
ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: Compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática

Marcia Buss-Simão^()
Moema Helena de Albuquerque*

RESUMO

Pelo presente artigo pretende-se pôr em reflexão e socializar uma experiência de estágio desenvolvida com alunas na disciplina Estágio Supervisionado I e II do curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, durante os anos de 2008/2009. Nessa instituição o trabalho desenvolvido no estágio supervisionado procura não se restringir a uma programação de atividades e organização de rotinas, mas ampliar o campo da ação pedagógica alicerçada numa dinâmica permanente de sistemáticas intervenções e re-proposições por meio de um contínuo processo de investigação do universo infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio Curricular; Formação Docente.

PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: COMPARTILHANDO OLHARES, CONSTRUINDO SABERES

Ao longo dos tempos, as diferentes sociedades organizaram a educação das novas gerações de acordo com as suas exigências, interesses culturais, sociais, econômicos e demandas de seu tempo histórico. A tomada de consciência das sociedades ocidentais de uma nova dimensão social oriunda do ideário do Projeto Cultural da Modernidade¹, que se fundamenta na racionalidade como forma de superar as mazelas da humanidade e, supostamente, a ignorância por meio da legitimação de um conhecimento pautado na objetividade e universalidade, acarretou inúmeras repercussões em diferentes âmbitos, tais como: administrativo, político, econômico, educacional, entre outros.

No âmbito educacional, as mudanças no modo de produção e as novas formas de organização do mercado e do trabalho influenciaram fortemente as sociedades ocidentais de cunho

^(*) Marcia Buss Simão. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores.

Moema Helena de Albuquerque. Professora do Instituto Federal Catarinense e doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

¹ Ver Boaventura de Souza Santos (2000, 2005, 2008), sociólogo português, que no conjunto de suas obras faz uma discussão sobre o Projeto Cultural da Modernidade na sociedade ocidental e seu processo de mudança paradigmática a partir do século XX.

capitalista, as quais se viram obrigadas a atender às especificidades advindas dessa nova realidade, criando alternativas de cuidado e educação das crianças pequenas para além do contexto familiar.

Seguindo a esteira da modernização ocidental, a educação das crianças brasileiras situadas na faixa etária de zero a seis anos de idade deixou de ser, nas últimas décadas, uma responsabilidade exclusiva das famílias ou grupos sociais restritos para ser compartilhada com outros setores públicos, à medida que uma nova estrutura social, peculiar nas sociedades modernas e em ascensão, altera as formas de trabalho, de organização familiar e, conseqüentemente, as formas de cuidar e educar as crianças².

Como resultado das lutas políticas e do engajamento dos movimentos sociais, especialmente do movimento feminista, somados à articulação de pesquisadores e profissionais da educação, vimos na Constituição Federal Brasileira de 1988 a efetivação da garantia à educação das crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. Esse documento, de fato, simboliza a primeira iniciativa de resguardar, ainda que na forma da lei, os direitos das crianças à educação em espaços coletivos.

No entanto, a sistematização do atendimento às crianças em creches e pré-escolas ocorreu somente no ano de 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir dessa reordenação, a Educação Infantil tornou-se um direito das crianças e não uma obrigatoriedade, culminando com a inclusão dessa etapa da educação humana como a primeira etapa da educação básica, sendo a Educação Infantil, dessa forma, reconhecida na composição dos níveis escolares do sistema educacional brasileiro, assim como Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A ampliação gradativa da relevância dada à Educação Infantil fez germinar um maior número de pesquisas que pudessem dar visibilidade às especificidades dessas instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, assim como a preocupação com a formação das professoras³ de crianças de zero a seis anos de idade. Além dessa visibilidade às especificidades desse novo campo educacional, as produções científicas para essa área têm sido indispensáveis, não só na tentativa de suscitar reflexões e análises, mas também num esforço de demarcar o que é

² Para maior aprofundamento sobre o assunto ver Craidy e Kaercher (2001); Freitas (2003); Kulhmann Jr. (1988), Sarmiento e Pinto (1997).

³ Utilizamos, neste artigo, termos relacionados aos profissionais ou futuros profissionais da educação infantil no feminino, tais como “professoras” ou “alunas” (adiante, no texto), pois no Brasil, a grande maioria dessa categoria é representada por mulheres.

próprio desse campo de conhecimento, além da preocupação em estabelecer medidas praxiológicas no âmbito das instituições de Educação Infantil.

Diante desse cenário de indefinições, ou melhor, de redefinições de papéis e, sobretudo, de enfrentamento das questões epistemológicas e pragmáticas que versam sobre orientações pedagógicas para crianças entre zero e seis anos de idade, encontramos uma perspectiva teórica que aponta algumas possibilidades de aprofundamento da compreensão sobre os elementos constitutivos da infância, das crianças e de sua educação, através da incursão em outros campos disciplinares, especialmente nas ciências sociais, tendo em vista a complexidade expressa na contemporaneidade. Com efeito, a Pedagogia tem se valido dessas interlocuções disciplinares a fim de ressignificar os conceitos e métodos aplicados à educação das crianças pequenas, os quais, durante muito tempo, estiveram circunscritos às perspectivas médico-higienistas e da Psicologia do Desenvolvimento.

Nesse contexto, no ano de 1999, em sua tese de doutorado, Eloísa Acires Candal Rocha, ao analisar a educação das crianças pequenas na produção científica, apontou que a referida produção revelava construções teóricas que levaram a autora a utilizar, pela primeira vez, o termo *Pedagogia da Infância*. Para Rocha (1999), existia um campo em construção o qual apontava indicações pedagógicas que levavam em conta as crianças com suas especificidades e diversidades sociais, culturais, geográficas, étnicas e de gênero, enfim, uma construção que almejava dar também às crianças o direito de participação ativa no seu processo de sociabilidade compartilhado em espaços institucionais como creches e pré-escolas.

De lá para cá, diversas iniciativas de articulação entre os segmentos da política, pesquisa e pedagogia têm contribuído incansavelmente para a construção e consolidação de uma Pedagogia da Infância, com o objetivo de delimitar a especificidade da ação educativa para crianças de zero a seis anos em instituições de Educação Infantil, cujas práticas de cuidado e educação diferem das práticas realizadas em âmbito doméstico, hospitalar e escolar.

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito de melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento (FARIA, 2003 p. 69).

No que diz respeito a essas questões, já nos anos 1990, encontramos uma significativa produção incentivada pela COEDI/MEC⁴ que resultou nos documentos comumente conhecidos como “das carinhas”. Citamos, como exemplo, o caderno intitulado *Critérios para o atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança*, elaborado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, o qual faz indicações para se pensar uma pedagogia que esteja atenta às singularidades e necessidades das crianças pequenas. Nesse sentido, a referida produção desafia-nos a redirecionar o olhar, até então centrado no adulto, de forma a ampliar o foco para o encontro e reconhecimento também das crianças e de suas competências, das quais ainda hoje pouco se sabe ou se dá legitimidade.

Cerisara (2002) chama a atenção para os limites do nosso conhecimento acerca do complexo universo infantil e nos desafia a buscar outras possibilidades de alternativas, quando afirma:

Compreendê-las na sua singularidade, nas suas diversidades, nos seus jeitos de ser, exige que nós encontremos novas formas de aproximação aos universos infantis presentes em nossas instituições considerando que esses universos são compostos por todas as dimensões do humano, por todas as formas de produção e manifestações culturais (CERISARA, 2002, p. 2).

O movimento crescente pela especificidade da Educação Infantil e pela consolidação de uma *Pedagogia da Infância* tem mobilizado estudos e pesquisas, vinculados a diferentes grupos de pesquisa⁵, a buscarem alimentar o debate na área, por meio da interlocução com outros campos disciplinares tendo a intenção de aprofundar a compreensão sobre as crianças e os modos de viver a sua infância.

O grande desafio dos grupos de estudos e demais pesquisadores que compartilham do entendimento das crianças como *sujeitos sociais de direito*, está em “retirá-las” da subalternidade frente ao processo constitutivo das sociedades diversas, somado à tentativa de descaracterizar essa subalternidade como inerente à existência do ser criança, bem como desvelar que essa condição foi também resultado do processo constitutivo da modernidade, ou seja, uma construção ‘moderna’ de infância.

A tônica da discussão em torno de uma *Pedagogia da Infância* busca considerar tanto a inserção dos adultos e das culturas já instituídas, como também as crianças e suas especificidades no processo de construção do conhecimento à luz de uma perspectiva sócio-histórica e cultural.

⁴ A Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC) publicou, entre 1994/1996, cinco fascículos a que denominou de “Política Nacional de Educação Infantil”, sob a coordenação geral de Ângela Maria Rabelo F. Barreto.

⁵ A exemplo do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina (NUPEIN).

Essa tomada de decisão revela um movimento de mudança paradigmática acerca dos mecanismos hegemônicos que comumente acabam por engendrar os propósitos educativos, à medida que estabelece traços específicos e contingentes de organização do sistema cultural de uma determinada sociedade historicamente situada.

O movimento de institucionalização da Educação Infantil em creches e pré-escolas em nosso país vem definindo de forma cada vez mais contundente a especificidade desse campo de educação, gerando consequências para o desenvolvimento científico e, sobretudo, para a formação das professoras para a Educação Infantil. Assim, tendo como marca a função social atribuída à Educação Infantil, cabe reafirmar que, nessa etapa da educação básica, na perspectiva de uma *Pedagogia da Infância*, deve-se ter como fundamental que a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas, se dá de modo vinculado aos processos gerais que as constituem: as linguagens, as interações, os jogos e as brincadeiras.

Outrossim, as interações, os jogos, as linguagens, a ação intencional e a mediação qualificada apontam para a orientação e sistematização de ações educativas que tenham como eixo de sua organização as próprias crianças e seus processos de constituição como seres humanos, conforme apontam Rocha e Ostetto (2008).

Com base nessas especificidades, torna-se importante assegurar que afirmar a necessidade de ampliar, sistematizar e diversificar as experiências, os conhecimentos e o desenvolvimento das crianças não significa dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao mundo da Educação Infantil. Pelo contrário, o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças. Dessa forma,

[...] afirma-se a especificidade do trabalho com as crianças pequenas, o qual tem como sujeito a criança de zero a seis anos de idade e como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo. (Rocha e Ostetto, 2008, p. 104).

A ação intencional e a mediação qualificada se traduzem em Pedagogia, por cuja orientação a relação educativa pretende abarcar todas as dimensões da vida humana, entre estas a razão, a arte e os valores, pois são essas dimensões que envolvem o nosso *mundo da vida*. Essa ação intencional e mediação qualificada devem desencadear-se sobre a organização dos *espaços* e dos *tempos*, objetivando a *ampliação e diversificação dos conhecimentos* e das *experiências* das crianças. Para potencializar essa ação intencional e mediação qualificada é preciso pensar em

[...] un proceso educativo en cuyo centro esté el niño como protagonista esencial, lo cual no significa, como a veces se interpreta, que ha de hacerse lo que él quiera y decida, sino

que deben concebirse las acciones educativas en función de sus necesidades e intereses, para lograr una participación activa y cooperadora, no como algo que o educador da y el niño se limita a recibir, sino como acciones que él desea realizar y que le proporcionan satisfacción y alegría. (HURTADO, 2001, p. 18).

Uma proposta dessa natureza, que desafia o adulto, e nesse caso, a professora de Educação Infantil a estabelecer uma aproximação aos universos infantis, exige uma consciência profissional de valorização das práticas pedagógicas que envolvam simultaneamente cuidado e educação para além do saber-fazer. O desafio consiste em olhar e ver as crianças, em pensar sobre e com elas e, por fim, decidir o que e como fazer, num esforço de tradutibilidade, o qual se concretiza por meio do planejamento dos espaços, dos tempos e dos momentos significativos de que se constitui a prática pedagógica no cotidiano da Educação Infantil.

DOS TEXTOS AO CONTEXTO: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Partimos do pressuposto de que um currículo de formação em Pedagogia deve, no seu processo de formação inicial, dar relevância a uma prática educativa com crianças pequenas que garanta a unidade da Educação Infantil em oposição à prática instituída que insiste em tratar o cuidado e a educação como campos distintos e dicotômicos. Desse modo, este artigo tem como objetivo sistematizar as experiências compartilhadas ao longo do estágio de observação e de intervenção, com crianças de zero a seis anos de idade, que frequentam espaços educativos em que se pretendeu contribuir com o processo de formação das professoras. Nesse processo de formação, deu-se relevo às especificidades da faixa etária atendida pela Educação Infantil, a qual inclui desde bebês e crianças de zero a três anos, até crianças maiores, de quatro a seis anos que, como sabemos, apresentam necessidades, curiosidades, interesses e conhecimentos particulares e específicos.

As condições de formação para as professoras de Educação Infantil asseguradas no currículo dessa universidade preveem no curso de Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil a disciplina de Estágio concentrada nos dois últimos semestres do curso de graduação. Na disciplina do Estágio I as alunas têm o seu primeiro contato com as instituições de Educação Infantil nas quais realizarão os estágios. Nesse primeiro semestre, as alunas têm acesso a diferentes textos e leituras que objetivam dialogar com os referenciais empíricos, sobretudo no que se refere aos fundamentos da Educação Infantil, às imagens e concepções de criança e de infância, à organização dos espaços e dos tempos no cotidiano pedagógico, à importância do jogo, das interações e das brincadeiras e ao processo de documentação pedagógica, os quais compreendemos como fundamentais na relação de cuidado e educação nesses espaços institucionais.

A peculiaridade desse trabalho educativo exige uma formação específica para as professoras, tendo como fundamento o reconhecimento, *a priori*, das especificidades e competências desses seres humanos de pouca idade cujos modos de fazer e ser diferem dos (modos) dos adultos. Importante compreender que crianças e adultos acumulam diferenças entre si e que de fato existe uma hierarquia de saberes, entretanto, essa condição não prevê subalternidade tampouco exacerbação de poder de uma geração sobre a outra. Há que buscar o conhecimento pela via da tradutibilidade das diferenças socioculturais, pois “[...] a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença”. (SANTOS, 2005, p. 30).

Tendo em conta essa complexidade do universo infantil e a necessidade dessa formação específica, a Universidade Federal de Santa Catarina num esforço de renovação/superação, considerando experiências passadas, busca legitimar iniciativas que visam construir uma perspectiva de estágio que não se apresente com um caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidado das crianças, mas que se caracterize como um campo de pesquisa e de produção de conhecimento. Para tanto, temos procurado estruturar o estágio como uma possibilidade de as professoras em formação inicial exercitarem o olhar e experimentarem ver além do aparente, na busca de compreender a complexa configuração do universo e do cotidiano da Educação Infantil.

Com essa proposta de estágio, pretendemos contribuir com a construção de uma educação cujo principal princípio metodológico seja privilegiar os diversos saberes envolvidos nesse processo. Esses saberes dizem respeito tanto aos das próprias crianças, como aos dos profissionais que compõem o campo de estágio, bem como aos saberes das alunas estagiárias e, ainda, aos das professoras supervisoras do estágio.

Dar início a essa experiência de estágio significa ir muito além dos muros da instituição, bem como romper com a ideia de planejar atividades que ocupem o tempo das crianças. A perspectiva instaurada nesse percurso de formação vislumbra desestabilizar determinados conceitos naturalizados e cristalizados sobre as crianças, a infância e a educação. Conceitos esses tão bem inventados e consolidados pelo projeto cultural da modernidade acerca da incompletude, subalternidade e negatividade das crianças e, sobretudo, da necessidade de enquadramento e constrangimento no processo formativo destas.

Na contramão dessa perspectiva teórica, buscamos juntamente com as alunas, redirecionar o olhar para ‘o outro’. Permitir-nos olhar para ver o que interpela, desafia, busca e revela na intensidade de seus movimentos, na inquietude do ser, na inteireza do ser humano criança. Essa mudança de posição que defendemos, pressupõe um olhar que promova o encontro de olhares, que

permita a profícua relação intergeracional, enfim, que entenda essa relação como fundante do processo de construção de conhecimentos e de apropriação e ressignificação cultural.

Por esse ângulo de visão, o trabalho desenvolvido no estágio procura não se restringir a uma programação de atividades e organização de rotinas, mas empenha-se em redimensionar a ação pedagógica como uma dinâmica permanente de sistemáticas intervenções e re-proposições que só podem ser alcançadas por um contínuo processo de investigação do universo infantil. A compreensão do campo de estágio como campo de pesquisa possibilita captar e dar visibilidade às manifestações expressivas das crianças pequenas, à medida que se busca conhecer os seus saberes, os seus prazeres e os seus modos de interagir, de se relacionar e de viver a infância em contextos educativos.

Durante o Estágio I, as alunas permanecem menos tempo em campo e não exercem a intervenção pedagógica propriamente dita, mas situam-se numa posição que definimos como observação participante. Nesse período, além de aprenderem e exercitarem o observar, o registrar, o planejar e o avaliar, as alunas têm a oportunidade de conhecer e compreender as crianças, a instituição creche, as professoras e os demais profissionais inseridos nesse ambiente, motivadas a construir uma relação diatópica comprometida com todos os sujeitos envolvidos no processo de formação. Para finalizar essa experiência, as alunas escrevem um artigo em que analisam, com base no referencial teórico estudado, a experiência vivida no decorrer desse tempo de estágio.

No semestre seguinte, já no Estágio II, as alunas permanecem mais tempo na instituição, desenvolvendo atividades em dois planos: num primeiro momento voltam a observar e participar do cotidiano das crianças, numa tentativa de reaproximação e, num segundo momento, assumem o grupo de crianças observado, agora como professoras, tomando para si a responsabilidade e os cuidados das funções que essa profissão exige. Em outras palavras, as alunas nessa etapa vivem o processo de serem tornarem professoras por quatro semanas, utilizando como elemento balizador de sua prática pedagógica a documentação, quer seja a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Entendemos que a concretude e a qualificação desses modos de fazer pedagogia só podem ser atingidas pelo exercício da documentação. Para nós, a documentação traduz-se num instrumento metodológico apropriado para captar as relações sociais, tanto das crianças entre si como das crianças com os adultos e vice-versa. Essas relações sociais se tornam possíveis de serem compreendidas por meio da observação, do registro, da discussão e da reflexão, que são as bases do planejamento.

Para chegar à documentação, como recurso para o trabalho pedagógico, os dois primeiros passos são: o observar e o registrar. Para o observar, uma primeira condição consiste em colocar as crianças como ponto de partida das observações. Todavia, isso não exclui outros aspectos do cotidiano desse grupo, assim, além de ‘olhar’ as crianças, as estagiárias procuram atentar para a forma como os espaços e os tempos são organizados, as proposições feitas pelos adultos e pelas crianças e passam a registrá-las. A seguir, trazemos um recorte dessa experiência descrita em relatório pelas alunas Paula e Thaís, em que elas exercitam esse observar num grupo de crianças de quatro anos de idade:

O projeto sobre musicalização e contação de histórias, como eixo central do trabalho desenvolvido pelas professoras, possibilita a este grupo uma interação, comunicação, audição, paciência e parceria entre si. Esta parceria se faz visível na medida em que estão ligados uns aos outros pelo conhecimento das letras das músicas que os fazem cantar simultaneamente, pelo olhar para o outro e escutá-lo para saber qual a frase que virá em seguida e continuar cantando na metade da música. Também estão em interação ao improvisar partes da música com palavras, das quais só eles compartilham e entendem, ao deixar que o outro complete uma frase esquecida e ainda, ao saberem como a história termina e falarem no mesmo compasso as palavras finais, formando quase um coro musical: “*e viveram felizes para sempre*”. (Paula e Thaís relatório de Estágio I, 2009).

Para o registro, temos lançado mão de diferentes modalidades: registros escritos, fotográficos, fílmicos e também as próprias produções das crianças. No processo de estágio as alunas vão pesquisando, desenvolvendo formas de observação das crianças individualmente, em pequenos grupos, e também no grande grupo. Nessa observação, procuram perceber e qualificar as interações entre pares, as tramas construídas nas brincadeiras, as representações e significações manifestadas no choro, no silêncio, no balbucio, na fala, nos movimentos, nos rabiscos, nos desenhos, etc. Como destacam Rocha e Ostetto (2008):

A produção de registros (escritos e fotográficos), a partir da observação participante de grupos de crianças, permite o exercício de olhar para as diversas manifestações infantis enfocando os movimentos das crianças, com atenção aos seus gestos, suas falas, suas expressões, enfim. (p.105-106).

No excerto a seguir, trazemos a escrita da Lidiane e da Fernanda em que as estagiárias procuram exercitar a produção de registros, atentas em perceber essas manifestações infantis entre crianças de um ano e meio a dois anos de idade:

Ao dirigir o nosso olhar para estas crianças podemos dizer que elas utilizam de diferentes linguagens (recursos) para se comunicar, como: por meio da fala quando conversam com os outros ou sozinhas; por meio do choro quando disputam algum objeto com os colegas;

por meio do sorriso quando brincam; por meio do movimento quando dançam, pulam e se penduram; por meio das imagens quando interpretam as coisas e os seres nos livros de histórias; por meio da afetividade quando carinhosamente ninam os bebês ou pedem colo às professoras, etc. (Lidiane e Fernanda, relatório de Estágio I, 2009).

Nesse exercício de documentação não se ‘olha’ apenas os processos de desenvolvimento das crianças, mas também seus conhecimentos, suas produções, manifestações, preferências, interações, etc. As estagiárias Fernanda A. e Fernanda G. descrevem em seu relatório de estágio esse ‘olhar’, que se amplia para além dos processos de desenvolvimento das crianças, e por meio dessa observação atenta, passam a conhecer os modos e interesses das crianças como também do grupo:

Fruto do contato de Bernardo, três anos, com a cultura do Canto da Lagoa, onde residem seus avós, o Boi de Mamão tornou-se a característica mais marcante desse grupo. Grande parte das situações significativas que lá observamos no curto período de tempo que estivemos com essas crianças, teve como temática central o “boi”, e mesmo quando não estão propriamente brincando de “boi”, a forte incorporação do assunto no imaginário do grupo faz com que ele apareça, como observamos num momento de parque no registro a seguir: Enquanto Bernardo brincava no parque, atrás da casinha, ele avistou um pedaço de papel dobrado e chamou: “Ô, *Thaís!*”, ela questionou: “*O quê?*”; Bernardo: “*Olha aqui!*” se aproximando ela pergunta: “*O que quê tá fazendo?*”; Bernardo: “*O papel... Abre aqui!*” curioso para saber o que tinha, mas receoso, Bernardo entrega o papel dobrado para Thaís. Depois que a colega abriu, ele pegou de volta e saiu correndo atrás da Simone, a professora, para mostrar a ela que ele havia encontrado o nome do Boi de Mamão (o papel era um panfleto de propaganda). (Registro do dia 30/09/2009).

Por intermédio das observações e dos registros é possível formular hipóteses acerca dos processos e das estratégias usadas pelas crianças para a elaboração do conhecimento. É possível conhecer também as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ao fazer ‘leituras’ do processo de cada uma e de todas como um grupo. Com base nessas ‘leituras’ temos elementos e possibilidades para construção de planejamentos que possam contribuir para a ampliação e diversificação das experiências, dos conhecimentos e do repertório social e cultural de meninos e meninas, seja de que faixas etárias forem.

Consideramos essa experiência fundamental para a formação das alunas, uma vez que passam a compreender esse processo na própria experiência da prática do estágio, como podemos observar no trecho a seguir, em que Juliane e Pamela descrevem o processo vivido por elas:

Durante a realização de nossa intervenção, percebemos o quanto é importante e indispensável o planejamento. Pois, com o planejamento, conseguimos ter clareza dos nossos objetivos, dos espaços a serem organizados e dos materiais a serem utilizados,

desta forma, destacamos também, a importância de um olhar mais atento e sensível às especificidades de cada criança e do grupo, que por meio dos registros, auxilia na elaboração do planejamento. (Juliane e Pamela, relatório de Estágio I, 2009).

A utilização dessa documentação, como balizadora das práticas pedagógicas, possibilita o enfrentamento da imprevisibilidade recorrente na Educação Infantil, uma vez que requer vigilância epistemológica para perceber e qualificar as interações entre pares, a organização e a exploração dos espaços e dos tempos, as relações construídas nas brincadeiras, as representações e significações manifestadas no choro, no silêncio, no balbucio, na fala, nos gestos, nos olhares e nos movimentos componentes ou constituintes das dimensões expressivas do humano.

Com base em suas observações e em seus registros, as estagiárias Ana Carolina e Luana, ao pensarem a prática pedagógica com um grupo de crianças de um a dois anos de idade, efetuaram o planejamento tendo como preocupação central a organização dos espaços e dos tempos. Parte de suas reflexões pode ser lida no excerto abaixo:

[...] a organização do espaço é fundamental para a construção de um relacionamento com os demais integrantes do grupo, relação esta permeada por vários sentimentos que são, facilmente, expressos pelas crianças. [...] Ao longo da nossa atuação percebemos que ao modificar os objetos de lugar, ou, ao trazer novos elementos, as crianças fazem daquele momento uma ocasião rica em aprendizagem e de ampliação e diversificação das interações. Objetos que eram explorados pelas crianças, mas não de forma intensa, ao serem mudados de lugar, traziam outros significados, dando mais intensidade para o momento da brincadeira. Um exemplo foi quando colocamos a pia e o fogão dentro da casinha, as crianças adoraram, ficavam circulando por dentro da casinha e mantinham contato com quem estava olhando pela janela. Nos dias em que levávamos novos elementos, procurávamos integrá-los com os brinquedos da sala, além da presença da música. Todos os objetos que eram dispostos para as crianças eram explorados, até mesmo aqueles que estavam guardados eram lembrados por elas. Os fragmentos abaixo descrevem estas questões: Enquanto uma estagiária estava com Bia, a outra ficou organizando o espaço para receber as crianças. Hoje, trouxemos como novidade a caixa de tecidos, esta foi bem explorada pelas crianças. As crianças brincaram com os tecidos de diversas formas: para cobrir as bonecas, para brincar de esconder, usaram como saia, como pano para secar as bonecas (supostamente molhadas), etc. (Ana Carolina e Luana relatório de Estágio, 2009).

Cabe destacar que essa particularidade no processo da documentação parece a princípio simples, mas requer um ‘olhar’ refinado. É preciso saber por que e para que ‘olhar’, sobretudo, definir o que fazer com essas informações para enriquecer o tempo de vida das crianças nas creches e pré-escolas. Geralmente, para as alunas, esse primeiro desafio parece assustador e as faz indagar:

mas o que nós vamos olhar? O que vamos observar? O que vamos registrar? No excerto do relatório de estágio que segue, as alunas Daniela e Michele procuraram exercitar esse ‘olhar’ para compreender e fundamentar a ação pedagógica com os bebês:

No contato com os bebês aprendemos a exercitar nosso olhar atento e a perceber suas formas de comunicar-se com o outro, pois é importante olhar no olho da criança e perceber o que ela quer dizer, mesmo sem falar, estando atento ao que ela diz por meio de gestos e expressões, para construir uma relação de proximidade. A partir disso, buscamos ouvir suas necessidades e planejar vivências onde pudéssemos estar junto deles compartilhando sorrisos, trocas de olhares e descobertas. (Daniela e Michele, relatório de Estágio, 2009).

O desafio de aprender a ‘olhar’ e registrar vai sendo vencido com o auxílio de leituras e discussões, e, sobretudo, com a própria experiência vivida com as crianças, acompanhados do constante exercício de reflexão. Esse tempo de inquietação e de elaboração de outros conceitos pode ser claramente percebido no registro da estagiária Daniela ao se deparar com crianças reais e únicas no espaço da creche. Assim, vejamos *quem são essas crianças*:

Criança limpa e bem arrumada, criança suja e descabelada. Criança que gosta de sentir o aconchego do colo, outras já preferem se distanciar. Criança calma e tranquila. Criança agitada e resistente. Criança falante, criança que se cala. Criança que se nega e criança que se entrega. Criança que agride, mas que também é amorosa. Criança que ri, que chora... crianças, crianças, crianças... Trabalhar nesse contexto cheio de contradição é algo desafiador para um profissional que procura desenvolver um momento significativo tanto para os pequenos quanto para si próprio. (Daniela Constantino, registro do Estágio, 2009).

Toda a documentação realizada durante o período do estágio, bem como sua análise, passa a ser compartilhada entre as duplas de estagiárias com todo o grupo de alunas, com a coordenadora de estágio e com as profissionais da creche, possibilitando estabelecer indicativos para as proposições de trabalho com as crianças e para o enriquecimento da formação profissional, tanto das alunas, que estão em processo de formação inicial, quanto das professoras que já estão exercendo sua profissão.

Importante considerar que nesse processo de documentação, em que utilizamos diferentes modalidades de registros, sejam eles escritos, fotográficos, fílmicos e, também, as próprias produções das crianças, temos dedicado muita atenção a três esclarecimentos trazidos por Alderson (2005), referentes aos direitos das crianças frente ao processo de pesquisa e que são essenciais também no caso da realização dos estágios. A primeira é que entender as crianças como centrais no processo de observação requer deslocar a ênfase geralmente dada aos métodos, aos assuntos de pesquisa e à ação pedagógica para os sujeitos do processo. Isso quer dizer que reconhecer as crianças como sujeitos em vez de sujeitadas acarreta aceitar que elas podem falar em seu próprio

direito e relatar visões e experiências válidas. Uma segunda questão metodológica ligada ao processo de pensar a ação pedagógica nas pesquisas com crianças, diz respeito a um dos maiores obstáculos à centralidade das crianças nesse processo, qual seja o tradicional procedimento de infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforcem ideias culturalmente cristalizadas sobre sua incompetência e subalternidade. A terceira questão reside no pressuposto, comum aos adultos, de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa em participar de pesquisas. A esse respeito, temos sempre solicitado a autorização das crianças para a realização e utilização dos registros, sejam eles escritos, fotográficos, fílmicos e também das suas próprias produções, buscando de alguma forma sua participação na seleção desses materiais durante a realização dos estágios.

Ainda nesse campo ético, temos nos preocupado quanto à utilização dos nomes das crianças, se devem ser verdadeiros ou fictícios, e sobre a utilização de imagens de crianças, sejam elas de fotografias, vídeos ou filmes. Nesse propósito, têm servido de indicativos as questões discutidas e debatidas por diferentes autores. Em particular, o texto de Kramer (2002) traz temas importantes que são discutidos durante a realização dos estágios.

Depois desse período de atuação, as alunas, num esforço de reflexão sobre a própria prática e o convívio com as crianças, elaboram um relatório de estágio, no qual buscam relatar suas experiências marcadas de descobertas, frustrações, encantamentos, incertezas e ousadias. Esse texto caracteriza-se pelo esforço de reflexão e análise a partir das proposições feitas e do que foi vivido com e pelas crianças, tendo como sustentação para as inferências, o referencial teórico estudado no decorrer do curso.

O relatório de conclusão é apresentado em sessão aberta para todos os profissionais do campo de estágio e também para a comunidade universitária, com o objetivo de elucidar o debate acerca das questões relativas ao processo formativo das crianças pequenas em espaços institucionais de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para contribuir com as reflexões tecidas neste artigo transcrevemos um excerto do livro *O Idiota de Dostoievsky*, em que o príncipe Míchkin chama a atenção para a necessidade de compreender as crianças e o universo infantil:

Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças. Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola. [...] Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre me deixou perplexo a ideia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos. Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento. Que ideia triste e infeliz! E como as crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo. Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão importante (Príncipe Míchkin em *O Idiota de Dostoievsky*).

Compartilhamos da perspectiva expressa nesse pequeno trecho acerca da inteligibilidade das crianças, pois trazer as crianças como interlocutores competentes foi (e cremos continuar sendo) uma das marcas dos processos de estágio vividos no curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Nas palavras de Ostetto e Rocha (2008, p. 103-104), o curso de Pedagogia dessa universidade tem como orientação que “[...] um projeto de educação para a infância deverá ter como eixo de sua organização as próprias crianças e seus processos de constituição como seres humanos, em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais”. Para tanto, no processo de estágio há ênfase na especificidade do trabalho com as crianças pequenas, elas próprias entendidas como sujeitos, e as relações educativas vividas e travadas no espaço coletivo, como objetos de atuação.

É relevante destacar que, com base nessa concepção de criança, de infância e de educação, o estágio não possui caráter aplicativo, prescritivo e normativo, mas é encarado como possibilidade de formação para as estagiárias/professoras que lhes permite exercer o olhar e experimentar a docência no cotidiano da Educação Infantil, com suas particularidades e suas especificidades.

Inspiradas na escrita de Dostoievsky, que apresenta as crianças como interlocutores competentes, apresentamos parte de nossa experiência de estágio com as alunas. Cabe destacar não ter sido possível, neste artigo, descrever a riqueza de todo o processo vivido durante o estágio, contudo representamos um esforço no intuito de concentrar reflexões importantes dessas ‘meninas’ que viveram esse processo e que sobre ele refletiram e o avaliaram, buscando contribuir para a contínua formação de nós, professoras de crianças pequenas.

Essa experiência, em nossa Universidade, tem representado um esforço na construção da indissociabilidade entre a teoria e a prática tecida no exercício contínuo e diário de observação, registro, planejamento, reflexão e avaliação acerca do cotidiano vivido nas creches e pré-escolas; esforço esse que tem trazido indicações para a reflexão e a transformação da ação pedagógica. Entretanto, temos conhecimento de que a formação das professoras deve extrapolar esse âmbito, alcançar outros níveis, entremeando-se a uma rede de estudos e debates acerca de posições teóricas e praxiológicas cujo processo, em geral, tem seu início no curso de graduação e, quiçá, com condições e possibilidades de vir a tornar-se uma constante na trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, Pricilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26. n. 91, p. 419-442, 2005.
- BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/COEDI. 1995.
- CERISARA, Ana Beatriz et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. In: *Revista Eletrônica "Zero-a-Seis"*. Florianópolis: CED/NUPEIN, n. 5, p. 1-13, 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5completo2.html#INICIO>>.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis E. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed. 2001.
- FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-99.
- FREITAS, Marcos César. (Org.). *História social da criança no Brasil*. São Paulo: Cortez. 2003.
- HURTADO, Josefina L. *Un nuevo concepto de educación infantil*. Havana, Cuba: Pueblo y Educación. 2001.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 41-59, 2002.
- KUHLMANN JR. Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações. 1999.
- _____. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 22, p. 61-74, 2000.
- _____; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez. 2000.
- _____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política de transição paradigmática*. São Paulo: Cortez. 2005.
- _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez. 2008.
- SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho. 1997.

Recebido em outubro de 2011
Aprovado em outubro de 2011

ABSTRACT

At present article aims to put in a reflection and socializing internship experience developed with students in the Department Supervised Internship I and II of the Faculty of Education with specialization in Early Childhood Education at the Federal University of Santa Catarina, in the years 2008/2009. At this institution the work in supervised internship tries not to restrict a program of activities and organizing routines, but to expand the field of pedagogical action, grounded in a permanent dynamic of systematic interventions and re-propositions by means of a continuous process of investigation of the infant universe.

Keywords: Childhood Education; Curricular Internship; Teacher Training.