nos apoiamos nas bases psicopedagógicas que priorizam o vínculo, a formação do grupo, a criação de

estagiários à escola, enfim, os combinados nessa primeira etapa são entendidos como o passo a passo para que os participantes possam lidar com suas ansiedades e ganhar confiança, mobilizando seus recursos próprios para enfrentamento das dificuldades, e ganhando confiança nos parceiros de trabalho, no grupo, como mais um recurso do grupo em face às diversidades que sempre existem.

Segundo Pichón-Rivière, para conseguir realizar a tarefa (um objetivo, um trabalho que não necessariamente precisa ser algo dado por outra pessoa, podendo ser, por exemplo, cozinhar para si mesmo, aprender a dirigir carro, aprender a ler e a escrever, ou ser algo coletivo, como construir uma maquete, etc.) o sujeito precisa lidar com suas ansiedades, seus medos, seus obstáculos subjetivos e claro também com a materialidade, de modo a transformar os dois aspectos ao agir.

O sujeito apareceria com uma “percepção global” dos elementos em jogo, com a possibilidade de manipulá-los e com um contato com a realidade no qual, por um lado, lhe é acessível o ajuste perceptivo, ou seja, o situar-se como sujeito, e por outro lado, lhe é possível elaborar estratégias e táticas mediante as quais pode intervir nas situações (projeto de vida), provocando transformações. Estas transformações, por sua vez, modificarão a situação, que se tornará, então, nova para o sujeito, e assim o processo começa outra vez. (modelo da espiral). (PICHÓN-RIVIÈRE, 1991, p. 21).

A coordenação pauta-se no entendimento de que todos os sujeitos envolvidos estão realizando, ao mesmo tempo, a tarefa do estágio (os estudantes como estagiários, os professores como formadores desses futuros professores) e a tarefa de lidarem com suas questões subjetivas. Portanto, estamos lidando com duas tarefas ao mesmo tempo: a realização do estágio e a formação dos envolvidos. A formação implica na elaboração de conteúdos cognitivos e afetivos. Assim, a cada passo que se realiza na efetivação do estágio, ao mesmo tempo ocorre a elaboração dos desafios cognitivos e afetivos para tornarem-se

professores. Paralelamente, as professoras da escola também lidam com seus desafios cognitivos e afetivos ao participarem ativamente da formação dos novos professores.

Portanto, ao formar o vínculo inicial com base na confiança recíproca, estamos também atendo a elaborar o Esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO). Não é possível trabalhar em grupo de forma construtiva se os conceitos em jogo tiverem significados discrepantes aos envolvidos, se os conceitos que usamos para nortear as práticas tiverem compreensão tão diferente entre todos que dificulte o diálogo, a ação conjunta. Laura Monte Serrat Barbosa explica que, segundo Pichon-Rivière, cada participante tem seu entendimento dos conceitos em uso, cada um chega ao grupo com seu próprio esquema de referência. Precisamos criar um esquema de referência comum, grupal.

O constante interjogo entre os esquemas individuais e o esquema grupal permite que o grupo vá determinando uma forma de agir sobre o conhecimento, as percepções e os sentimentos, que é dinâmica e mutável, mas que vai dando àquele grupo uma característica que lhe é própria e que pautará sua história como grupo. (BARBOSA, 2001, p. 319).

Com essas bases, de modo sucinto, construímos nossa prática na formação inicial. A constituição de um grupo de trabalho junto com a escola e estabelecimento de vínculos; o processo focado na construção da confiança recíproca, a percepção dos sujeitos como seres sociais e, portanto, em uma tarefa conjunta. Como pergunta Bleger (1995, p. 56): "Trata-se de grupos de aprendizagem ou grupos de ensino?" Ao que ele mesmo responde, melhor do que conseguiríamos fazer:

Na realidade, de ambas as coisas, e este é um ponto fundamental de nossa colocação. Ensino e aprendizagem constituem passos dialéticos inseparáveis, integrantes de um processo único em permanente movimento, porém não só

pelo fato de que quando existe alguém que aprende tem que haver outro que ensina, como também em virtude do princípio segundo o qual não se pode ensinar corretamente enquanto não se aprende e durante a própria tarefa de ensinar. (BLEGER, 1995, p. 56–57).

O campo de possibilidades da prática é então resultante entre as condições materiais objetivas, institucionais inclusive, e a percepção subjetiva. As condições objetivas se referem à organização da escola, ao ensino que lá se realiza, o tempo de estágio, os recursos, as normas e organização da rede pública a que a escola pertence. A percepção subjetiva é resultante do conhecimento, dos estudos, da história de vida cada sujeito. Ao colocarmos em uma perspectiva de trabalho coletivo, como grupo de trabalho e de aprendizagem, inserimos uma variável que potencializa e amplia as possibilidades da percepção, modificando as condições do trabalho e transformando o campo de possibilidades da prática pedagógica. Essas transformações, uma vez ocorridas, permanecem como novo dado no cotidiano e desse modo contribuem para o trabalho pedagógico cotidiano na escola mesmo depois do final do tempo do estágio, quando nos retiramos da escola.

3 CONTEXTO DA PROPOSTA DE ESTÁGIO

O estágio curricular supervisionado, no Curso de Pedagogia da UFSC, ocorre como uma disciplina na 8ª fase (8º semestre). O estágio, realizado em escola pública de Anos Iniciais, coloca-nos sempre a dupla perspectiva: uma, da formação inicial dos futuros professores e professoras, a outra, da nossa presença na escola de modo a contribuir com nosso campo de estágio.

A equipe pedagógica da escola, ou seja, professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, direção pedagógica, técnicos são convidados a se envolverem na formação dos estagiários.

Nesse processo de ação conjunta, dialeticamente todos aprendemos muito, não apenas os estagiários. Por outro lado, ao chegarmos na escola com nosso olhar pedagógico, trazemos para a escola um olhar "de fora", de quem não está vivendo o cotidiano com certos hábitos até mesmo no modo de perceber a realidade. Assim, somos o "espelho" para a escola, e a equipe pedagógica é o "espelho" para o trabalho de formação inicial que fazemos na universidade.

Ao propormos um trabalho integrado, damos oportunidade de diálogo entre esses olhares "de dentro" e "de fora", com a abertura necessária para conseguirmos avançar tanto para a formação quanto para a escola.

Com uma perspectiva psicopedagógica apoiada em Visca (1991), Bleger (1995) e Pichón-Rivière (1991), entendemos que para que ocorra esse trabalho integrado, de um grupo com um objetivo em comum, é necessária a formação de vínculos adequados e de ambiente de confiança recíproca entre todos os participantes: estagiários, equipe pedagógica (incluindo professores da escola), supervisora do estágio na universidade. É necessário também assumir a coordenação dos trabalhos, ou seja, um dos participantes deve ser o coordenador para que se tenha a possibilidade das articulações, da direção dos objetivos, da contemplação das necessidades, dificuldades e recursos dos participantes e do grupo como um todo. Essa coordenação faz a articulação, pois é quem vai da universidade para a escola propor o trabalho. Como supervisora do estágio, assumi esse papel.

Ainda na perspectiva psicopedagógica de Visca (1991), Pichón-Rivière (1991) e Bleger (1995), partimos do entendimento de que temos uma tarefa manifesta a realizar – o estágio em si; e uma tarefa latente – os processos dos estudantes-estagiários que se transformam em professores. Nesse contexto, as relações objetivas da realização do estágio, bem como as concepções educativas que cada um de nós tem, em suas articulações, conformam o campo de possibilidades da experiência de formação (do ponto de vista dos estagiários)

e de recepção (do ponto de vista da escola). Ou seja, as condições de recepção da escola são processos que modificam a escola e nós, envolvidos no estágio. Entendemos que ao realizar a tarefa manifesta vamos realizando a tarefa latente e dialeticamente o fazer nos impulsiona ao aprender. Tudo isso ocorrendo tem como resultado novas configurações no campo de possibilidades da docência (LATERMAN, 2008) tanto para os professores da escola quanto para os estagiários-futuros professores.

Como instrumento psicopedagógico e pedagógico, a escuta é fundamental para poder conhecer a realidade, levantar hipóteses sobre nossos pontos de atuação e agir observando as transformações e avaliando constantemente o realizado. Cada resultado observado orienta os próximos passos a serem planejados e realizados.

A primeira aproximação é institucional. Solicita-se ao diretor da escola a possibilidade da realização do estágio. Sendo aceito, realizamos a primeira reunião com equipe pedagógica, incluindo os professores, para conhecimento mútuo, apresentação de nossa intencionalidade educativa, propósitos, sugestões de organização, de cronograma. Nessa primeira reunião procuramos organizar tudo para dar início ao estágio. A primeira vinda dos estagiários é para conhecer a escola e conversar com algum representante que nos explica sobre a escola, e apresentação de estagiários e professores, que duplas em qual sala de aula, troca de contatos.

Portanto, e diante das bases psicopedagógicas, a primeira fase do estágio se dá na formação de vínculo entre nós, que estamos chegando, e a equipe da escola, que nos recebe.

Na etapa em que os estudantes atuam como auxiliares de ensino, os estagiários entram em sala de aula e interagem com as crianças, aproximam-se, ensinam, interagem com o professor, registram as rotinas, os conteúdos, as dinâmicas das crianças, os assuntos que as crianças conversam, isto é, vão conhecendo o ambiente, o professor, as crianças e inserindo-se como professores auxiliares.

Nossa pauta de observação tem como base Pichón-Rivière, Visca e Madalena Freire. Utilizando essas referências, observamos a

dinâmica e a temática da turma de crianças, e há um campo para que o estagiário registre suas reflexões, emoções ou hipóteses. Para cada turma de estagiários elegemos alguns pontos de observação mais específicos, mas em geral a falta de experiência torna o registro muito mais um momento de exercício; o que é necessário para seu aprimoramento.

O planejamento é feito com base nos registros realizados pelos estagiários, e a professora de sala de aula propõe os conteúdos ou componente curricular, os objetivos. Cada dupla de estudantes faz uma rascunho inicial do plano de ensino para o tempo de docência, a partir disso dialogam com a supervisora, e em seguida levam para as professoras da escola. Nesse ponto ocorrem vários diálogos entre professor de sala de aula, estagiários e supervisora. Uma vez estabelecido o plano de ensino, cada dupla faz o plano das aulas, buscando recursos didáticos, na perspectiva de metodologia ativa e participativa, com base na Pedagogia Freinet, vão elaborando com as crianças um produto final a partir de um processo de exploração e pesquisa, na perspectiva da função social dos conhecimentos, na autoria e criação individual e coletiva. As estagiárias estudam os conteúdos que irão ensinar; e dispomos de alguns materiais de referência para isso.

Durante a docência propriamente dita, as professoras de sala e a supervisora da universidade acompanham o trabalho. No período de avaliação final conjunta avaliamos não apenas nossos resultados, mas todo o processo. A produção final dos estudantes é sempre uma análise pedagógica do ensino praticado e uma reflexão sobre o próprio processo de formação.

4 O ESTÁGIO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM FLORIANÓPOLIS

Para apresentar nossa concepção de estágio e de trabalho integrado universidade-escola iremos nos deter em um aspecto do relato acerca da questão do "recreio" apresentada para nós pela escola.

O estágio ocorreu como as etapas previstas, já mencionadas: visita inicial, auxiliares de ensino, planejamento, docência. As estagiárias trabalharam com as crianças em sala de aula ensinando os componentes curriculares orientados pelas professoras, a partir de nossa base na Pedagogia Freinet. No entanto, além disso, incluímos outras ações para responder à demanda específica da escola.

No momento de chegada na escola, a equipe pedagógica informou de que havia um problema no recreio. As crianças estariam se agredindo, sem saber brincar, e já quase não se sabia mais o que poderia ser feito. O parquinho fora tirado, pois era motivo de disputas, e, depois disso, a bola também.

Para contemplar essa queixa da escola e buscar equacionar a questão, durante a prática como auxiliares de ensino, que também é tempo de observação, as estagiárias foram orientadas a ir ao recreio todos os dias com o objetivo de observar e registrar as dinâmicas e temáticas das crianças, sempre registrando também suas próprias sensações, pensamentos, hipóteses.

Essa observação resultou nos seguintes relatos: as crianças ficavam correndo de um lado para outro sem brincarem propriamente, que "não faziam nada", e que algumas crianças ficavam paradas em algum canto enquanto outras corriam e algumas provocavam. Com essas observações em mãos, propusemos duas ações voltadas para intervenção no recreio.

Decidimos testar ensinar brincadeiras para as crianças. Fizemos um levantamento entre as estagiárias de brincadeiras que conheciam que não precisassem de bola ou outros objetos e que pudessem ser brincadas por muitas crianças, como lenço atrás (também conhecido por corre cotia), barra-manteiga, batatinha frita 1, 2, 3, entre outras.

Cada dupla de estudante, em duas oportunidades, iria para o pátio antes do final da aula e ensinaria para sua turma duas brincadeiras. Distribuímos de tal forma que cada turma aprenderia brincadeiras

Assim, depois de alguns dias de docência, quando as estagiárias e as crianças estavam confortáveis reciprocamente, todas as turmas fizeram uma assembleia com o tema do recreio, orientado pelas seguintes perguntas: "O que gosto no recreio"; "O que não gosto no recreio", "O que sugiro". Antes da assembleia, as crianças tiveram tempo para pensar, elaborar e escrever suas opiniões anônimas e colocarem nos envelopes de cada tipo (Gosto, Não gosto, Sugiro).

No dia da assembleia foram lidos os registros anônimos, e discutidos um a um. Ao final cada turma fez uma carta para a direção da escola, explicando os prós e contras do recreio, como o viam, e sugerindo formas de melhorar a convivência no tempo do recreio.

Surgiram coisas inesperadas, como os usos de cada espaço do pátio (a escola é grande e espaçosa) pelas várias idades de alunos, e também observações sobre relações dentro da própria turma. Obviamente pediram o parquinho de volta, e sugeriram mais opções de parquinho. Ganharam o parquinho de volta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva conceitual e a formação do supervisor de estágio determina em grande parte a experiência.

Nosso estágio ocorre em um semestre letivo, ou seja, quatro meses. Mesmo com esse pouco tempo na escola as estagiárias estabelecem um vínculo como professoras, começando como auxiliares de ensino, até assumirem o planejamento e a docência por cerca de duas ou três semanas. E nessa experiência há sempre um momento a partir do qual começam a se sentir professores, segundo seus depoimentos.

Como supervisora, percebo a mudança de atitude do estudante que inicia a disciplina e passa a ter uma compreensão mais profissional de sua responsabilidade com as crianças, como professores, com a qual termina a disciplina.

Outro fator interessante dos depoimentos é que sentem-se capazes de assumir a profissão de professor de Anos Iniciais se tiverem a oportunidade, e que dizem saberem "por onde começar" no caso de assumirem uma turma de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental como professores e professoras.

A perspectiva de coformação, ou seja, o entendimento de que os professores de sala de aula contribuem na formação dos estagiários é fundamental, primeiro porque é verdade, uma vez que os professores da escola ensinam muito aos estagiários, e segundo porque nos dá a oportunidade de também aprender, e de nos colocar em uma situação de cooperação.

A tentativa é de que todos os participantes tenham voz e vez, possam se expressar e aprender, construindo uma rede que lide com nossas dificuldades e desafios propondo soluções para a escola e para cada um de nós.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. *A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente. 2001.

BLEGER, J. *Temas de psicologia, entrevista e grupos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREINET, E. *O itinerário de Celestin Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

LATERMAN, I. O campo de possibilidades da ação pedagógica em sua dimensão política e institucional. *In*: CARVALHO, E. B.; COSTA, G. L. M. (Org.). *Educação: questões contemporâneas*. Florianópolis: Insular, 2006.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SERRÃO, M. I.; QUINTEIRO, J. **Qual o papel do estágio na formação universitária de professores da educação básica?** Florianópolis: UFSC/MEN, 2004.

VISCA, J. **Psicopedagogia, novas contribuições.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

NOSSA ARTE

É um universo extraordinário.

A vida acontece aqui mesmo, na escola, na pré-escola, nas creches, a vida compartilhada entre as gerações, o fazer-se pessoa, professor, professora.

Nada de simples, nada de complicado, a complexidade nossa conhecida, que nos habita, que nós habitamos.

Trajetos sensíveis, ora aprendizes, ora professores.

Nossos reflexos, nossos espelhos, nossas mídias produzidas e consumidas.

Formar, (re)formar, transformar. Prismas de tantas cores, lugares de tantos olhares.

Origens, espelhos, heranças, quem somos nós aos olhos de outros?

E não somos nós mesmos nossos próprios outros?

Vontade de ser, obrigação de ser, vontade de querer, tornar-se profissão.

Sinapses reincidentes na comunicação entre universidade e campos.

Xilogravuras que se reforçam a cada nova experiência nos mesmos lugares

Mesmos lugares que são sempre novos, universidade e escolas, pré-escolas, creches; e que trazem suas histórias, escritas na madeira, escavadas, recriadas.

Descobrimo-nos em nossa arte, de ensinar, de supervisionar, de estar junto, de viver essa aventura emocionante, em um momento de vida em que a transformação é evidenciada e nossos estudantes, e nossas escolas, e nossa cultura recebe uma nova geração de professores.

Sem ilusões. Serão por si. Inventarão sua profissão.

Aqui apresentamos alguns de nossos modos de fazer.



Centro de Ciências da Educação



Prodocência
Programa de consolidação das Licenciaturas

ISBN 978-85-9457-014-7



9 788594 570147