

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

SUPERVISED TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE EXPERIENCE OF AMAZONAS FEDERAL UNIVERSITY

Michelle de Freitas Bissoli¹

Arlene Araújo Nogueira²

Ilaine Inês Both³

RESUMO: O artigo tem como objetivo refletir sobre a experiência do estágio curricular supervisionado em educação infantil, a partir de 2010, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas. Partindo da reflexão de professoras orientadoras dos grupos de estagiários, relata como tem se organizado o estágio, ressaltando o registro e o diálogo reflexivo como elementos fundamentais da construção da identidade de professores de educação infantil. A inserção no campo de atuação por intermédio do estágio é considerada essencial para a apropriação efetiva de teorias e para a consolidação de práticas que considerem as crianças e as realidades concretas das creches e pré-escolas, constituindo uma atividade que focaliza as diferentes dimensões da formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Estágio supervisionado. Educação infantil.

ABSTRACT: This paper aims to reflect upon the experience of supervised training in Childhood Education, since 2010, in the Education course at Universidade Federal do Amazonas. From the trainees' teachers' reflection, it describes the organization know how, specially the registration way and the reflexive dialogue as fundamental elements of the Childhood Education Teachers' identity construction. The trainee activity is considered essential to the performance field ingress, it promotes the effective theories appropriation and actions that consider children within Child Day Care Centers' and kindergartens' concrete realities consolidation. It constitutes an activity that focuses the different dimensions of the professional education.

KEYWORDS: Teacher's education. Supervised training. Childhood education.

¹ Doutora em Educação e Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam). Campus Universitário, Coroado I, Manaus (AM). E-mail: mibissoli@yahoo.com.br

² Mestre em Educação e Professora Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam). Campus Universitário, Coroado I, Manaus (AM). E-mail: lene_1303@hotmail.com

³ Mestre em Educação e Professora Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam). Campus Universitário, Coroado I, Manaus (AM). E-mail: laineines@yahoo.com.br

Introdução

que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros [...] Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros (2010)

Queremos, neste texto, tratar do encantamento. Daquele que nos toma ao ver-ouvir-observar as crianças, seus movimentos, suas descobertas, sua forma própria de se relacionar com o mundo. Daquele que homens e mulheres, jovens ou velhos vivem no processo em que se constituem professores e professoras. Daquele encantamento que é gerado pelo conhecimento que se constrói na (con)vivência concreta e que nos permite compreender e compreender-nos, formar e formarmo-nos.

Queremos aqui expressar o encantamento que se produz em nós, professoras, quando podemos acompanhar uma pequena parte do rico processo em que nossos estudantes descobrem, no educar, uma possibilidade de conhecimento e de autoconhecimento.

Fazemos um convite a você, leitor: reflitamos juntos sobre o estágio e sobre os encantamentos possíveis nas histórias de formação dos professores e professoras das crianças pequenas. Para a reflexão que nos propomos fazer neste breve espaço, tomaremos, como nosso objeto, o estágio em educação infantil, cuja história na Universidade Federal do Amazonas (Ufam) teve início em 2010.

Iniciaremos este texto apresentando qual a nossa concepção sobre o estágio na formação de professores e professoras⁴ da educação infantil. Em um segundo momento, traremos um pouco da história do estágio em nossa universidade e elucidaremos sua organização, buscando, finalmente, refletir sobre os desafios que nos chamam à construção de uma história de formação que leve em consideração as histórias de cada professor e professora que atua ou que se prepara para atuar nas creches e pré-escolas de nosso estado.

O estágio supervisionado na formação de professores de educação infantil: algumas reflexões

A educação infantil tem, ao longo dos últimos anos, constituído-se como um espaço de militância, de pesquisa e de construção de novas práticas que possam colocar as crianças pequenas como protagonistas de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento. Muitas conquistas temos alcançado neste campo. Mas, muito ainda precisa ser feito para que as crianças brasileiras possam ser numérica e qualitativamente atendidas em seus direitos ao binômio cuidado-educação nas creches e pré-escolas.

Sabemos que, para atuar nesse nível de ensino, é preciso compreender como as crianças se relacionam com o mundo e com as pessoas, consolidando, nesse processo, uma forma própria de enxergarem a si mesmas. Temos aprendido que os pequenos constituem sua identidade de acordo com o modo como são acolhidos pelas pessoas de seu entorno (VIGOTSKI, 2010) e isso inclui, de maneira especial e mais direta, a família e a escola. Nesse sentido, a formação de professores assume um papel fundamental no desenvolvimento de práxis pedagógicas caracterizadas pela observação atenta das crianças, pelo conhecimento a respeito das especificidades de sua aprendizagem e, assim, pela intencionalidade e pela sistematicidade que permitem o movimento de aproximação entre o ideal que temos para elas e a realidade que efetivamente vivem.

O estágio é, desse modo, um espaço-tempo fundamental de formação. Para além da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos consolidados na academia, numa perspectiva estritamente técnica que cinde teoria e prática, constitui-se como uma oportunidade de construção de saberes sobre as crianças, concreta e historicamente situadas, e de formas de mediação sobre seu desenvolvimento. Trata-se de um tempo em que convergem experiências em diferentes dimensões da formação profissional (RIOS, 2010):

⁴ Embora tenhamos consciência de que, no Brasil, a maior parte dos profissionais da Educação Infantil em formação e em atuação nas creches e pré-escolas pertençam ao gênero feminino, optamos por não utilizar a referência ao masculino e feminino no decorrer do texto para evitar problemas estilísticos que poderiam comprometer a fluência da leitura.

- a científica, que se caracteriza pela (re)produção de teorias – de conhecimentos que permitem apreender as especificidades do trabalho pedagógico – sobre as crianças pequenas;
- a técnica, que se relaciona às diferentes formas de intervenção junto às crianças;
- a estética, que diz respeito à sensibilidade e à criatividade, permitindo um olhar e um ouvir acurados que se tornem a base da criação de formas de trabalho centradas nas crianças, em seus interesses e na criação de novas necessidades humanizadoras (como, por exemplo, a necessidade de ouvir histórias e músicas de boa qualidade e de se expressar por intermédio de diferentes linguagens);
- a política, que se relaciona à consciência da importância social do trabalho pedagógico para a construção/transformação da vida das crianças e de suas famílias;
- a ética, que diz respeito aos valores humanizadores que fundamentam o trabalho pedagógico: o respeito, a solidariedade, a justiça e a preocupação com a construção do bem comum.

Falar sobre o estágio é, dessa forma, falar sobre uma atividade complexa, que envolve, conjuntamente, o desenvolvimento contínuo de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que caracterizam o ser professor, e também sobre a formação pessoal implicada nesse processo.

Mas o que significa considerar o estágio como uma *atividade*? Segundo Leontiev (1978), estar em atividade significa conhecer e estar envolvido emocionalmente pelo objetivo do fazer. É saber por que e para quê reconhecer o objetivo de cada ação empreendida e sua ligação com o motivo da atividade a que se integra e voltar-se completamente para sua consecução. É na atividade que o sujeito se desenvolve cognitivamente e afetivamente, porque torna conscientes seus atos e é afetado diretamente pelos resultados positivos ou negativos de suas ações.

A atividade é, portanto, eminentemente reflexiva. Ora, é isso o que pretendemos que nossos estudantes realizem nas instituições a que se integram como estagiários: que as experiências ali vividas provoquem a formação de necessidades do aprofundamento de conhecimentos e de intervenção pedagógica e que, com base em tais necessidades, seja possível planejar e empreender ações que possibilitem o alcance dos objetivos propostos, refletindo sobre as conquistas, sobre as possíveis falhas, sobre a perspectiva de intervir de formas qualitativamente melhores. O estágio é, em si mesmo, uma atividade que possibilita a metacognição – a reflexão sobre o próprio processo de construção de conhecimentos – e a construção de novas práticas.

Para tanto, consideramos a dialogicidade um princípio fundamental do trabalho desenvolvido. A atividade de estágio é realizada em grupos, em que o grupo maior – que denominamos equipe de estágio – é composto, em média, por dez estudantes, auxiliados por um professor-orientador. É nela que as experiências são problematizadas, as reflexões são aprofundadas e as novas intervenções são encaminhadas. Coletivamente, primando pela troca de experiências, dúvidas e saberes em construção, cada estudante pode, progressivamente, avaliar e avaliar-se, tomando consciência dos próprios limites de sua atuação e das possibilidades de (auto)superação.

Nessa perspectiva, é no cotidiano das creches e pré-escolas que nossos estagiários expressam a forma pela qual estão se apropriando dos conhecimentos não cotidianos (HELLER, 2000) ao longo de sua formação: daqueles conhecimentos científico-técnicos, éticos, estéticos e político-filosóficos essenciais ao trabalho docente, que requerem uma consciência mais elaborada, a reflexão que sofisticam as capacidades de planejamento, avaliação e construção de novas práticas, fundadas nas experiências anteriores e voltadas para sua superação.

O estágio mobiliza, assim, cada indivíduo para elaborar, na prática, ações fundamentadas teoricamente. Possibilita o exercício de um planejar fundado no desvelar das relações observadas entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre as crianças, os adultos e a cultura.

Acreditamos que o professor em formação, que, ao longo do curso, se apropriou dos conceitos de criança, infância, educação infantil e papel do professor, tem, no momento em que chega às

instituições, maior capacidade de fazer uma análise comparativa entre os direitos e as necessidades das crianças pequenas, segundo os textos estudados e o que acontece no cotidiano das creches e pré-escolas. O depoimento de uma de nossas estagiárias nos revela essa possibilidade:

Constatai que o papel da educação infantil muitas vezes é confundido ou associado a um passatempo em que a sala de aula se torna um lugar das brincadeiras espontaneístas, sem a menor intencionalidade. Esquece-se de pensar como um espaço que deve ampliar as experiências e o desenvolvimento das diversas linguagens das crianças (K.L.C. Registro em 28 set. 2010).

Com base em percepções como essa, cabe ao grupo refletir sobre formas de ação que sejam, de fato, educativas, no sentido de revelar outras condutas e de mobilizar modos diferentes de ver a criança e sua educação.

Ostetto (2008) define a imersão dos estudantes nesse mundo novo como “uma jornada rumo a si mesmo”, “um processo de autoconhecimento”. A autora explica (2008, p. 128-9) que:

quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relações tão complexas e específicas que a empurram para si mesma. [...] ao entrar em contato com o outro, o diferente – instituição, crianças, educadores, profissionais em geral –, cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si mesma.

A entrada dos estudantes no campo de atuação constitui, nesse sentido, via de mão dupla: ao conhecer as muitas histórias ali presentes e tornar-se parte delas, cada estudante toma consciência de si como protagonista da atividade docente, “desnaturalizando” o olhar sobre as crianças e sobre o trabalho pedagógico na educação infantil.

Entendemos que o senso comum presente no imaginário social sobre a educação infantil pode e deve ser transformado e o estágio é uma oportunidade de exercitar essa nova forma de ver o universo da educação das crianças pequenas. Ao perceberem e se inquietarem diante das contradições entre os direitos das crianças preconizados na legislação e o que acontece na realidade de muitas instituições educativas, procurando maneiras de entendê-las e de intervir sobre elas, nossos estudantes estão no caminho da ressignificação de conceitos e de práticas pedagógicas.

De acordo com Berger e Luckmann (1983, p.40),

A atitude natural é a atitude da consciência do senso comum precisamente porque se refere a um mundo que é comum a muitos homens. O conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana. [...] A naturalidade situada no viés do senso comum transforma os fenômenos, numa perspectiva de reificação social, colocando-os como coisas dadas, perenes e imutáveis: “as coisas são assim porque são”.

No momento em que as condutas são reificadas, perdem o caráter de historicidade e, conseqüentemente, a naturalidade ocupa seu espaço. As “verdades” perenes e imutáveis resultam em dogmas tornando-se, portanto, inquestionáveis. Com base no entendimento de que o estágio significa um processo de superação do senso comum em direção à consciência profissional, temos insistido em problematizar, nos momentos de orientação, o que na aparência é natural, óbvio (MELLO, 2000), mas sabemos historicamente construído e, portanto, passível de transformação.

Ostetto (2008) também ressalta que o exercício de desvendar-se, que tem lugar nas experiências de estágio, é fundamental para então poder enxergar o outro. Nesse sentido, o integrar-se à instituição educativa representa para o estagiário uma rica possibilidade de formação, na qual vai descobrindo-se, imaginando-se (ou não!) professor, pois está mais próximo da realidade da profissão escolhida, construindo experiências por intermédio do contato com situações distintas das vivenciadas na academia.

É no estágio que o estudante tem a oportunidade de observar a criança no espaço educativo com todas as suas singularidades, seus movimentos, suas potencialidades, suas indagações, suas curiosidades, seus saberes e fazeres, o que poderá confirmar a escolha acertada da futura profissão e o encantamento pelo trabalho de educar ou, ainda, travar um conflito interior quando isso não acontecer.

Trata-se de um processo rico de formação para todos os envolvidos, mas complexo porque é humano. Nesse sentido, proclamar suas infinitas possibilidades não nos exime de apontar suas dificuldades: o estágio é, também, um tempo-espaço de dúvidas e conflitos, de certezas quase incertas e de incertezas quase certas. É o que nos revelam as falas de nossas alunas:

Os conhecimentos vêm à tona de todos os lados. Na produção dos trabalhos o conflito é saber em quais teorias se fundamentar. Por isso é importante a clareza, o questionamento e a discussão com a equipe do estágio (C. S. O. Registro em 16 set. 2010).

E ainda:

Inicialmente tive medo da recepção que iriam ter para conosco. Se iriam nos receber bem! Ainda vejo que algumas professoras nos olham com certa desconfiança, demonstrando incômodo com nossa presença na escola [...]. Observei que as crianças são muito afetivas, mas não estão acostumadas a brincar. Penso que teremos muito trabalho pela frente e que podemos contribuir bastante com a escola (K. R. M. Registro em 1 out. 2010).

Sabemos que a presença dos estagiários nas instituições muda o cotidiano da comunidade escolar do qual fazem parte professores, funcionários, crianças e familiares. O estágio é um período em que a mera formalidade é superada porque entram em cena, também, a subjetividade dos envolvidos no processo, suas histórias de vida, crenças, concepções, valores, sentimentos. É o que nos relata uma de nossas estagiárias:

desde que começou o período de observação, houve reciprocidade muito grande entre estagiárias, professora e crianças. Quando não estamos em sala, as crianças perguntam se vamos voltar... nos abraçam (A. T. M. Registro em 13 set. 2010).

As relações humanas com os profissionais das escolas são, portanto, construídas paulatina e cuidadosamente, porque não queremos ocupar o espaço do outro, mas o espaço de quem aprende com o outro e, aprendendo, também ensina. Por isso, acreditamos que as críticas são/ devem ser sempre propositivas. Afinal, é preciso perceber as condições em que o trabalho docente se desenvolve no Brasil e em cada creche/pré-escola em particular para perceber/compreender as angústias, as conquistas, os desafios vivenciados pelo outro a quem observamos.

Concordamos com Ostetto (2000, p. 15) quando afirma que:

toma-se o espaço do estágio curricular para fazer dele um momento de encontro entre educadores em formação e educadores que já estão atuando na educação infantil e que, no processo, experimentam uma verdadeira formação em serviço.

No estágio, estamos formando profissionais que incorporam a técnica, mas que dialeticamente a superam na direção da humanização das relações, do trabalho, do outro e de si mesmos. Mobilizamos cognição e afetividade, razão e emoção, porque somos pessoas inteiras: professores-orientadores, estagiários, profissionais das creches e pré-escolas, famílias e crianças.

Acreditamos que, na tomada de consciência sobre o trabalho de educar, atuamos, também e, fundamentalmente, sobre a formação da autoconsciência e esse é um processo árduo, com idas e vindas, marcadas pela biografia de cada um. Por isso, orientar o estágio constitui um trabalho

formativo e autoformativo e todos os envolvidos, ao transformarem sua forma de ver/viver creches e pré-escolas, também se transformam.

Conheçamos, agora, um pouco do que tem caracterizado a recente história de nosso trabalho com o estágio supervisionado em educação infantil, na Ufam.

O Estágio Supervisionado I na Universidade Federal do Amazonas: a educação infantil em foco

Formar educadores infantis é muito mais do que lhes sugerir ações ou supervisionar um trabalho junto às crianças. É oferecer aos estagiários espaço e tempo para a reflexão crítica sobre a teoria e a prática.

Se considerarmos a realidade do município de Manaus e dos municípios do interior do Amazonas, o direito de todas as crianças pequenas ao atendimento em creches e pré-escolas e, principalmente, ao processo educativo de qualidade ainda está longe de ser concretizado. São milhares as crianças fora das instituições de educação infantil, outras tantas em instituições que não possuem a devida infraestrutura e a formação do corpo docente preconizada pela legislação.

Essa realidade, se nos aflige hoje, tanto mais nos sobressaltava quando não tínhamos, ainda, iniciado os trabalhos com o novo currículo do curso de Pedagogia na Ufam.

Para compreender a magnitude do trabalho que temos desenvolvido desde 2010, é preciso que nosso leitor se situe no contexto em que o estágio supervisionado em educação infantil surge em nossa universidade.

Até meados de 2008, o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas, em funcionamento desde 1961, tinha por objetivo a formação de pedagogos para atuarem no magistério de 1ª a 4ª série do ensino fundamental bem como a formação de especialistas, que eram remetidos, após a colação de grau, a complementos de habilitação em Administração e Inspeção da Educação Básica e Supervisão e Orientação na Educação Básica. O currículo reservava, para a discussão sobre a educação infantil, apenas uma disciplina, com carga horária de 60 horas, denominada, então, Teoria e prática da educação infantil. Por esse motivo, nenhum estágio curricular supervisionado em creches e pré-escolas era previsto, nem mesmo os trabalhos de conclusão de curso poderiam focar temáticas relacionadas à educação infantil, gerando um hiato entre as necessidades apresentadas pela sociedade amazonense – e brasileira – e o trabalho da Faculdade de Educação.

Com a implementação de um novo currículo em 2008, após um período de intensas discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e sobre o papel da Ufam na formação de pedagogos para o estado do Amazonas, conseguimos focar a formação dos professores de educação infantil por intermédio de um conjunto de disciplinas específicas: Fundamentos da educação infantil; A criança e a linguagem: oral, escrita e visual; A criança e a linguagem matemática; A criança, a natureza e a sociedade, além de disciplinas transversais, cujo enfoque é a infância: A criança e as Artes; Jogos e atividades lúdicas; Literatura infantil e Mediações didáticas. A partir de então, nossos estudantes também têm, em sua formação, um tempo-espaço de estágio específico em educação infantil, além do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão escolar.

O estágio supervisionado em educação infantil da Ufam é realizado no 8º período do curso de Pedagogia. A carga horária totaliza 180 horas, dentre as quais 120 são cumpridas na instituição de educação infantil e 60 horas na universidade, em encontros semanais das equipes de estágio – constituídas por dez estudantes sob a orientação de um professor-orientador – que constituem momentos de diálogo e orientação coletiva. Procuramos, com base no contato institucional entre a Faculdade de Educação e os CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil), previamente selecionados pelos professores-orientadores, contemplar as diversas regiões da cidade de Manaus.

Nos CMEIs, os estagiários cumprem quatro horas diárias, três vezes por semana. Nosso cronograma de trabalho inicia com o diagnóstico da realidade escolar, a partir do qual é feita a elaboração do plano geral, em que constam atividades de acompanhamento/participação e prática

pedagógica/regência. Temos dado bastante ênfase ao registro das observações, dúvidas, sentimentos e ideias que são mobilizados *na* e *pela* prática do estágio. Sua socialização e análise acontecem nos momentos de trabalho em grupo, nos encontros semanais de orientação.

É importante salientar o desafio que é desvelar o campo em que nossos estudantes se inserem quando iniciam seu estágio. Esse período requer um grande esforço do estagiário para constatar e compreender a dinâmica dos processos educativos e o funcionamento da estrutura da instituição e isso nos demanda um exercício permanente de aproximação e de envolvimento, mas também o distanciamento que torna possível a análise da realidade em que nos inserimos – e que é instrumentalizada pela prática do registro. Para nós, não basta levantar os dados da realidade; é preciso ter a perspicácia para identificar questões, muitas vezes, sutis do cotidiano das creches e pré-escolas e refletir/intervir sobre elas.

Ao iniciar a observação nas salas de atividades (BRASIL, 2009), o estagiário é orientado a conhecer a proposta pedagógica que dirige o trabalho do professor e, conseqüentemente, a organização dos tempos e espaços, dos recursos materiais, das relações entre as crianças e entre adultos e crianças, além das linguagens envolvidas e desenvolvidas nas relações que ali se estabelecem.

Para nortear a observação, construímos um instrumento composto de questões que pretendem direcionar o olhar de nossos estudantes para o que consideramos a essência da prática pedagógica na educação infantil:

- sobre a proposta pedagógica do professor: ele se baseia em algum registro/material escrito/plano para conduzir as atividades? A proposta de trabalho diária está clara e compreensível para as crianças? É flexível? Envolve a participação dos pequenos nas decisões?;
- sobre os tempos: a organização do tempo prevê possibilidades diversas de atividades, mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com exigência de maior ou menor grau de concentração? Há tempo para desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, contação/leitura de história, cantos/música, repouso, alimentação e higiene, cuidado com o corpo, jogos e brincadeiras na sala e ao ar livre? Qual é o tempo para brincar? O tempo estabelecido para o desenvolvimento de cada atividade da proposta de trabalho do dia garante a motivação e a curiosidade da criança?;
- sobre os espaços: O espaço permite que as crianças possam interagir com os objetos, com os pares e com os adultos? O espaço é flexível, sujeito às modificações sugeridas pelas crianças e pelos adultos em função da proposta de trabalho a ser desenvolvida? Há marcas visuais da presença das crianças nas salas e nos espaços externos (desenhos, construções, modelagens, fotografias e outros)?;
- sobre os recursos materiais: Que materiais foram selecionados e utilizados para a proposta de trabalho do dia? Foram adequados e suficientes para seu desenvolvimento? Os materiais despertaram a curiosidade das crianças? Por quê? Eles estão dispostos de forma acessível aos pequenos, permitindo seu uso autônomo?;
- sobre as relações estabelecidas: Como foi o envolvimento e a motivação das crianças na realização dos trabalhos? Como as crianças demonstraram tal envolvimento? Mantiveram-se ativas e curiosas? Como aconteceram os diálogos (mais centrados nas crianças/mais centrados no professor)? As crianças são respeitadas em suas diferenças individuais? São ajudadas em seus conflitos pelos adultos? Seus esforços são valorizados? A prática diária dos professores contempla o cuidar e o educar?;
- sobre as linguagens envolvidas: As crianças puderam se expressar por intermédio de diferentes linguagens como o desenho, a pintura, os jogos e brincadeiras, a modelagem, a construção, a dança, a poesia, a oralidade, o canto e a música? As crianças tiveram a oportunidade de expressar suas descobertas, dúvidas, ideias? De que maneira? Que dificuldades ficaram aparentes? Que saltos qualitativos puderam ser observados na forma como as crianças participaram da proposta?

Conhecer o lugar onde acontece o estágio e as relações que o marcam dá início a um processo mais dinâmico, caracterizado pelo acompanhamento e pela participação dos estagiários em atividades colaborativas, como: auxiliar o professor da turma na elaboração, preparação e realização de atividades de ensino e nas rotinas de classe; dar assistência às crianças na realização de atividades; colaborar com o professor dentro ou fora da sala; e participar de reuniões realizadas na instituição escolar e na promoção de eventos escolares.

Esses momentos de envolvimento efetivo com o cotidiano permitem que a equipe de estagiários elabore um projeto de ação a ser realizado coletivamente na instituição educativa, cujo tema represente um problema ou uma necessidade das crianças, constatada durante o período da investigação da realidade escolar. A ação coletiva é construída pela equipe de estagiários e acordada com a direção da instituição educativa e com o conjunto dos professores titulares das turmas de crianças envolvidas no estágio.

Partimos do princípio de que a atuação dos estagiários junto aos professores da educação infantil permite vivências que atuam positivamente sobre a *zona de desenvolvimento próximo* (VYGOTSKI, 1995) dos profissionais em formação, tendo em vista que aquilo que é possível realizar em colaboração com o outro mais experiente vai sendo, progressivamente, internalizado e, nesse processo, torna-se uma capacidade daquele que aprende.

Para Vigotski (1995), a *zona de desenvolvimento próximo* é constituída pelas capacidades em processo de formação no indivíduo. Nesse sentido, são parte da *zona de desenvolvimento próximo* dos estagiários aquelas capacidades que, em colaboração com parceiros mais experientes – no caso, os orientadores e os professores titulares das turmas dos CMEIs – podem ser colocadas em ação: o planejamento e a condução de atividades, a observação e o registro sobre as crianças, a implementação de projetos, por exemplo.

As capacidades que constituem, em um determinado momento, a *zona de desenvolvimento próximo*, logo farão parte do *nível de desenvolvimento real* dos estagiários, que, por sua vez, poderão colocá-las em ação de forma autônoma.

Nesse sentido, nas atividades de observação do trabalho dos professores, na reflexão coletiva *sobre e com* as crianças, na criação de atividades de intervenção e na teorização sobre os resultados dos fazeres, os estagiários se apropriam dos objetivos e especificidades do trabalho pedagógico e das formas de ação possíveis, compreendendo a docência e compreendendo-se na docência.

Isso oportuniza, em última instância, a construção de sínteses sobre o significado do trabalho de educar e sobre suas dificuldades e possibilidades, mas, principalmente, a construção de sentidos para a formação profissional. São atividades que possibilitam o encantamento de nossos estudantes pela educação infantil.

Na diversa teia de “cores e sabores” que permeia o estágio, é possível construir, assim, um profícuo caminho de aprendizagens, pois todos os envolvidos nesse processo têm possibilidades de aprender e de ensinar, mas é preciso, sobretudo, desejar. No circuito, entram em cena os saberes das crianças, os saberes dos estagiários, os saberes dos professores, das crianças e dos professores-orientadores do estágio. Professores e estagiários, como atores desse processo formativo, estão todos envolvidos na observação, no registro e na reflexão crítica acerca das crianças, aprendendo *sobre e com* elas.

De acordo com Bassedas, Hugnet e Solé (1999), por intermédio dos processos de aprendizagem, incorporamos novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprios da cultura e da sociedade em que vivemos. As aprendizagens que incorporamos, prosseguem as autoras, levam-nos a mudar nossas condutas, maneiras de agir e de responder aos desafios que nos são postos pela realidade, e são resultado da educação que outros indivíduos de nossa sociedade planejaram e organizaram. As atividades colaborativas permitem esse desenvolvimento, que é, ao mesmo tempo, pessoal e profissional; individual e coletivo.

Após essa fase, que se caracteriza pelo acompanhamento e pela participação dos estudantes na rotina de trabalho dos professores das creches e pré-escolas em que estão estagiando, segue

a etapa da prática pedagógica. Trata-se do momento em que os professores em formação têm a oportunidade de experimentar o exercício da docência, sob a coordenação do professor-orientador e com a colaboração do professor titular da sala em que estão desenvolvendo seu estágio.

Cada estagiário realiza a docência com uma turma de crianças, com base num plano elaborado com base em um tema surgido do interesse ou de uma necessidade das crianças – ou a ser criada nelas. Compreendemos, como Arce (2007, p. 33), que “a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser um ponto de aumento do capital cultural da criança, assim, torna-se desafiadora, traz o novo e a ajuda na compreensão do dia-a-dia em sua essência.”

As regências constituem, sob esse ponto de vista, momentos em que o estagiário exercita, na prática, a relação entre os conhecimentos adquiridos/construídos ao longo de sua formação e as exigências do dia a dia educativo. Exercita o encantamento/desencantamento de planejar e de avaliar os resultados, vive conflitos, toma decisões, experimenta a docência naquilo que ela tem de mais humano e humanizador: a construção diária de relações, o experimentar de conquistas e de sobressaltos que requerem um conhecimento cada vez mais profundo das crianças, das teorias, das práticas.

Para que a reflexão sobre o vivido seja a semente de novos saberes e fazeres, de uma real atividade de ensino, cujas bases estão na compreensão das especificidades da criança da educação infantil, os estagiários são orientados a registrar todo o processo que vivem. Consideramos importante enfatizar que a prática de registrar sistematicamente as observações, participações e demais experiências vivenciadas no campo do estágio representa uma coleta de dados concretos que auxilia o professor em formação nas diferentes etapas do estágio, pois os registros podem ser lidos e relidos inúmeras vezes, servindo como suporte para ulteriores análises e encaminhamentos.

As formas de registro podem ser diversas, como apontam Barbosa e Horn (2008): diários de campo, anedotários, entrevistas, debates ou conversas, coletas de amostra de trabalhos, fotografias e gravações, depoimentos de pais e comentários de colegas.

O importante é destacar o registro como um meio para acompanhar o processo educativo de crianças e professores, as conquistas da própria formação que vão sendo experimentadas, as interações estabelecidas com outras pessoas dentro e fora do ambiente escolar. Trata-se de uma forma de valorizar o universo da memória, das histórias e das narrativas, das subjetividades que constituem o tornar-se docente.

Sabemos que o registro de atividades educativas não é novidade nas instituições, pelo menos como proposta. No entanto, somente nos últimos anos sua utilização vem aumentando e ganhando força entre nós como forma de documentar os processos e práticas pedagógicas. Se antes (e, inúmeras vezes, ainda hoje) o registro era acrítico, feito apenas para cumprir uma determinação burocrática da instituição, agora urge a necessidade de utilizá-lo cada vez mais como meio de qualificar as práticas pedagógicas.

Lima (2007, p.71) destaca que:

O registro, a partir de fotos, filmagens, gravações das “vozes” das crianças, de trabalhos planejados e realizados pelas crianças e pelos adultos (dos caminhos percorridos nesses trabalhos e que formam uma história do grupo), torna-se elemento de acompanhamento das vivências educativas e possibilita reflexões, tomadas de consciência sobre os avanços nos processos de aprendizagens e de desenvolvimento cultural das crianças e nos processos de ensino e de formação continuada dos professores.

Dáí decorre o valor que temos atribuído a esses instrumentos reflexivos, que permitem um diálogo fundado nos acontecimentos que mobilizam a inteligência e a vontade de nossos estudantes.

Para além disso, os registros pedagógicos podem ter também outras finalidades formativas, constituindo fonte de pesquisa para estudantes, professores e comunidade em geral, compondo e enriquecendo o acervo das creches e pré-escolas e consubstanciando as muitas histórias nelas vividas.

Para finalizar esse pequeno percurso sobre as atividades que compõem o estágio em nossa universidade, ressaltamos que, como atividade integradora do estágio supervisionado em educação infantil, realizamos um seminário de socialização entre todos os estagiários e professores-orientadores, com o intuito de proporcionar momentos de interação, partilha de conhecimentos e a troca de experiências, encantamentos e histórias vivenciados no espaço-tempo do estágio.

Considerações sobre uma história em construção

Se o que tem importância em nossa existência é aquilo que nos encanta, e não o que pode ser medido, como conta o poeta, queremos dizer que a experiência do estágio supervisionado em educação infantil tem sua medida no que produz em nós de mais humano e de mais profissional.

Acompanhando o processo pelo qual nossos estudantes tornam-se professores e professoras de crianças pequenas, podemos dizer que tomamos consciência cada vez mais clara da dimensão que a docência ocupa em nossas vidas e em nossa autoformação: também nos tornamos pessoas e professores melhores. Não porque tudo o que acontece seja simples, mas pela beleza que reside nas contradições que experimentamos. Se partilhamos conflitos, dúvidas, problemas, também nos encantamos com a sede de saber mais, com a vivacidade, com a transgressão e com o movimento das crianças, e experimentamos o processo de (auto)conhecimento que professores das instituições e estagiários vivenciam.

Muitos são os desafios. Vivemos uma realidade em que as crianças pequenas ainda não contam com creches e pré-escolas em quantidade suficiente. Muitas instituições não possuem espaços apropriados e o brincar não faz parte de muitas das rotinas observadas. A formação continuada dos professores carece de maiores investimentos de tempo e de recursos. Temos, portanto, uma história da educação infantil de qualidade a construir no Amazonas.

É essa história por escrever que nos chama à responsabilidade de consolidá-la dia a dia na universidade, uma história de formação inicial que leve em consideração o contexto social, político e cultural em que nos encontramos; uma formação que se pautar nas experiências, dificuldades e nos enfrentamentos de cada professor que atua nas creches e pré-escolas de nosso estado; uma formação capaz de encantar nossos jovens pela educação infantil e pelos desafios que ela nos impõe. E o estágio constitui um momento privilegiado para isso.

A possibilidade de diminuir a distância entre o que conhecemos dos textos legais e teóricos e o que acontece no cotidiano das instituições educativas coloca-se em nossas muitas mãos. O desafio é o de construir outros olhares, outras práticas, e perceber, de forma cada vez mais clara, que “[a]s crianças nos incentivam a buscar cada vez mais conhecimentos, a nos tornarmos ‘crianças’ novamente, a ser curiosos, a usarmos a imaginação” (D. N. R. Registro em 1 out. 2010). Elas nos motivam a nos constituirmos, verdadeiramente, professores.

Referências

ARCE, A. O Referencial Curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 13-36.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. C. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, M. de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2010.

BASSEDAS, E.; HUGNET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em 16 fev. 2011.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre: 1978.

LIMA, E. A. Subsídios para o trabalho docente: reflexões sobre a organização dos tempos, espaços e relações e a documentação pedagógica. In: BISSOLI, Michelle de Freitas (Org.). *Fundamentos da educação infantil*. Manaus: Cefort/Edua, 2007.

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília Publicações, 2000.

OSTETTO, L. E. (Org.) *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

RIOS, T. A. A construção permanente da competência. In: ROVAI, Esméria (Org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 149-166.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

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