

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN INITIAL TRAINING OF CHILDREN EDUCATORS: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto¹

RESUMO: Trata-se de reflexão sobre a opção do caminho adotado para a implementação de Estágio Supervisionado de Curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, em seus pressupostos teórico-metodológicos, focando desafios e possibilidades. Compartilhamos a experiência das aulas de orientação de estágio que se estruturam a partir dos princípios das escolas italianas de Reggio Emília; do Instituto Loczy (Hungria); das experiências espanholas (Instituto Municipal de Barcelona); da Metodologia de Projetos da francesa Josette Jolibert e colaboradores, e de algumas técnicas Freinet. Além disso, trazemos os instrumentos de análise e registro do estágio dos educadores da infância em formação, como roteiros para organização de memorial, observações de estágio/regência, confecção de relatórios e portfólios, dentre outros elementos constitutivos desse processo de busca de articulação teórica e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Formação inicial de educadores. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT: It is reflection on the choice of the path taken for the implementation of Supervised Course Pedagogy of a public university in the state of São Paulo, in their theoretical and methodological assumptions, focusing on challenges and possibilities. We share the experience in class orientation stage that are structured on the principles of Italian schools of Reggio Emilia, the Loczy Institute (Hungary), the Spanish experience (Municipal Institute of Barcelona), the Project Methodology of French and Josette Jolibert reviewers, and some techniques Freinet. Moreover, we bring the tools of analysis and state the stage of childhood educators in training as roadmaps for: organizing memorial, observations Internship / regency, making reports and portfolios, among other constituent elements of search theory articulation process and practice.

KEYWORDS: Supervised internship. Initial Training of Educators. Pedagogy course.

¹ Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília-SP. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br

Busco neste texto partilhar minhas vivências com a disciplina Prática de Ensino, voltada ao Estágio Curricular da Educação Infantil, fruto da experiência como orientadora/supervisora de estágio desde 1997, ainda em instituições privadas do ensino superior em cursos de Pedagogia, e, mais recentemente, desde 2001, na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC da Universidade Estadual Paulista – Unesp, campus de Marília. A partir do projeto de estágio elaborado com base no Projeto Político Pedagógico (2006)², busco trazer uma descrição de como o exercício de estágio supervisionado é organizado e implementado, bem como uma reflexão que aponte a contribuição desse estágio no processo de formação de professores para a Educação Infantil.

O motivo por que optei em estruturar o texto dessa forma foi porque percebi que, embora tenhamos experiências adequadas e produtivas de estágio³ em diversos países (refiro-me, em especial, a experiências portuguesas, espanholas e francesas, socializadas, principalmente, em eventos internacionais dos quais tive a oportunidade de participar), com pessoas que, em sua maioria, estudam e realizam sua graduação em educação, em período integral, com distribuição da carga horária de estágio ao longo de quatro anos de curso nas diferentes disciplinas dos diversos componentes curriculares, no Brasil, particularmente no estado de São Paulo e, em nosso caso, no oeste paulista, as nossas condições objetivas de curso, com a existência de uma grande parte de estudantes trabalhadores, que frequentam o período noturno, provenientes de cidades vizinhas e que precisam realizar o estágio em seu município de origem, faz com que dialoguemos com essas experiências estrangeiras, e busquemos, entre o ideal e o real, a viabilidade de possibilidades de um estágio investigativo, dialógico, reflexivo e, em alguns casos, intervencionista⁴. A partir de parcerias estabelecidas com algumas escolas-campo, bem como com aquelas fruto do próprio trabalho de nossos graduandos, já professores atuantes, com formação de magistério no ensino médio, em que há reaproveitamento da carga horária para o estágio curricular – neste caso, o estudante analisa a sua própria ação docente.

Algumas questões têm permeado a minha ação docente, como professora formadora, ao longo desses anos, principalmente, nos últimos seis anos em que partilhava dessas inquietações com a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia de nossa unidade – que mantém, até os dias atuais, uma Comissão de Estágio, composta por docentes e discentes que dialogam em busca de soluções para os problemas enfrentados cotidianamente na realização dos mesmos. Como o nosso curso de formação inicial de professores da primeira infância tem considerado o componente da prática pedagógica em seu currículo? Qual lugar tem ocupado, no percurso de formação inicial de nossos professores, a questão da prática pedagógica? Qual a seriedade com que vêm sendo assumida a orientação e a realização do Estágio Curricular da Educação Infantil na formação inicial de nossos professores? Quais questões são privilegiadas por estudantes e professores, na efetivação do Estágio Curricular? Como viabilizar o estágio da Educação Infantil, de

² A sistematização do projeto foi realizada pela Comissão Encarregada de Propor a Reestruturação do curso de Pedagogia, criada em 2002, por portaria da direção da FFC da Unesp. As diretrizes nele contidas resultaram de vários anos de discussões realizadas em reuniões do Conselho de Curso de Pedagogia, de Conselhos Departamentais, da Comissão de Reestruturação do Curso, dos Estudantes de Pedagogia, dos Coordenadores dos Cursos de Pedagogia da Unesp, na Pró-Reitoria de Graduação e em Assembleias do Curso de Pedagogia e Encontros Acadêmico-Científicos. As discussões estiveram pautadas em avaliações do curso, diretrizes legais para o Curso de Pedagogia, produção acadêmico-científica da área de educação e exigências histórico-sociais postas aos pedagogos.

³ Experiências adequadas e produtivas de estágio supervisionado são as que concebem e implementam o *fazer estágio*, concordando com Ostetto (2008), não apenas como observação ou realização de um plano de ensino considerado como diferenciado, sem falhas ou inovador. Estágio curricular é lugar de pesquisa, de reflexão, de encontro entre sujeitos, de descobertas, de parcerias. Portanto, espaço de busca pela identidade docente, de unidade teoria-prática, eminentemente, lugar de formação – tais aspectos são abordados nas próximas páginas.

⁴ Chamo de estágio intervencionista, quando realmente há a possibilidade de: (1) acompanhamento sistemático pelo supervisor de estágio, (2) ação propositiva, a partir de projetos investigativos que procuram solucionar situações-problema da sala de aula, alterando a prática local, em parceria com a própria escola-campo – situação nem sempre garantida para a maioria dos graduandos, como citamos acima.

forma a contemplar as especificidades desse período da infância, isto é, das crianças pequenas e das pequenininhas (0 a 6 anos)? Como organizar adequadamente uma orientação, centrada em um único professor supervisor de estágio, para uma média de três turmas, com 40 estudantes cada, aproximadamente, totalizando 150 estudantes, incluindo a permanência dos remanescentes? Como garantir uma forma qualitativamente melhor de orientação, dada uma realidade tão adversa? Como orientar tantos estudantes a um só tempo, sem criar um hiato entre as ações propositivas e as afirmativas efetivamente? Como organizar e implementar o estágio de tal forma que não seja uma tarefa burocrática para o estudante? Como articular as memórias de vida escolar e as narrativas de educação dos estudantes ao estágio – ao exercício da ação docente? Creio que o leitor, talvez também professor de estágio, deva corroborar em sua interlocução, na leitura deste texto, de tais preocupações.

Essas, dentre outras questões, impulsionam-me a discutir, aqui, o papel do Estágio Curricular da Educação Infantil na formação inicial dos professores, considerando que, durante toda a história de formação de professores no Brasil, independente dos diferentes enfoques, o estágio foi assumido como um componente curricular responsável por contribuir na/para formação prática dos professores; e, assim, procuro apresentar como tem sido viabilizado em nossa instituição: trago, portanto, uma discussão sobre as aulas e orientações, bem como sobre o uso de projetos, de técnicas Freinet, memoriais e de portfólios para a estruturação desse trabalho.

Estágio: elo mediador de aprendizagem, de articulação do currículo e de práticas

Parto do pressuposto de que um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é constituir-se como um espaço de aprendizagem no processo de formação dos professores, isto é, entorno gerador de situações significativas, junto às disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, voltadas à produção de conhecimentos e com potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Desse ponto de vista, ao discutir as diferentes modalidades em que o estágio pode ser realizado nas escolas-campo parceiras de formação (observação, participação, regência, dentre outras), saliento que a aprendizagem somente se efetivará se as experiências vivenciadas nos estágios se constituírem como atividade⁵, sendo discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial.

Por isso, não basta ir à escola-campo. É necessário, em concomitância e/ou *a posteriori*, que as observações e/ou participações realizadas pelos estudantes sejam consideradas no currículo do curso de formação; dentro de um espaço/tempo privilegiado para análise crítica e dialógica, na tentativa de integrar a realidade profissional com os elementos estudados no curso. Em nossa realidade, busco contemplar tal pressuposto, convidando a todos os professores, principalmente das turmas de terceiro e quarto anos – séries em que se concentram a carga horária de estágio – a colaborarem em suas disciplinas. Nessa ação conjunta e colaborativa, o estágio vai se configurando como articulador da organização curricular; elo mediador que congrega disciplinas e práticas.

Todas as disciplinas do nosso curso de Pedagogia têm, atualmente, em sua carga horária, 15 horas destinadas a um componente curricular intitulado Prática Pedagógica, justamente com o intuito de garantir uma dimensão prática, a fim de promover vínculos entre o pensar e o fazer.

A matriz curricular do Projeto Político Pedagógico (2006, p.12-13) contempla três núcleos de estudos interligados a fim de alcançar os objetivos prioritários do curso: formar docentes para

⁵ Com base na teoria da atividade humana de A. N. Leontiev, Davidov (1988) explicita a estrutura e o funcionamento da atividade da aprendizagem, cujos elementos são o desejo, as necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e as operações. A atividade de aprendizagem, pela qual são internalizados os conhecimentos e os modos apropriados de adquiri-los, constitui-se no meio cognitivo indispensável para a realização de outras atividades (a comunicação, o jogo, o trabalho, o esporte, a arte, etc.). Nesse sentido, a necessidade e o motivo de aprender referem-se à obtenção dos meios de internalizar conhecimentos teóricos para o aluno se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão em Educação, de uma perspectiva inclusiva. Esses três núcleos são:

(a) O núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação, às teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e às teorias e práticas de gestão;

(b) Três núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional, ministrados no último semestre do 4º ano; e

(c) Núcleo de estudos integradores, constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades, a ser elaborado pelos professores e estudantes de cada semestre, em cada uma das turmas, exceto no último semestre do curso. As atividades programadas objetivam articular a integração das disciplinas do semestre em torno de um eixo temático comum. Essas atividades podem, inclusive, ter continuidade no semestre seguinte ou mesmo no ano letivo posterior, caso docentes e estudantes julguem pertinente dar continuidade à proposta. Os estudos integradores têm caráter teórico-prático, portanto distintos de aulas, e devem corresponder a 15 horas da carga horária de cada disciplina (componente intitulado Prática Pedagógica) de 75 horas, tal como explicitam os planos de ensino. Para tanto, recomenda-se que, na primeira quinzena de aulas de cada semestre, em um dia letivo da semana, os docentes que ministram aulas para a turma se reúnam com a classe para, coletivamente, programarem o Núcleo de Estudo Integrador. Inicialmente devem eleger um tema ou eixo integrador ao qual se vinculam as atividades a serem realizadas. Salienta-se, ainda, que as atividades discentes extraclasse correspondem a 11 horas da carga horária prevista para cada disciplina e são destinadas ao estudo da temática e à apresentação dos resultados, ao final do semestre, com a presença dos estudantes e docentes da turma.

Todavia, é na disciplina de *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil*⁶, em suas aulas teóricas e de orientação, que, prioritariamente, buscamos garantir o espaço/tempo necessários para tais discussões sobre o pensar e o fazer, embora nem sempre suficiente, dado o grande número de estudantes por turma, sob a responsabilidade de um único supervisor – ação que constantemente é alvo de críticas pertinentes por parte dos graduandos.

Como elo mediador de práticas, o estágio permite também ser um canal produtivo entre a universidade e a educação básica, aqui, particularmente, a Educação Infantil, reconhecendo por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deva oferecer à função da outra nos cursos de formação.

Essa reciprocidade demonstra a necessidade da articulação entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2001), em função da formação de professores, a fim de que o ensino na universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, e nem a prática da escola seja, somente, fruto do senso comum, ou uma prática pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, mas fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico.

Reafirmando a relevância do estágio como locus de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências entre os professores e os estudantes que realizam os estágios, há, sem dúvida, a necessidade de estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes.

Contudo, concordando com Felício (2004, 2006), Felício e Possani (2008); Felício e Oliveira (2008); Ostetto (2008), Piconez (1994) e Freire (2001), estabelecer tal parceria com os profissionais das escolas-campo é uma situação delicada e, muitas vezes, conflituosa na realização dos estágios, pois essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é

⁶ A partir de 2009, no curso de Pedagogia da FFC – Unesp de Marília – o estágio é, assim, constituído: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil; Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado de Gestão Educacional. Têm início no primeiro semestre do 3º ano e podem ser concluídos até o final do curso. Cada área conta com 135 horas de atividades assim distribuídas: 25 horas teóricas e 110 horas práticas.

visto como aquele que está para “julgar” a prática pedagógica profissional alheia. Sobretudo, porque a escola, principalmente a pública, apresenta-se tão vulnerável, fragilizada, insegura, que qualquer aproximação externa pode desencadear situações “mal entendidas”.

Procuro sempre alertar aos estudantes que o fato do estágio ser identificado como uma aproximação da realidade, não quer dizer que seja a prática, como afirma Pimenta (2001), uma vez que os estagiários, por não fazerem parte, integralmente, da realidade da qual se aproximam, também permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistar um espaço considerável de autonomia. Logo, não realizam a prática, mas se aproximam dela para efetuar algum tipo de atividade considerada pertinente ao seu processo de formação.

O “convite” feito aos estagiários é que desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade que vivenciam no dia a dia escolar, tentando desvelar o cotidiano da instituição – como se colocassem uma “lente” de aumento para ver além das obviedades, em busca não da aparência, mas da essência (KOSIK; 1976, ANDRÉ, 1995). Nem todos os estudantes aceitam esse convite, e de início, para muitos, o estágio é visto como uma questão menor.

Somente, quando deixa de ser um exercício artificial, burocrático, mera tarefa acadêmica, e torna-se “verdadeira” atividade (na acepção da palavra, de acordo com a perspectiva da teoria histórico cultural), grande parte dos estudantes passa a ressignificá-lo, trazendo a marca de entorno fundamental a sua própria formação. Passo, agora, a comentar como de fato se concretiza o estágio curricular da Educação Infantil, de acordo com a sua natureza teórico-prática.

O estágio da Educação Infantil: tateios e reflexões, em busca de possibilidades

Início este item com uma declaração espanhola, que expressa os eixos centrais a dirigir os nossos tateios e reflexões no/para/com o estágio da Educação Infantil.

Propomos, pois uma nova educação de todo o mundo para todo o mundo, uma educação como responsabilidade social, responsabilidade pública, uma nova educação pública, porque sentimos a necessidade de compartilhar uma nova utopia educativa reconhecida sumariamente nos seguintes dez pontos desta declaração:

1. A educação, aquela que nos faz humanos [...] **o dever de educar é inerente à espécie humana [...] a educação [...] é a promoção da humanidade em cada pessoa.**
2. A educação, uma responsabilidade pública [...]
3. Uma criança rica e reconhecida pela sociedade. **A nova educação [...] se fundamenta em uma imagem positiva da criança como sujeito ativo desde o nascimento, como um cidadão com um lugar na sociedade, um protagonista sujeito de direitos a quem a sociedade deve respeitar e dar apoio.**
4. As famílias, protagonistas essenciais. [...]
5. Contextos educativos públicos. [...]
6. A escola. [...] **uma mudança do significado de educação e escola: a educação no sentido mais global e holístico, sem separar cuidado e educação, razão e emoção, mente e corpo.**
7. Os educadores. **A nova educação pede um forte compromisso dos educadores, como mediadores das crianças em todo processo da educação.**
8. Currículo, conhecimentos e aprendizagem. **A nova educação [...] organiza os conteúdos a partir daquilo que é absolutamente necessário à educação da primeira infância [...]**
9. A avaliação. [...] **considera a avaliação como um processo continuado, um processo participativo e democrático, que conta com todos os protagonistas da comunidade.**
10. Participação e governo. [...] **define a participação como um valor essencial. A expressão democrática de uma responsabilidade coletiva e um interesse público. (DECLARACIÓN DE LA 40 ESCUELA DE VERANO DE ROSA SENSAT/ Barcelona, 14 de julho de 2005 – tradução nossa, grifos dos autores).**

Esses dez pontos de uma visível utopia compartilhada traduzem, também, o nosso compromisso de professores-formadores, permitindo vislumbrar, nessa luta, uma renovada esperança no futuro. A seguir nossas aulas e orientações, objetivando a vivência da práxis.

Busco, assim, nas aulas teóricas organizá-las de forma a garantir, também em sala, aquilo que almejamos para com as crianças, ou seja, a ter, o que se estabelece como objetivos para os pequenos e pequenininhos, primeiro para a própria formação dos educadores da infância.

Desse ponto de vista, nossos encontros se estruturam a partir dos princípios das escolas italianas de Reggio Emilia; do Instituto Loczy (Hungria); das experiências espanholas (Instituto Municipal de Barcelona); da Metodologia de Projetos da francesa Josette Jolibert e colaboradores, e de algumas técnicas Freinet. Dentre elas, algumas mais antigas, todavia, atuais – todas exemplos notáveis da relação interativa, teoria-prática, que, por sua vez, sendo do conhecimento dos educadores da infância, podem trazer nova orientação para a prática.

Relato a estrutura de trabalho⁷ em que temos aulas dialogadas, que se iniciam com uma *roda de conversa*, em que é feita a leitura do *livro da vida*⁸ (ambas técnicas da Pedagogia Freinet), pelo narrador do penúltimo encontro-aula, resgatando o estudado na ocasião. Pontua-se, ainda, o objetivo da aula daquele dia e já se estabelece a rotina de trabalho. A conversa continua comentando-se sobre a semana, textos estudados, estágios realizados, casos e episódios de ensino a serem relatados, e a escolha das notícias a constituírem o jornal da turma.

Na sequência temos uma metáfora (um vídeo⁹, uma poesia, um livro de literatura infantil, um conto, uma história a ser contada, um pensamento, uma música, uma sequência de fotos de crianças em atividade no berçário – por exemplo com a Cesta dos Tesouros¹⁰ – o resgate de uma visita a uma instituição de Educação Infantil, etc.) que foca o conceito central a ser trabalhado na unidade de estudo em questão, que, por sua vez, origina-se dos projetos de estudo organizados com as turmas, bem como do roteiro de observação de estágio.

O uso das metáforas tem se configurado com um bom procedimento inicial da aula. Após o resgate dos encontros anteriores e das vivências dos estágios, funciona como um elo com a prática observada e/ou vivida, de acordo com as memórias de vida escolar de cada um.

Após, temos o estudo do texto teórico de base (sobre o qual cada aluno entrega, antecipadamente à aula, sua síntese pessoal) e o compartilhar de outras leituras de apoio que aprofundam as questões debatidas. Ao final, reserva-se um tempo para a roda de leitura, em que os graduandos, por meio de um baú de livros, disponibilizado pela professora, selecionam a sua leitura para o momento, enquanto a docente atende individualmente alguns estudantes, na sessão de dúvidas, e/ou orienta coletivamente por grupos de interesse. Por fim, é estabelecido quem será o narrador daquele encontro e levará o livro da vida para casa, a fim de se fazer o relato do dia – dessa forma, por meio desse tipo de documentação pedagógica, cria-se a possibilidade de síntese do

⁷ Referente ao trabalho de 2009 e 2010.

⁸ Originalmente o livro da vida funciona como um diário da classe, registrando a livre expressão (texto, desenho, pintura). Esta atividade permite que as crianças exponham seus diferentes modos de ver a aula e a vida. Com os estudantes da Pedagogia utilizamos esta técnica da Pedagogia Freinet nestes moldes, fazendo algumas adequações a faixa etária.

⁹ São vários os DVDs que busco apresentar: experiências de instituições alemãs, húngaras, italianas, espanholas, inglesas, bem como brasileiras, como algumas paulistas, gaúchas, e paranaenses.

¹⁰ *Cesta dos Tesouros* é o nome sugestivo dado por Elinor Goldschmied para uma forte, rasa e resistente cesta, que contém uma matriz de todos os dias com objetos naturais que, predominantemente, não devem ser de plástico, pois esses são muito semelhantes em muitos aspectos: suaves, inodoros e não têm gosto ou definição natural. A maioria dos objetos são os adultos que usam, ou estão no nosso ambiente natural. A cesta dos tesouros deve conter, portanto, objetos que variam em tamanho, peso, textura, temperatura, cor, sabor e som. Assim, os objetos devem ser escolhidos pelo seu valor para estimular um ou mais dos cinco sentidos. Bebês e crianças pequenas, naturalmente podem explorar os objetos na cesta com os seus sentidos para descobrir o que é, o que faz, e como ele pode ser manipulado. Segundo sua criadora, há a possibilidade de fazê-los entrar em um mundo de descoberta, surpresa, encontro social e de comunicação. Para Goldschmied (2000) como os bebês sugam, agarram, tocam e sentem os objetos, esses comportamentos promovem o ensaio de seus primeiros aprendizados.

trabalhado, de memória para grupo e de avaliação sobre o vivido.¹¹ A seguir, os comentários sobre a utilização do memorial na formação dos graduandos em Pedagogia.

O memorial como “detonador” do processo investigativo do estágio

Logo no início do semestre letivo, realiza-se uma sequência didática de atividades: (1) assistimos a um curta-metragem: *Dona Antonia Perdeu a Memória*, (2) trabalhamos com a cesta literária a partir do Livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox, editora BrinqueBook; (3) escutamos e debatemos a música *Caçador de Mim*, interpretada por Milton Nascimento; e (4) lemos trechos de obra indicada para leitura posterior: *Metamemórias*: memória de Magda Soares, a fim de discutirmos sobre a importância do resgate das memórias para a compreensão do que fomos, das marcas que nos deixaram em relação à primeira infância, e do que somos e ainda podemos ser como educadores da infância. A proposta é a de que haja a socialização dessas memórias em aula – o que nem sempre é possível, por parte de todos os estudantes.

Há a sugestão de um roteiro norteador dessa produção.

ROTEIRO: SUGESTÃO PARA ORIENTAR O MEMORIAL
Registro - organização e seriação da memória educativa.

Lembrar: da primeira escola, da educação infantil, passando o olhar pelo caminho percorrido do ensino das séries iniciais até a universidade, seu momento atual.

I- dos primeiros dias de aula.

do contato inicial com a escola de educação infantil;
da forma como foram alfabetizadas (os) (ler/escrever);
da idéia que faziam de seus professores já no ensino fundamental;
dos colegas, do inspetor, do diretor, dos serventes, etc;
de todos os personagens/atores sociais que habitam a primeira escola registrada na memória de cada um.

II - do espaço físico organizacional desta primeira escola (arquitetura, horário, recreio, biblioteca etc., disposição das carteiras, movimentação no espaço, etc.).

III - dos aspectos formais.

como aprendeu na escola (estratégias mais favoráveis);
como eram as questões de disciplina;
o tipo de atividades desenvolvidas frequentemente;
formas de avaliação;
Etc. – acrescente outros aspectos que considere necessários.

Fonte: o autor

¹¹ Dessa forma, os estudantes vão se apropriando de saberes teórico-metodológicos da docência, nesse caso, de uma forma de *documentação pedagógica*, que pode servir, na ação futura desse educador da infância, de meio de escuta do professor em relação ao seu trabalho e uma estratégia auxiliar desse professor em relação à escuta das crianças. Desse ponto de vista, já há um ganho para a elaboração e implementação dos projetos regências, pois que os alunos fazem uso dessas apropriações. Além disso, saliento em aula o uso de outras formas de documentação pedagógica (diários de bordo, semanários, memorandos, dossiês, portfólios, etc.), compreendida, de acordo com Mello (2005), como uma estratégia de organização do trabalho docente, de reflexão sobre a prática pedagógica e de construção sistemática de conhecimento sobre a prática. Isto é: o registro da sua prática que o educador faz com a intenção de aprender com ela, e não registro para a burocracia da escola, não uma observação das crianças com o objetivo de avaliar seu desenvolvimento, mas com o intuito de estabelecer uma relação cada vez mais consciente do educador com sua própria prática e com a teoria que orienta essa sua prática. É um meio de aprender a detectar problemas, a enxergar os problemas, analisá-los e enfrentá-los.

Todo esse preâmbulo contagia o grupo a buscar documentos, cadernos, pastas, fotos, conversas informais com familiares para a reconstituição da infância escolar e elaboração do Memorial.

Iniciar as atividades de estágio pelas memórias, antes mesmo de adentrar as instituições, é objetivar condições para que haja, inspirando-me em Prado (1999 e 2009), a construção de novas formas de ver e ouvir, de compreender novos e diversos olhares, movimentos, gestos, sorrisos, choros e outros sons e imagens das crianças pequenas e pequenininhas, porque representa antes de tudo, a proposta de retomada da infância adormecida e mascarada em cada um de nós; na medida em que é ela que torna possível a sensibilidade do estagiário-pesquisador mergulhar no mundo do outro, saindo de seu próprio interior, de sua subjetividade, e fazendo dela “condição de ir e vir entre o que é a infância, o que seja fazer parte dela e a tentativa de compreendê-la” (PRADO, 2009, p.101).

O próximo item trata do adentrar o espaço das instituições da primeira infância.

Os roteiros de observação de estágio

Para a observação, também fazemos um indicativo, que funciona apenas como sugestão; o estagiário, de acordo com o seu projeto de investigação na escola-campo, adota, altera ou sugere um outro. Vejamos:

Sugestão de roteiro de observação e de indicativos para registro em diário de campo¹²

Unidades:

a unidade de Educação Infantil

- localização
- horário de funcionamento
- características do grupo atendido (pais e crianças)
- pessoal, formação, tempo de trabalho com educação infantil

a sala de atividades

- número de crianças
- organização e utilização do espaço
- acesso das crianças aos materiais

o professor

- como se relaciona com as crianças?
- que verbos expressam o fazer do professor?
- como/quando planeja e avalia suas atividades pedagógicas?

as crianças

- participam de alguma forma na escolha das atividades?
- “avaliam” o que fazem?
- como se relacionam com os adultos?
- como se relacionam entre si?
- que verbos expressam o fazer das crianças?
- que experiências vivenciam (atividades plásticas, de construção, faz-de-conta...)?

¹² Este roteiro foi elaborado, inicialmente, pela professora Suely Amaral Mello, professora aposentada de nossa unidade universitária, ainda quando tínhamos as diferentes habilitações, inclusive em Educação Infantil, posteriormente foi adotado com algumas alterações, pela professora Elieuz Aparecida de Lima, que a substituiu, e atualmente, por mim.

o material

- que material é utilizado nas atividades?
- como utilizam o material?
- é acessível às crianças?

a rotina de trabalho

- a rotina é anunciada para as crianças?
- é registrada no quadro?
- qual é a rotina da turma?
- a brincadeira ocupa que lugar na rotina diária?

as atividades

- que atividades foram desenvolvidas durante o estágio de observação?
- há encadeamento entre as atividades?
- como as atividades são desenvolvidas?
- Trabalham com projetos?
- que temas trabalham?
- como os temas são definidos?

os objetivos

- o que o professor aponta como objetivos para seu trabalho?
- o que as crianças aprendem com o trabalho desenvolvido?
- como se trabalha: a introdução à escrita e à leitura, a linguagem?
- como se trabalha a cooperação entre as crianças, a auto-estima, o conhecimento de mundo?

a avaliação

- o que se avalia?
- como as crianças são avaliadas?
- o que o professor registra e como registra?

concepção de criança

- que concepção de criança se expressa no fazer/relacionar-se do educador e dos demais adultos com as crianças?

os pais

- como são recebidos na escola?
- em que momentos eles são chamados na escola?

• Aproveite, além do roteiro proposto, outros instrumentos de conhecimento da realidade.
Por exemplo:

- converse com as crianças (individualmente) sobre como veem a instituição (creche, “pré-escola”);
- converse com a professora sobre:
 - como ela faz seu planejamento,
 - como usa o plano (se usa),
 - quais objetivos ela busca atingir com a turma e porque elegeu tais objetivos,
 - como ela prepara uma aula, como escolhe os conteúdos/ eixos de trabalho,

- o que acha importante avaliar nas crianças e como as avalia,
- que tipo de material didático gostaria de utilizar além dos que utiliza,
- quais são as expectativas da professora com relação à aprendizagem das crianças da sua turma,
- quais são os principais problemas que enfrenta quanto ao ensino,
- o que acontece no dia-a-dia, o que registra e como,
- seu processo de formação.
- Tente perceber que concepção de desenvolvimento, de papel da Educação Infantil, orienta seu trabalho.

Fonte: o autor

Considerar o uso desse roteiro introduz não somente na prática de observação, mas também na de participação e regência, uma atitude investigativa, sustentada teoricamente, para com a prática pedagógica, aproximando o pensar e o fazer no exercício do estágio da Educação da Infantil.

A busca é por organizar a observação como momento garantido e comprometido com a educação da infância, em que se procura decodificar, interpretar, desnudar a cultura da infância elaborada na instituição parceira do estágio; uma cultura que se expressa por sentimentos, pensamentos verbalizados ou não, por silêncios, imagens e impressões do conjunto desse locus, cujas ações advêm dos educadores e de informantes, muitas vezes, desconsiderados: as próprias crianças, desde os bebês até os maiores, sem contar as atendentes ou cuidadoras, com tão pouco reconhecimento social.

Compreender esse universo infantil é romper com as amarras tradicionalistas, procurando garantir ao estagiário-pesquisador um olhar e uma escuta dirigidos às especificidades dessa faixa etária (0-6anos), a favor de uma educação não escolarizante para esse período de desenvolvimento infantil.

A partir de tais apropriações, os alunos, em grupos, ou individualmente – dada a situação de estudantes trabalhadores, em sua maioria, e provenientes das cidades vizinhas à Marília – elaboram/organizam e implementam os projetos de regências para as diferentes idades – do berçário às turmas de 5 anos –, considerando os estudos dos projetos investigativos, bem como as diferentes abordagens metodológicas vivenciadas nas aulas teóricas. Todo o planejamento ocorre em parceria, o que exige permanente interlocução entre seus atores – nesse sentido, nossos estudantes buscam, na medida do possível, um diálogo não só entre si, com a professora supervisora, com a professora da turma, mas também com outros professores do curso – colaboradores desse processo. Essa parceira é fundamental para se fazer escolhas teórico-metodológicas mais coerentes às (re)descobertas do cotidiano da educação infantil, levando o professor em sua formação inicial a deparar-se com as variáveis que interferem no planejar e agir docentes.

Infelizmente, conforme anunciado anteriormente, há um único supervisor de estágio para orientação de todos estudantes das três turmas de Pedagogia, o que torna difícil, muitas vezes, impossível, o acompanhamento dos estagiários nas escolas-campo, mesmo porque muitas delas ficam nas vizinhanças de nosso município. Dessa forma, quando em grupos, se ajudam mutuamente e fazem a avaliação das regências entre si, ou uma auto-avaliação quando não podem contar com a avaliação dos professores das diferentes turmas, eleitas para os projetos de regência. Ainda que a regência se constitua de forma tão precária, do ponto de vista do acompanhamento supervisionado *in loco*, buscamos alternativas como a videoformação – um bom expediente de ensino e de aprendizagem: quando possível e com autorização da escola e pais, alguns de nossos graduandos filmam as regências com o intuito da partilha reflexiva entre seus pares e as trazem para nossos encontros.

Sentir-se motivado a investigar e compreender o cotidiano de nossas crianças brasileiras, por meio de todas as atividades de estágio – observação, participação e regência – exige, também, buscar

meios adequados de sistematizar dados gerados nas/das diferentes experiências. Para tanto, indico, para os grupos o uso de instrumentos de registros como diário de campo e memorandos, como suporte a materializar a “apreensão” da realidade investigada, no intuito, de ter dados para uma análise mais cuidadosa e teoricamente fundamentada e, ainda, de compor o portfólio do estagiário.

Nesse sentido, apresento, logo abaixo, o uso dos portfólios como instrumento que sistematiza, organiza e documenta o percurso das experiências reflexivas do estágio.

A confecção dos portfólios: experiência refletida e documentada

A elaboração do portfólio exige disciplina e organização do estudante, considerando suas principais características: ser coerente, pessoal, significativo, “experencial-refletido”, documental, seletivo e contínuo no tempo.

Assim, não é produzido somente ao final do exercício do estágio, mas paulatinamente no processo, em que se estabelecem as conexões entre as memórias, o estudado, o dado gerado e narrado, o relatado, o vivido, o analisado, avaliado e refletido.

Em permanente diálogo com a prática, os estudantes criam interlocuções essenciais à formação do educador da infância e passam a fazer um registro não meramente descritivo, mas investigativo, crítico, dialógico e propositivo; não apenas fazendo constatações, denúncias, felicitações, porém o anunciar de possibilidades na/da ação docente.

Há também o indicativo de uma estrutura para o portfólio, todavia como é pessoal, o autor-estagiário tem toda liberdade de alterá-la, desde que mantenha a coerência com seus eixos básicos: ser registro sobre o qual se deve confessar; material que documenta o percurso de formação; ter uma função de credencial (conjunto de documentos de acordo com determinadas linhas e que permite a pessoa dialogar com a outra sobre sua caminhada); e servir de autoavaliação/ autorealização. Na sequência, duas sugestões: (1) de estrutura para o portfólio e (2) de reflexão para apontamentos em aula e nos relatórios:

Sugestão para orientar a estrutura modular do portfólio

1. Identificação

- Dados Pessoais
- Endereço/Telefone

2. Memorial

3. Nossas aulas (conjunto de folhas coloridas para cada unidade de estudo)¹³

4. Relatório da Educação Infantil

- Descrição e análise das observações da Educação Infantil.
- Descrição e análise da implementação de uma ou mais seqüências de atividades didáticas dos Projetos-Regência da Educação Infantil.

A. Relate o que foi **observado nos estágios** a partir do roteiro de observação sugerido (ou do alterado, caso tenha adotado um roteiro diferente, para contemplar seu processo investigativo). Não é necessário fazer um relatório para cada realidade observada, apenas comente as peculiaridades ou similitudes encontradas nas diferentes situações observadas.

¹³ Nossas aulas são sistematizadas individualmente e compõem uma parte do portfólio do aluno. É um outro registro de grande valia à formação do graduando. Trazem as folhas brancas que representam as anotações de aula; as folhas azuis com os conceitos-chave trabalhados no encontro, as rosas com as metáforas utilizadas no dia; as amarelas com as referências bibliográficas de todos os autores citados, do texto-base, dos complementares e outros pesquisadores apontados em aula; e, por último, as folhas verdes que representam o fechamento nuclear trabalho: as auto-reflexões.

B. Aponte os **princípios** que estarão dirigindo sua **análise** (ou seja, em linhas gerais, diga quais os elementos essenciais que, na sua opinião de educador/a em formação, devem orientar o trabalho com as crianças e que estarão dirigindo sua análise do observado).
→ Aproveite as **ideias das unidades de estudo** (*concepção de homem, de processo de conhecimento, de criança, de desenvolvimento, de atividade principal – comunicação afetiva/ comunicação objetiva/ faz-de-conta – de espaço, de rotina, de relações, de procedimentos*).

C. **Analise as práticas** por você observadas com base no que você aprendeu ao longo do curso → aproveite as dicas na “orientação para discussão das observações do estágio”.

D. Diga o que você **aprendeu com o estágio** realizado e qual a **importância** que você **atribui ao estágio** realizado para a sua **formação**.

5. Anexos

- Fichas de Estágio
- Diário de Campo
- Documentos coletados durante o estágio (produções das crianças, exemplos de exercícios, fotos, dentre outras documentações)

• FORMAS DE AVALIAÇÃO

As atividades serão avaliadas por meio dos textos organizados por você, descrevendo as atividades observadas e/ou desenvolvidas, seguidas (ou em concomitância) por uma reflexão crítica. Todos os textos produzidos para o portfólio deverão obedecer aos critérios de apresentação de trabalho acadêmico.

Fonte: ao autor

Tanto esse roteiro como o próximo constituem-se como elementos norteadores para a ação reflexiva do estudante, permitindo que avance em suas questões iniciais – e com liberdade de expressão possa acrescentar novos tópicos de orientação para a confecção de seu próprio material escrito.

Sugestão para orientar seus apontamentos em nossas aulas e para orientar a discussão e elaboração de seu relatório final do estágio

Refleta sobre o observado e comente:

→ Como você analisa

- os objetos,
- o conteúdo,
- a metodologia,
- o material,
- as relações observadas?

→ Quais os fatores limitantes para uma ação didática de melhor qualidade?

→ O que precisa mudar na conduta do professor?

→ O que precisa mudar na instituição de educação infantil?

→ Do que aprendemos em sala de aula, o que pode ser aplicado no trabalho com as crianças?

O que não parece possível? Por quê? (*Lembre-se das experiências italianas (Reggio Emilia), das húngaras (Instituto Loczy), espanholas (Madrid/ Instituto Municipal de Educação de Barcelona), francesas (Freinet e Jolibert), das alemãs, e das brasileiras inspiradas nessas, dentre outras.*)

→ Que medidas você tomaria caso fosse uma professora de educação infantil visando a sua melhoria?

→ Que medidas você tomaria caso fosse uma diretora de escola visando a incentivar e melhorar o trabalho desenvolvido na educação infantil?

→ Diga o que você aprendeu com o estágio realizado e qual a importância que você atribui ao estágio para sua formação.

→ É possível estabelecer uma relação entre as unidades de estudo e a prática observada? De que forma?

Fonte: o autor

O desenvolvimento desse olhar crítico, como contribuição da experiência do estágio, longe de se instaurar na dimensão dos relatos que permeiam aspectos comportamentais dos profissionais que já atuam, deve se estabelecer como tentativa de favorecer um olhar mais amplo sobre a realidade da Educação Infantil, com o intuito de compreendê-la, não só a partir de uma determinada teoria, mas a partir de relações possíveis de serem estabelecidas entre a teoria e a prática, tendo em vista a sua futura atuação.

É somente nesse movimento de transitar por entre o *saber* e o *saber fazer*, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem, realmente, a sua prática profissional, que é possível construir uma prática de Estágio Curricular que seja significativa para o processo de formação inicial de professores.

A compreensão do Estágio Curricular como espaço de aprendizagens é apresentada pelos estudantes, por meio de apontamentos nos portfólios, como as construções significativas desenvolvidas, tanto no momento de Orientação e Planejamento de Estágio, ocorridos na Universidade, quanto da realização do estágio nas escolas-campo.

Uma primeira questão apontada é a organização do estágio a partir dos centros de interesses. Ter um foco, um referencial, um direcionamento é uma questão que se apresenta como segurança para o estagiário nas escolas-campo e confere um sentido, até às atividades básicas de observação. Assim, o permanecer na instituição como observador possibilita ao estagiário o desenvolvimento de um processo investigativo cujo objetivo já foi delineado por ele mesmo e/ou pelo grupo.

Perceber o estágio como elemento de articulação no currículo de formação atinge o ápice quando os estudantes são capazes de transitar em diferentes direções. Ou seja, levar da disciplina para o estágio e trazer do estágio para a disciplina, numa sequência que não obedece a uma ordem linear lógica, pois que para muitos estudantes trabalhadores, é por intermédio do estágio, que eles experimentam uma primeira aproximação da prática pedagógica desenvolvida por professores nas escolas-campo.

Associada a essa questão, os estudantes consideram que a fundamentação teórica, para a realização das atividades de estágio, é de uma contribuição essencial, sobretudo pelo papel que a teoria exerce na formação profissional, oferecendo perspectivas de análises para, de um lado, compreender a realidade da Educação Infantil que se mostra cada vez mais complexa e, por outro lado, por contribuir para que a relação teoria-prática se constitua como um processo de práxis, a todo o momento, possibilitando que o ato de fazer estágio tenha significado na formação inicial dos professores.

A vivência da troca de experiências é apresentada como possibilidade de partilha com o professor da escola-campo quando esse abre espaço, no seu cotidiano, para a realidade do estagiário, no sentido de percebê-lo como alguém que, também, é comprometido com a profissão do professor e com a educação das crianças.

A socialização das experiências vivenciadas no estágio (durante nossas aulas na universidade e no retorno proposto a ser dado à escola parceira – nem sempre realizado por todos), para os estudantes, é considerada um momento muito importante no currículo. Primeiro, porque confere ao estudante o protagonismo da aula e o exercício do trabalho coletivo, do respeito, da escuta, da análise, e, principalmente, da ética para com o professor com o qual é realizado o estágio na escola-campo.

A possibilidade de construir conhecimentos com a prática do outro é uma aprendizagem descrita pelos estudantes como sendo uma mostra do que se deve e do que não se deve fazer. O

saber fazer bem é assumido, pelos graduandos, como sendo um “modelo”, não a ser seguido tal e qual, mas que serve como uma referência à sua própria prática futura.

O reconhecimento do limite da aula na Universidade favorece a compreensão de que ela não é suficiente para formar o educador da infância, e que as questões nela problematizadas podem ser trabalhadas, posteriormente, durante o estágio, contribuindo com o processo de formação e com a articulação das outras disciplinas no momento do estágio, conferindo-lhe uma característica que ultrapassa a mera prática interpretada como aplicação. Nessa comparação, é comum o reconhecimento, por um lado, da distância entre a teoria e a prática, no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas-campo, bem como a intenção de compreender que cada situação didático-pedagógica apresenta uma realidade, uma história que deve ser respeitada.

Como últimas palavras, falo do caráter de provisoriidade, uma vez que acredito no processo de inconclusão, incompletude do ser, estar e se fazer docente, pois que o homem é um ser inacabado e suas atitudes e obras também o são. Não é sem razão a afirmação de Paulo Freire “O mundo não é, o mundo está sendo”. Nesse sentido, os momentos mudam, não só pelo simples passar do tempo, mas porque as ideias evoluem, a cultura se transforma, os trabalhos se aperfeiçoam, as práticas se alteram, as pessoas progridem, as questões apresentadas e respondidas, há algum tempo, já apresentam outras interpretações, justificativas, certezas e incertezas.

Assim, “a Educação Infantil não é, a Educação Infantil está sendo” parafraseando Freire – o que agrega a possibilidade de pensarmos em nossa contribuição como professores formadores, em ações dirigidas a nossos estudantes estagiários-pesquisadores (valorando a qualidade do estágio curricular) como pedagogos da infância, estudiosos da cultura infantil, de suas diversas manifestações. Por isso, a intenção de criar condições para a apropriação de novas concepções acerca da educação da infância: do que venha a ser criança e seu lugar na sociedade, o seu aprendizado e desenvolvimento psíquico, o seu processo de humanização, o papel do educador nesse processo, a importância da organização de tempo, espaços e materiais voltados às especificidades dessa faixa etária, a consideração das múltiplas linguagens, dentre outras. Tudo isso para que vislumbremos uma Educação Infantil viabilizadora de uma renovada esperança no futuro, como dizem os espanhóis na *Declaración de la 40 escuela de verano de Rosa Sensat*/ Barcelona, 14 de julho de 2005.

Mesmo com todos os limites das condições atuais que determinam o estágio da forma como pôde, até o momento, ser viabilizado, retomo a certeza do inacabamento desse processo, com a fala dos educadores europeus

estamos rumo a um horizonte que sempre recua diante de nós, mas à medida que caminhamos, vemos novas paisagens se abrindo, enquanto que as paisagens pelas quais já passamos parecem diferentes quando olhamos para trás (DAHLERG, MOSS, PENCE, 2003, p.11).

Referências

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

DAHLERG, G.; MOSS, P. E PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Prefácio. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DECLARACIÓN DE LA 40 ESCUELA DE VERANO DE ROSA SENSAT. Barcelona, 14 de julho de 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 319p.

FELÍCIO, H. M. S. *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*. Dissertação de mestrado. São Paulo. PUC/SP, 2004.

_____. Dimensões do estágio no currículo de formação inicial de professores. *Pensamento & Realidade*, São Paulo, v.18, p.91-102, 2006.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVERA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*, v.32, p.215-232, 2008.

FELÍCIO, H. M. S.; POSSANI, L. As implicações éticas do estágio curricular na formação de professores. *Pensamento & Realidade*, v.22, p.29-42, 2008.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. *Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores*, faculdade de psicologia e de ciências da educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em 22 nov. 2010.

FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973a. 171p.

_____. *Para uma educação do povo*. Lisboa: Presença, 1973b. 213p.

_____. *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença, 1974. 23b2p.

GOLDSCHMIED, E. *Cesta dos tesouros*. Mimeo, 2000.

JUBETE, M. Unos espacios y unos tiempos de socialización y aprendizaje. *IN-FAN-CIA. Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat*, n.92, jul/ago. 2006, p.16-21.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MELLO, S. A. *Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão*. Encontro EducaSul: Pensando a infância e a educação das crianças de 0 a 10 anos numa perspectiva integrada. Florianópolis, 2005. (Mimeo)

OSTETTO, L. E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

PICONEZ, S. C. B. et al. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática?*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, P. D. Quer Brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. IN: FARIA, Ana Lucia Goulart de, PRADO, Patrícia Dias, DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3ª. edição. Campinas. Editora Autores Associados, 2009, p.93-111.

_____. As crianças pequeninhas produzem cultura?: considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições* (Unicamp. Impresso), Unicamp, v.10, p.110-118, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Conselho de Curso. Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp. Campus de Marília. 2006. (Mimeo).

VYGOTSKI, L. S. *O problema do entorno*, 1935. (Mimeo).

Recebido em setembro de 2013.
Aprovado em novembro de 2013.