

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE MEDIÇÃO ENTRE A ESCOLA BÁSICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Suellen da Silva Chaves*
Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda**

RESUMO: *A exigência de formação para o magistério é algo recente na história da educação infantil brasileira. A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 podem ser considerados marcos nesse processo, visto que estes dispositivos vieram a trazer um novo status para a criança, agora vista como cidadã e sujeito de direitos. Essa concepção de infância inspira a construção de práticas pedagógicas que compreendam as crianças em uma dimensão contextualizada, espaços diferenciados e planejados e a atuação de profissionais qualificados. O curso de Pedagogia, mediante uma proposta de articulação entre os saberes teóricos e o fazer educativo, busca mediar uma leitura reflexiva do cotidiano da escola básica e estimular ações em sala de aula comprometidas com um referencial pedagógico. Nessa perspectiva dialética, o estágio supervisionado possibilita que sejam ampliadas a autonomia, reflexão, iniciativa e criatividade do estudante no processo de profissionalização docente. Tomando como referência esse conjunto de questões, este trabalho tem a intenção de expressar vivências e reflexões realizadas no contexto de formação profissional, mais especificamente ao cursar a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia. No tocante à relevância da investigação, pode-se dizer que esta se afirmou como um elo entre as várias vozes – universidade e escola – que buscam lutar contra a precariedade da educação infantil, tendo em vista o acesso das crianças a uma educação de qualidade.*

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Educação infantil; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A experiência de estágio supervisionado, no contexto de formação inicial docente, vem sendo amplamente discutida no âmbito educacional. Já nesta década, pesquisadores como Pimenta e Lima (2004) buscam trazer, com mais profundidade, os fundamentos e pressupostos do estágio dentro de uma concepção dialética, no qual teoria e prática são os núcleos articuladores da formação profissional. As referidas autoras sinalizam que o estágio oferece a possibilidade de aprender a profissão docente e construir a identidade profissional. Essas idéias se constituíram como referência para a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, do curso de Licenciatura em Pedagogia, na qual foi possível, enquanto estudante, construir e realizar ações pedagógico-investigativas no cotidiano de uma instituição pública de educação infantil.

Na interação com os atores sociais da escola e com os estudos e discussões realizadas na disciplina, foi estabelecida uma articulação entre os saberes provenientes da formação profissional e os saberes da experiência em sala de aula. Os estudos de Bonetti (2005; 2006),

* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Bolsista de Iniciação Científica FAPESB. E-mail: suellenchaves@hotmail.com – Autora.

** Mestre em Educação. Professora do Departamento de Educação/UEFS. E-mail: leomarciauzeda@yahoo.com.br – Orientadora.

Campos (1999), Dayrell (1996), Horn (2004), Kramer (2003), Pimenta (2006), etc. ofereceram sustentação para a construção de um diário de bordo, suporte metodológico de reflexão adotado, o qual contribuiu para uma análise mais crítica do ato pedagógico, ao avaliar, reorganizar e planejar ações que visavam à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, havia no estágio a intenção de realizar uma leitura crítica de aspectos sócio-históricos, políticos e culturais que permeiam a prática educativa do profissional que atua na primeira etapa da educação básica.

LUGAR SOCIAL DA INFÂNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS

A concepção de criança e infância tem norteado, ao longo da história da educação, o trabalho dos sujeitos que com ela atua, sejam auxiliares de sala, pajens, auxiliares de desenvolvimento infantil ou professores de educação infantil. Nesse sentido, ao falarmos de formação de educadores infantis devemos compreender, numa perspectiva sócio-histórica, como o lugar social das crianças tem inspirado o papel do professor.

Segundo Ana Beatriz Cerisara (2002), a constituição da educação infantil foi permeada por contradições entre a vocação e profissionalização do magistério. Por muito tempo o trabalho com crianças em creches e pré-escolas foi desempenhado, predominantemente, por mulheres sem exigência de formação específica. Essas educadoras, principalmente as que trabalhavam com as crianças advindas das camadas socialmente desfavorecidas, tinham suas práticas ancoradas no fato de ter “jeitinho”, “gostar”, ter paciência, etc.

Historicamente, a maternagem e o trabalho doméstico eram compreendidos enquanto instrumentos de socialização feminina, “uma vez que tanto na esfera doméstica como na esfera pública a responsabilidade pela educação e cuidado das crianças pequenas é das mulheres, que já são preparadas para isso” (CERISARA, 2002, p. 37). Nesse sentido, as práticas de maternagem se referem ao cuidado e educação das crianças, opondo-se à maternidade, dimensão biológica da gestação e do parto. Havia uma dicotomia entre o educar e o cuidar, em que as atividades corporais, higiene e sono das crianças eram desvalorizadas e perdiam o prestígio diante das consideradas pedagógicas.

Segundo Narodowski (2000), no século XVIII educadores e moralistas, como Montaigne, começaram a criticar o “sentimento de paparicação”, bastante difundido no século anterior, que era direcionado às crianças, partindo do pressuposto de que as práticas de cuidado e apego expressas nas brincadeiras tornavam as crianças mal-educadas, frágeis e irracionais. Assim, esse sentimento deveria ser substituído por uma disciplina moral e psicológica a fim de que as crianças pudessem se tornar “homens racionais e cristãos” (ARIÈS, 1981, P. 162). A nova noção social de infância provocou o advento de uma pedagogia, ou seja, um campo de conhecimentos sobre as crianças visando a sua educação, disciplina, instrução e desenvolvimento.

Já no século XX, quando se inicia a Revolução Industrial, o olhar sobre a infância sofre modificações. As crianças que anteriormente eram vistas como “seres destinados à escola” (GHIRALDELLI JR., p. 20), são inseridas no mundo do trabalho, fator que perpetua uma crescente desigualdade social. Nesse sentido, a pedagogia é “convocada” para solucionar esse distanciamento existente entre a escola e o trabalho, porém essa ciência da educação se submete à ideologia da sociedade do trabalho e novamente a noção de infância é modificada. A criança

passa a ser caracterizada dentro de uma concepção científica, ou seja, “(...) seus gostos, interesses, formas de pensamento, emoções etc. são dissecados e determinados nas suas peculiaridades pela psicologia, pela sociologia, pela medicina em geral e pela puericultura em particular etc.” (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 24).

Ariès (1981) defende que podemos ver nesses indícios um “sentimento sério e autêntico da infância” considerando-se que “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (p. 163). Contudo, a preocupação era formar sujeitos honrados e racionais, não havia o objetivo de tratar das peculiaridades dessa etapa de vida, ela ainda era negada, o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã. A escola passa a ser a instituição responsável por ensinar as crianças a ler, escrever, preparar para o mundo do trabalho, construir sua conduta e moral.

No Brasil, a exigência de formação para o magistério é algo recente na história da educação. Os movimentos sociais que atuaram nas décadas de 1980/1990, na perspectiva de combater as ações repressoras do Estado contra as crianças, somaram forças para que as crianças passassem a ser compreendidas como sujeitos em estado peculiar de desenvolvimento e, conseqüentemente, “pelo caráter educativo da educação infantil, pela profissionalização e formação dos educadores infantis (...) e *que* seus profissionais *fossem* reconhecidos como docentes” (BONETTI, 2005, p. 109, grifo nosso).

Esses movimentos culminaram na promulgação da Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente -1990, na Lei Orgânica da Assistência Social e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, as quais são marcos no início do processo de formação inicial dos professores. Estes dispositivos vieram a trazer um novo *status* para a criança e garantir os direitos essenciais e subjetivos assegurados pelo poder público e sociedade civil (BAZÍLIO, 2003).

A década de 90 foi marcada por mobilizações dos profissionais da educação infantil, os quais tinham o objetivo de superar a dicotomia entre o cuidar e educar, buscar um melhor atendimento às crianças e um nível de qualificação dos sujeitos que com elas atuam. Além disso, havia uma reivindicação no sentido de que “aqueles que atuam nas creches precisam incorporar uma “ação educativa intencional”, e os que atuam na pré-escola, ligados à tradição escolar, necessitam incorporar a “função de cuidar em sua prática educativa” (ROSEMBERG *apud* BONETTI, 2005), bem como o professor passa a ser considerado um dos principais responsáveis pela política de uma educação de qualidade.

Com a inserção dos infantis na educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a concepção de educação infantil como uma ação compensatória é superada, passando a priorizar o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a nova concepção de direitos implica numa nova visão de infância, assim como do profissional da educação infantil – tratado, agora, como docente - estimulando práticas pedagógicas que compreendem as crianças em “contextos integrados, espaços diferenciados e planejados, com profissionais qualificados e um projeto institucional de gestão coletiva” (CERISARA, 2002, p. 7).

Alves (2006) salienta que no contexto da educação infantil esse processo se intensifica, considerando “a precariedade que se caracterizou historicamente o atendimento como ação

emergencial e caritativa” (p. 1). Ainda segundo a referida autora, as discussões na área da educação infantil enfatizavam:

[...] a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca do caráter pedagógico, das especificidades e objetivos do trabalho, da formação e atuação dos profissionais. *Era* preciso constituir referenciais teórico-práticos para projetos e ações educativas que *superassem* criticamente os modelos familiar, hospitalar, educacional-assistencialista e educacional-escolar, o que implica considerar a criança em suas especificidades, necessidades, interesses e expectativas, tratando-a como sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e com as pessoas desde o seu nascimento, que se apropria da cultura e produz história. (2006, p. 01)

A questão da formação do professor vem ganhando destaque, seja no âmbito acadêmico, seja no campo das políticas públicas. Na contemporaneidade o professor vive o desafio de contribuir, ativamente, para que se torne real o desejo de que todas as crianças possam ter seus direitos, que são garantidos pela lei, respeitados. De fato, não podemos deixar de enfatizar que, historicamente, as políticas direcionadas à infância avançaram consideravelmente no que diz respeito ao reconhecimento das crianças enquanto cidadãs. Todavia, como salienta Kramer (2003), passamos por problemas de toda ordem na concretização dessas políticas, como, por exemplo, não haver “(...) no Brasil recursos específicos para a educação das crianças de zero a seis anos” (p. 97).

Mesmo com todas as contradições no âmbito das políticas em favor da infância, devemos compreender que elas representam a possibilidade de tornar as conquistas realizadas na legislação um fato concreto. Como coloca Füllgraf, “(...) qualquer direito social só será reconhecido e respeitado na medida em que for julgado compatível com princípios e objetivos do sistema político e econômico vigente” (2001, p. 129).

Kramer (2003) explicita que essas políticas possibilitam o reconhecimento da alteridade, agindo, assim, no problema da desigualdade; e a garantia da detenção do conhecimento. No entanto, a referida autora afirma que para que todos possam ter acesso ao conhecimento, se faz necessário, também, que os profissionais que atuam na educação das crianças possam ter uma formação inicial e continuada.

A formação inicial tem fundamental importância, pois dá sustentação a uma ação educativa contextualizada “(...) oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2006, p. 24).

Com o aparato das políticas públicas, pela primeira vez na história, se pensa num educador apto para lidar com as características e especificidades dos educandos de zero a seis anos. Numa sociedade complexa e desigual, o maior desafio do professor de educação infantil passa a ser aprender a lidar com a heterogeneidade das populações infantis e das contradições do contexto sócio-histórico. Nesse sentido, o foco da ação educativa volta-se para o desenvolvimento integral da criança, ou seja,

[...] pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços

fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos de pares, no trabalho (CAMPOS, 1999, p. 127).

A formação do professor de educação infantil enseja uma desconstrução de valores e paradigmas, buscando superar as práticas de dicotomização entre o educar e o cuidar. Com a dificuldade da nossa geração em lidar com as várias infâncias, muitas vezes no contexto escolar as crianças se igualam aos olhos do professor (a), ou seja, todas devem aprender do mesmo jeito, fazer os mesmos trabalhos, ter as mesmas idéias (PAN, 2003). Isso mostra que tem faltado na formação do educador infantil uma compreensão mais ampla dos condicionamentos sócio-histórico-culturais no desenvolvimento da criança.

Perceber as crianças como elas são e estão no mundo é algo que requer constantes análises epistemológicas, sociais, culturais, econômicas, enfim, é um trabalho de reflexão crítica que os cursos de formação de professores devem estar mediando. Guattari *apud* Delgado (2003) sugere que possam ser desenvolvidas “(...) experiências com educadoras da infância que resgatem suas memórias de infância ou apontem alternativas de superação das semióticas dominantes do mundo capitalista” (p. 6)

A pesar de todos os avanços paradigmáticos ocorridos no campo das políticas públicas de formação docente percebemos que ainda há muito que se fazer para a garantia de acesso ao ensino superior e à formação continuada no campo da educação infantil. Craidy (2002) salienta que a dificuldade não está em formar o educador infantil, contudo pagá-lo com o salário correspondente ao de um professor habilitado. Assim, a figura do professor monitor, auxiliar, pagem, crecheira, etc, aparece como mecanismo de burlar a formação mínima exigida, “não porque essa não seja desejada ou possível, mas porque o profissional que a possui custa mais caro” (CRAIDY, 2002, p. 4).

Aparentemente a LDB nº 9394/96 apresenta avanços acerca da formação dos professores de educação infantil. Em contrapartida, apesar de serem denominados docentes, sua formação é tratada de forma negligente. A colocação de Bonetti (2005) é bastante pertinente para melhor explicar essa questão.

Se as crianças mudam a cada dia em função do espaço, da classe social e da cultura, a falta de formação teórica abrangente dos educadores e um olhar sensível comprometem sua possibilidade de criar. O professor acaba tornando-se um mero executor de propostas educativas pensadas em outras instâncias ou, melhor das hipóteses, adaptá-las levando em conta a criança com a qual atuam. Desconsidera-se que a docência na educação infantil é uma profissão que se constrói na interação com as crianças e com o conhecimento teórico, num diálogo permanente, pois é nesse diálogo permanente, pois é nesse diálogo que essa profissão se constitui. (p. 154)

Aprender a lidar com a alteridade de infâncias no contexto escolar enseja uma gama de saberes sobre esses sujeitos. Práticas educativas numa perspectiva humanizadora, o resgate de experiências vividas pelas crianças, a construção da sua leitura de mundo, de representar a história coletiva, “nos apropriando das diversas formas de produção de cultura” (KRAMER, 2003, p. 96); podem ser caminhos a ser seguidos em prol da superação das “barbaridades” cometidas contra esses sujeitos.

Na medida em que todos os profissionais que trabalham com a educação infantil possam ter um acesso democrático ao processo de formação acadêmica e continuada, facilitará o desenvolvimento de competências relevantes para lidar com as crianças, bem como “aprender a ver e analisar; aprender a ouvir, a escrever, a ler e a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir” (HORN, 2004, p. 14). A reflexão sobre a prática, baseada num referencial pedagógico, possibilita que o professor realize uma leitura crítica da realidade em seus aspectos sociais, psicológicos, econômicos, políticos, etc. Segundo Grillo *apud* Kulisz (2006), o referencial pedagógico “é um conjunto de informações, conhecimentos, teorias implícitas e explícitas, experiências que orientam decisões e práticas de todo o professor. Está sempre em construção, pois necessita de questionamentos e revisões permanentes” (p. 31).

O profissional que articula educação-cuidado no seu fazer educativo entre grupos de crianças de 0 a 5 anos, tem a possibilidade de contribuir na promoção da brincadeira; atenção individual; ambiente acolhedor; higiene; desenvolvimento da imaginação e curiosidade; capacidade de expressão; afeto; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa (OSTETTO, 2006a).

Diante do exposto, percebemos que a profissionalização do professor que atua com as crianças de 0 a 6 anos contribui para a construção de práticas comprometidas com o desenvolvimento integral desses sujeitos, facilita a organização e encaminhamento do trabalho no âmbito de creches e pré-escolas, valorizando a criança na sua subjetividade. Essas questões atingem positivamente a qualidade da interação professor-criança e, em consequência, a aprendizagem e desenvolvimentos dos infantis.

UM OLHAR SOBRE O UNIVERSO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: IDENTIFICAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Primeiramente, é importante destacar que a experiência de estágio é aqui embasada por um paradigma dialético, no qual os estudos teóricos e a ação pedagógico-investigativa são o eixo do processo de profissionalização docente. Ao trazer essa idéia, com base nas pesquisas de Pimenta e Lima (2004), Souza (2006) e Gómez (1998), é compreensível que o estágio se torna um elo na ampliação da autonomia, reflexão, iniciativa e criatividade do estudante na formação inicial. A aproximação com a realidade de atuação, mediante o envolvimento e a intencionalidade, também permite que o estudante em formação pense de forma complexa e contextualizada sobre a realidade com a contribuição das teorias que estuda na Universidade.

Com base nos referidos pressupostos, havia o objetivo maior de conhecer e participar do cotidiano de uma instituição de educação infantil. Nesse sentido, com o auxílio da docente da disciplina, fui encaminhada a uma escola municipal no município de Feira de Santana, onde estive por aproximadamente três semanas.

A proposta de estágio também tinha a intenção de investigar a prática educativa realizada com crianças de 0 a 6 anos mediante um encontro e diálogo entre educadoras em formação e professoras em exercício do magistério. Na vivência, o real foi analisado – mesmo com muitas limitações como o tempo, por exemplo – e houve a tentativa de construir um diagnóstico dos problemas que essa realidade enfrentava, na perspectiva de elaborar algumas intervenções. Cabe destacar que a intenção dessas ações pedagógicas não era de sanar esses problemas, mas, essencialmente, “educar” o olhar sobre esse cotidiano com sensibilidade e crítica.

Ir a campo não foi fácil, pois os estudos teóricos não dão conta do medo, dúvidas e anseios que permeiam o início da construção da profissionalidade docente. Contudo, com a articulação teórico-prática, as discussões e partilhas de experiência em sala de aula com as demais colegas de formação, a mediação da docente da disciplina e o apoio e acolhimento da professora regente da sala ofereceram subsídios para um amadurecimento profissional, o que enseja um olhar sensível sobre os aspectos inerentes ao contexto da educação infantil.

Enquanto suporte metodológico de reflexão foi adotado o diário de bordo, o qual contribuiu para uma análise mais crítica do ato pedagógico, ao avaliar, reorganizar e planejar ações que visavam à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. A relevância do diário no contexto de formação docente foi sustentada pelos escritos de Paulo Freire (1980), o qual afirma que “se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira” (p. 40).

A afirmação de Freire (1980) se tornou uma referência no que diz respeito ao uso do diário de campo, visto que esse instrumento possibilita – seja ao professor em formação ou já em exercício da docência – refletir sobre a ação pedagógica e seu contexto de maneira holística.

Ainda com base no pensamento freireano, a escrita é um elemento de pronúncia da visão de mundo do sujeito, ou seja, revela concepções de homem, sociedade e educação. Nesse sentido, quando registramos nossa visão sobre determinada realidade reafirmamos, negamos e/ou construímos novas idéias; nos colocamos como sujeitos no mundo, exercendo a autonomia, crítica e reflexão.

No processo de formação docente, “a ação de escrever sobre o que se passa em sala de aula contribui para uma formação mais crítica do ato pedagógico” (CECHIN, 1999, p. 01). Isso porque podemos, numa análise interpretativa, nos distanciar dessa realidade e compreendê-la numa dimensão de contextualização: levantar hipóteses, diagnóstico e construir possíveis encaminhamentos à luz das teorias. Dialogamos, tomando consciência do fazer pedagógico, lembrando o que aconteceu, ao avaliar, reorganizar e planejar ações que visam à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Os registros realizados no estágio significaram exatamente os referidos pressupostos. A ação de escrever sobre a experiência desvelou muitas idéias e trouxe um amadurecimento intelectual e, principalmente, pessoal, pois, juntamente com a mediação da docente da disciplina e os estudos teóricos foi construído um olhar sensível e crítico no campo da educação infantil. Além disso, instigou compreender e perceber os problemas práticos e os dilemas teóricos que se tornaram evidentes, diferenciar as incidências, os valores e as interpretações que destacam os problemas do cotidiano de uma classe de educação infantil.

O estágio aqui analisado teve a pesquisa como instrumento da prática pedagógica, tomando como referência a concepção investigativa de Pedro Demo (1998) quando defende que “(...) a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno” (p. 6). A colocação de Demo é pertinente, pois quanto mais conhecemos o contexto – a pesquisa/investigação viabiliza isso – melhor podemos lidar com ele.

O momento de coleta de dados nos direciona para a construção de um diagnóstico, no qual são levantadas questões para se ter uma visão das necessidades e possibilidades da escola como um todo. Nessa perspectiva, o diagnóstico é compreendido com um esforço investigativo de captar e entender a realidade, ou seja,

Aprender a escola como construção social implica compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura (...) são seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história” (DAYRELL, 1996, p. 137)

A instituição de educação infantil investigada atende a crianças de 4 a 6 anos. Na sala em que atuei como estagiária havia crianças de 3 a 5 anos. A falta de coerência do grupo/faixa etária se justifica pela superlotação da escola, questão que prejudica o processo de ensino e aprendizagem. A professora da turma tenta articular os objetivos educacionais com as necessidades e possibilidades dos alunos, contudo se torna difícil atingir alunos com faixas etárias diferentes.

No aspecto infra-estrutura, a escola se caracteriza como uma casa alugada. Nesse sentido, o espaço não foi projetado para uma escola de educação infantil; é uma casa “adaptada”. Sobre a questão do espaço pensando para as crianças, Dayrell (1996) diz que “A arquitetura escola interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida a priori” (p. 148)

Sendo assim, como tornar um direito dessas crianças conviverem num espaço de Educação Infantil prazeroso e acolhedor? A sala, com 21 alunos, era pequena e estreita, pouco ventilada e sem iluminação. De fato, a precariedade da organização do espaço nas instituições públicas é real. Ainda sim, temos que compreender que “há uma estreita relação entre as interações sociais das crianças e suas aprendizagens, intermediadas pelo meio onde estão inseridas, cenário desse processo” (HORN, 2004, p. 14).

É um desafio cotidiano do professor ter criatividade e compromisso para atrair os pequeninos em fase de movimento, novidade e perspectiva de uma vida mais feliz. Enquanto educador é imperioso lutar e acreditar nos direitos dos infantes; lembrar todos os dias do compromisso social que se assume com a profissão. Oferecer às crianças um espaço com movimento, interação com outras crianças e adultos, objetos, cores, luzes, equilíbrio, decoração, etc.

O sentimento que o educador atribui à infância tem grande significado no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. O compromisso com a aprendizagem das crianças e com a superação das dificuldades que envolvem o cotidiano da escola pública, o empenho na formação continuada para melhor conhecer as crianças e suas necessidades e, assim, realizar uma melhoria na sua prática educativa, o afeto e acolhimento em relação aos alunos e o planejamento revelam uma concepção de ensino e aprendizagem construtivista. Para Abreu (2001), “o grande mérito do professor é saber compreender a singularidade dos alunos e interpretar o contexto em que atua a cada momento de maneira a fazer propostas e intervenções que configurem um verdadeiro apoio aos seus alunos.” (p. 17). No âmbito da educação infantil, a referida afirmação é essencial, visto que os alunos chegam à escola de diversos contextos. Acolhê-los como são e estão é uma ação imperiosa do educador no exercício do cuidado de educação da criança de 0 a 5 anos.

As atividades e ações pedagógicas desenvolvidas pela professora regente – graduada em Pedagogia - da referida turma passam por um processo de planejamento. Os objetivos são bem delineados, sempre consoantes com a proposta pedagógica. Nesse sentido, no desenvolvimento da rotina há sempre um empenho por parte da docente em atingir todos os alunos, ou seja, que todos possam alcançar os objetivos planejados e, de fato, aprender. Para tanto, a todo tempo são criadas situações didáticas, buscando que as crianças levantem hipóteses, comparem suas idéias com as dos demais colegas e busquem fundamentar suas idéias. Essas ações revelam um planejamento em uma concepção crítica de educação, pois, conforme Ostetto (2006 b), “no processo de elaboração do planejamento o educador vai exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca de causas” (p. 178).

Diante do exposto, foi perceptível que a rotina, ou seja, um sistema de trabalho para o cotidiano da professora e alunos, possibilita que as crianças internalizem que a dinâmica da vida segue um norte, em que acontecem fatos numa sucessão de tempo e com dinâmica bastante singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência citada anteriormente buscou situar a experiência de estágio curricular enquanto espaço de aproximação com a realidade de atuação enquanto educadora. Nessa perspectiva, o estágio se colocou como um elo de articulação entre as várias vozes – universidade e escola – que buscam lutar contra a precariedade da educação infantil, tendo em vista o acesso das crianças a uma educação de qualidade, bem como a formação de profissionais que possam vir a trabalhar com as crianças deste nível de ensino.

Assim, o estágio significou experimentar e edificar o papel de professora-pesquisadora, na medida em que foi possível compartilhar com os sujeitos que faziam parte da dinâmica da escola saberes que contribuíram não somente para aprender a “fazer” no exercício da profissão, mas, principalmente, para “pensar sobre” e “decidir como” de maneira mais comprometida com o desenvolvimento integral da infância.

A experiência vivenciada foi bastante significativa, pois houve aproximação com o campo da educação infantil e aprendizado com profissionais experientes na atividade docente. Com a mediação destes e com os estudos foram análises sobre o cotidiano da educação infantil, contribuindo no desenvolvimento de aspectos significativos no processo de construção da identidade profissional, dos saberes docentes e das atitudes específicas na profissão de professora de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. Acolhimento: uma condição para a aprendizagem. **Pátio – Revista Pedagógica**. Ano IV. Nº 15. p. 17-20. Nov. 2000/Jan. 2001.

ALVES, N. N. de L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**. GT 07. Caxambú, Minas Gerais, 2006.

ÀRIES, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAZÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BONETTI, N. Lei de Diretrizes e Bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Crinça pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. O professor de educação um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. GT 07. Caxambú, Minas Gerais, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, p. 126-142, dezembro/1999.

CECHIN, M. R. Os registros em diários de bordo e a prática reflexiva docente. **Revista Linguagens Cidadania**, Santa Maria - RS, p. 1-5, 1999.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAIDY, C. M. A formação de educadores para a educação infantil: exigências, desafios e realidade, 2002. Disponível em: www.omep.org.br/artigos/conferencias/01.pdf (Acessado em: 18/03/2008)

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 136-161, 1996.

DELGADO, A. C. C. Infâncias e Crianças: o que nós sabemos sobre elas? In: **Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança (CEDIC), UMINHO – Instituto de Estudos da Criança**. Braga, Portugal, 2003.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

FÜLLGRAF, J. B. G. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2001.

GHIRALDELLI JR., P. *Pedagogia e Infância em Tempos Neoliberais*. In: GHIRALDELLI JR., P. et al. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KULISZ, B. **Professoras em cena: o que faz a diferença?** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

NARODOWSKI, M. *Adeus à infância (e à escola que a educava)*. In: SILVA, L. H. da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OSTETTO, L. 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**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006a.

____. *Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco*. In: **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006b.

PAN, M. A. G. de S. **Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Curso de Pós-graduação em Letras. Curitiba, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

____; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, E. C. de. *Viver, narrar e refletir: história de vida, estágio supervisionado e formação docente*. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais**. Recife: UFPE, 2006.