

## A FORMAÇÃO TEÓRICA E O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA SOB O OLHAR DA TEORIA

### THEORY AND PRACTICE FORMING EARLY CHILDHOOD TEACHERS: PRACTICE UNDER A THEORETICAL POINT OF VIEW

*Suely Amaral Mello<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este texto discute uma contribuição possível da teoria histórico-cultural para a reflexão que deve orientar a proposição e também a prática que passa a ser vivenciada pelo estagiário na Educação Infantil. Nesse sentido, procura apontar, sob a forma de uma síntese final – e, como tal, em seu nível mais elaborado –, o processo de construção coletiva de procedimentos que a disciplina proporcionou entre 1992 e 2003. Para isso, discute a retomada das disciplinas do curso para re-significar, dando sentido às diferentes contribuições, assimiladas, muitas vezes, sem a atenção necessária à produção da prática pedagógica humanizadora, os procedimentos colaborativos assumidos com o objetivo de fazer do aluno sujeito de sua formação, como planejamento e avaliação dos processos vividos, produção coletiva de roteiros orientadores das observações e intervenções, síntese coletiva das referências teóricas adotadas como diretrizes para orientação do trabalho docente e a elaboração da memória da formação, compondo um portfólio reflexivo a fim de criar, nos alunos, o hábito de registrar práticas vividas na escola e aprendizagens concretizadas ao longo da vida profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria histórico-cultural. Formação docente. Relação entre teoria e prática.

**ABSTRACT:** This paper debates a possible contribution of cultural-historical theory for the reflection that guides the proposition and practice to be experienced by the students practicing teaching in early childhood education. In this sense, it seeks to highlight the process of collective construction of procedures, under the form of a final synthesis – and as such, in its most elaborate form – provided by the discipline between 1992 and 2003. For this, it debates the resumption of the group of disciplines presented during the course to re-signify them giving meaning to various contributions often assimilated without the necessary attention to the production of humanizing pedagogical practice, collaborative procedures assumed in order to make the student subject of his training – such as planning and assessment, collective production of guidelines to observations and interventions, collective synthesis of theoretical frameworks adopted as guidelines to teachers' work and development of a memory as a reflective portfolio seeking to create the habit of recording practices experienced in school and also learning achieved throughout life.

**KEYWORDS:** Cultural-historical theory. Teacher education. Theory and practice.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/campus de Marília/SP. E-mail: suepedro@terra.com.br.

Entre 1992 e 2003, fui professora responsável pelo estágio supervisionado na Educação Infantil. Naquele momento, o estágio supervisionado chegou a contar 120 horas de atividades compreendidas entre as 90 horas de estágio supervisionado e 30 horas para a discussão teórico-prática. Durante esse período, passei a estudar a teoria histórico-cultural e, com base nela, comecei a compreender o processo educativo em sua complexidade. Ao longo desse período, fui aprendendo com a experiência de supervisão e com as observações dos alunos. Por meio da análise e da reflexão cada vez melhor conduzidas pela teoria histórico-cultural, fui aprofundando a orientação desse processo.

É sobre essa experiência que gostaria de refletir e apontar, sob a forma de uma síntese final – e, como tal, em seu nível mais elaborado –, o processo de construção coletiva de procedimentos que a disciplina proporcionou.

### **O estágio supervisionado como síntese da formação inicial do docente**

Desde o início, adotei o planejamento coletivo da disciplina, de modo que o grupo compartilhava os planos diários de cada aula teórico-prática, a elaboração dos planos de estágio, as observações e, posteriormente, as atividades realizadas no estágio e as análises. Enfim, compartilhava-se, no grupo, a produção de conhecimento. Desde o início, encarei e apresentei a matéria como a síntese necessária do conjunto das disciplinas que participavam do currículo do curso de Pedagogia e que constituíam, cada uma a seu modo, uma contribuição fundamental para o exercício da atividade docente, ainda que nem sempre essas disciplinas iniciais do curso fossem vistas pelos alunos dessa forma. Essa síntese, essencial para a atuação do profissional, nem sempre vai sendo articulada ao longo do processo de formação do futuro docente, de tal forma que não eram raros os alunos que não haviam se apropriado de instrumentos de análise do e para o trabalho docente, ainda que estivessem finalizando sua formação num curso de qualidade reconhecida. Avaliando que as disciplinas nem sempre são apresentadas aos alunos de forma a fazer sentido para sua formação docente, o primeiro movimento da disciplina era compreender, com o conjunto dos alunos, o próprio sentido desta. A partir daí, num primeiro momento, tornávamos transparente o planejamento do trabalho na disciplina como forma de preparação para o planejamento conjunto, que acontecia em seguida. Nesse mesmo sentido, o compromisso assumido pelo estágio supervisionado como disciplina síntese da formação docente foi o de analisar os processos registrados nos estágios de observação, retomando as disciplinas cursadas anteriormente como instrumento de compreensão da realidade escolar no seio da sociedade, dando visibilidade para tais instrumentos como ferramentas de trabalho do professor: quais são os elementos históricos e sociológicos que explicam os problemas na formação docente? Quais são as formas hierárquicas e as relações de poder e dominação presentes na escola? Como entender a estrutura e o funcionamento da escola? E as políticas públicas ou sua ausência?

A primeira etapa do estágio dedicava-se à observação, registro e análise do observado. A orientação para a elaboração do plano de estágio apontava para os alunos a necessidade de conhecerem as múltiplas faces do atendimento na Educação Infantil: escolas públicas e privadas, de orientação religiosa, de caráter filantrópico, escolas específicas de Educação Infantil e escolas de Educação Infantil acopladas a escolas de Ensino Fundamental, propostas pedagógicas diferenciadas, desde que contemplassem o atendimento de estudantes de zero a seis anos. Com isso, pretendíamos superar estigmas, como, por exemplo, o de que as escolas privadas possuem todas as qualidades e as escolas públicas concentram todas as mazelas. Conforme mencionado acima, à medida que o estágio de observação transcorria, os problemas estruturais e de funcionamento da escola iam aparecendo como pontos de análise. As aulas de Sociologia, Filosofia e de História da Educação iam fazendo sentido: na escola pública, as brechas para um trabalho orgânico (GRAMSCI, 1981) estavam postas muito mais que nas escolas privadas; na escola pública, a formação continuada e em serviço já começava a acontecer. Em algumas situações, as práticas espontâneas de cuidado e educação já começavam a ser questionadas.

Para essa etapa, elaborávamos um roteiro de observação e um roteiro de apresentação do observado para o grupo. No roteiro de observação elaborado coletivamente após as primeiras visitas às escolas, a orientação era observar e registrar tudo o que chamasse a atenção e, especialmente, a organização e uso dos ambientes e a disponibilidade de materiais (expressos por descrições, evitando o uso de adjetivos),<sup>2</sup> as ações da professora e as ações das crianças (expressas por verbos), os tempos das atividades e os tempos de espera, as relações entre adultos e crianças, entre as crianças, entre os adultos da escola e entre a escola e a família.

O roteiro de apresentação sintetizava as práticas observadas em contexto, as intenções ou objetivos que eram apontados pela professora da turma para as referidas práticas e uma primeira análise feita pelo aluno da disciplina sobre os objetivos efetivamente concretizados nas situações observadas e, também, uma primeira análise das concepções manifestadas/ou escondidas pelas práticas.

Como método de trabalho, nas aulas teórico-práticas, tínhamos como rotina a apresentação das situações observadas por grupos pequenos de alunos e a discussão coletiva para análise dessas observações. As primeiras análises eram eivadas do senso comum. A partir daí, reiterava-se o desafio de trazer as teorias explicativas do processo pedagógico, estudadas ao longo do curso de formação – e que não eram retomadas pelos alunos como instrumento de compreensão do processo pedagógico –, como subsídio para analisar as situações observadas nas escolas infantis e para orientar a proposição de novas práticas.

Nesse sentido, nessa etapa do trabalho, o maior objetivo da disciplina era superar a lógica da vida cotidiana para compreender a escola infantil com a lógica da esfera da atividade não cotidiana (HELLER, 1977). Incomodada com a dimensão que a cotidianidade vai assumindo “naturalmente” na atividade docente (MELLO, 2000), passei a inserir na disciplina a discussão acerca do processo de expansão alienada das categorias utilizadas na vida cotidiana para pensar as atividades não cotidianas, entre elas, a educação. Com isso, disciplinas como Filosofia e Sociologia da Educação contribuíam para a percepção da especificidade desses dois níveis de atividade – condição necessária, ainda que não suficiente para uma relação consciente com o trabalho docente – e, também, para desvelar mecanismos subjacentes ao processo de naturalização do que é histórico e socialmente determinado, naturalização esta que atravessa o trabalho docente alienado e desmerece a contribuição da teoria para orientar as práticas pedagógicas. Com esse olhar, procurávamos analisar criticamente as pesquisas iniciais dos registros individuais realizados sobre as observações de cada um. Aos poucos, e orientados pela intencionalidade das análises, superávamos as descrições e análises superficiais em direção de uma compreensão das múltiplas determinações dos processos observados na escola infantil. O professor, culpabilizado num primeiro momento, passou a ser percebido como parte do processo histórico e social de produção da alienação. À medida que as análises das práticas observadas aprofundavam-se com as contribuições da Sociologia, da Filosofia e da História, os alunos apropriavam-se de um instrumental de análise e de um discurso que denunciava a alienação do trabalho docente, o que fomentava a preocupação com a necessidade de superação de sua própria alienação. Na sociedade marcada pela propriedade privada, a alienação não é elemento superável, mas é possível estabelecer uma relação consciente com seu pensar e agir, que promova um questionamento constante da ideologia que bombardeia todos e, nesse sentido, estabelecer uma relação cada vez mais consciente e intencional com o mundo que nos rodeia.

<sup>2</sup> A orientação para que se evitasse o uso de adjetivos está relacionada ao fato de que adjetivos são subjetivos (crianças indisciplinadas ou ativas, perguntadeiras e curiosas? Crianças disciplinadas ou apáticas, desinteressadas e medrosas?). Por isso, o incentivo à descrição das ações realizadas e das situações observadas.

## Uma teoria para pensar a prática pedagógica

Do ponto de vista estritamente pedagógico, as contribuições da Psicologia da Educação vieram da articulação com as disciplinas de Metodologia da Educação Infantil e Planejamento e Avaliação de Atividades, ministradas concomitantemente e que tomavam a teoria histórico-cultural para pensar a educação das crianças de zero a seis anos. A adoção dessa teoria deu-se por entender que outras teorias explicam o desenvolvimento humano independentemente da educação e das práticas educativas escolares, e, desse ponto de vista, pouco contribuem para pensar e propor a educação escolar.

A teoria histórico-cultural compreende o processo de desenvolvimento humano – cultural e psíquico – como um processo essencialmente de educação (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1995; MELLO, 1999). Sendo este o papel da educação, o professor é o intelectual que deve, intencionalmente, projetar e criar na escola as situações de vida e educação que possibilitem a formação, em cada criança, das máximas qualidades humanas – as capacidades, habilidades e aptidões – existentes na sociedade, lembrando que estas são aprendidas; não são hereditárias, mas externas às pessoas em seu nascimento. Conforme afirma Saviani,

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas adequadas para atingir esses objetivos (SAVIANI, 2005, p.13).

Assumindo, então, que os professores precisam organizar intencionalmente o processo educacional com tal objetivo, seus propósitos precisam estar ancoradas em concepções que os fundamentem e orientem. Essas concepções constituem a teoria que, sob essa forma, propicia o estabelecimento de intenções que se concretizam como ações práticas. Em outras palavras, não há prática sem teoria. Há, sempre, uma teoria a dirigir nosso pensar e agir, independentemente de nossa consciência a respeito de tal fato. A consciência da teoria e sua escolha de forma intencional possibilitam a superação da condição de inocente útil para a minoria que não espera que a educação transforme nada e, concomitantemente, a de inocente inútil para a maioria cuja necessidade histórica é a educação transformadora.

Com base nesse ponto de vista, procurei insistir na superação do velho ditado que afirma que “a teoria, na prática, é outra”, uma vez que este, na perspectiva científica, é equivocado ou mal intencionado. Quando o caminho das concepções às intenções, e das intenções às ações não acontece, ou seja, quando não se encontram elementos mediadores que concretizem a teoria – as concepções e as intenções – sob a forma de ações práticas, não tratamos de teoria, mas de discurso. Anunciar algo sem ter elementos mediadores que o concretizem equivale a anunciar intenções que, sem as condições concretas para torná-las práticas, não se concretizam e apenas existem sob a forma de discurso (MELLO, 1981). Sem conhecer ações que concretizem a teoria, essa teoria não se apresenta na sua concretude – é apenas anúncio – e as práticas acabam por concretizar não a teoria que anunciamos, mas outra “teoria”, o senso comum, que, conforme Gramsci (1979), compõe-se como um amálgama de verdades passadas, falsas verdades, meias verdades e preconceitos, e que não encontram fundamento em nenhuma teoria. A valorização da fundamentação teórica como suporte para as práticas é fundamental, do meu ponto de vista, para a formação docente e, por isso, diretriz da atividade de estágio.

Trabalhei, pois, com o pressuposto de que se apropriar do conhecimento teórico é a condição da liberdade do professor. E apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer escolhas adequadas na prática docente – lembrando que, para a perspectiva histórico-cultural por nós adotada, adequado significa impulsador do desenvolvimento das qualidades humanas. Como o trabalho do artista, o

trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade que entendo ser a mais nobre da sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança. Segundo Gramsci (1979), o trabalho do professor é formar cada criança – independentemente de sua origem e de sua posição de classe – para ser um futuro dirigente. Apoiada em Marx (2004), que já havia afirmado, em meados do século XIX, que nossas características humanas são produto da história humana e resultam da construção social, a teoria histórico-cultural reafirma para a educação o desafio de possibilitar que as novas gerações apropriem-se das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam.

Nessa perspectiva, ao nos apropriarmos de uma teoria para orientar a compreensão do processo educativo, procuramos indicadores para guiar a análise das práticas observadas. Como se concretizaria o conjunto da teoria adotada para dar suporte à prática educativa na escola infantil? Quatro elementos surgiram como mediadores da relação entre teoria e prática: o ambiente, o tempo, as relações e as atividades. O roteiro inicial de observação dirigia-se a esses quatro elementos:

1. como o ambiente é utilizado para promover o desenvolvimento das qualidades humanas na escola infantil?
2. como o tempo é gerido e utilizado para promover esse desenvolvimento?
3. como as relações estabelecidas entre adultos e crianças, pelas crianças entre si e entre a escola e as famílias, contribuem para esse desenvolvimento?
4. como as atividades propostas e realizadas contribuem para isso?

A partir daí, com a análise realizada de forma coletiva na sala de aula, buscávamos desvelar as intenções e as concepções que orientavam o agir docente expresso pela organização e uso do ambiente, pelas formas de gestão e uso do tempo, pelas relações estabelecidas e pelas vivências propostas nas atividades desenvolvidas. Quais concepções de criança, infância, educação, desenvolvimento e processo de conhecimento são expressas pelas práticas observadas? De um modo geral, constatávamos práticas fragmentadas dirigidas pelo senso comum, sem fundamentação teórica, sem base científica, sem considerar a especificidade do aprender na infância e as necessidades de desenvolvimento das crianças, o que fazia crescer para nós a importância de uma teoria para orientar as práticas docentes. Das entrevistas com os professores, resultavam anúncios de teorias fragmentadas que não se concretizavam na ação prática, não correspondia às observações realizadas. Muitas vezes, esse discurso era substituído por lamentos devidos a uma percepção da inadequação do trabalho realizado frente à pressão de pais ou de superiores hierárquicos. Numa situação ou na outra, crescia para nós a percepção da ausência de uma teoria que pudesse fundamentar o trabalho criador do professor, dar suporte para suas escolhas e argumento para sua luta.

Com isso, o trabalho de formação docente realizado na disciplina de estágio supervisionado passou a envolver como condição para sua realização a apropriação de uma teoria que pensasse a educação numa perspectiva de promoção do desenvolvimento humano, uma educação desenvolvendo, como propõe Davidov (1988). Esse momento de apropriação teórica com vistas à explicitação de concepções que deveriam orientar o trabalho docente passou a constituir uma etapa concomitante aos estágios de observações da disciplina. Dessa forma, percebia, em todas as turmas, uma adesão maior à teoria, apresentada de forma a constituir-se como um instrumento de análise e, o que passou a ocorrer logo em seguida, de proposição de práticas.

Da contribuição da teoria histórico-cultural, sistematizávamos, cada grupo com seu próprio texto, um conjunto de diretrizes que deveriam orientar o pensar e o fazer educativo. De um modo geral, essa síntese girava em torno das seguintes diretrizes:

- As qualidades humanas que constituem a inteligência e a personalidade não são naturais, são aprendidas na relação ativa que a criança estabelece com o mundo da cultura por meio das relações sociais.
- A cultura é a fonte das qualidades humanas.
- A criança aprende pela atividade – experiências, vivências e experimentação – desde que nasce.

- O desenvolvimento é movido pelas experiências vividas, pelas aprendizagens.
- Em cada idade, a criança aprende de um jeito próprio, por uma atividade que é principal em cada idade (a comunicação emocional no primeiro ano de vida, a atividade com objetos na primeira infância e o jogo de papéis na idade pré-escolar).
- Antes de ser interna, individual e própria da criança, as qualidades, capacidades ou aptidões são externas, vividas coletiva e socialmente.
- A infância é o tempo de apropriação da cultura para a formação das qualidades humanas (percepção, linguagem, memória, pensamento, valores, sentimentos, imaginação, autocontrole da vontade ou da conduta).
- A criança aprende por meio da atividade, isto é, quando faz algo motivada pelo resultado, ou seja, envolvida inteiramente no fazer.
- A criança aprende pela atividade com parceiros mais experientes (a professora, as outras crianças, os familiares).
- O afetivo e o cognitivo constituem uma unidade no processo de conhecimento. A criança precisa ser *afetada* pelo objeto de conhecimento.
- O bom ensino incide na zona de desenvolvimento próximo da criança, que é expresso por aquilo que não é capaz de fazer sozinha, mas é capaz de fazer com algum nível de ajuda e colaboração.
- O processo de humanização envolve sempre a apropriação e a objetivação, em outras palavras, o aprender e a expressão do que se aprende.
- As aprendizagens mais importantes entre zero e seis anos são invisíveis, pois dizem respeito às funções psicológicas superiores.

Com essa sistematização teórica sob a forma de diretrizes, definíamos as concepções que adotariamos: de criança, infância, educação, desenvolvimento, papel da escola e da escola da infância, processo de aprendizagem e o lugar da criança, da cultura e do professor no processo de humanização. Com elas, retomávamos a observação a cada dia com um olhar mais atento às práticas e às intenções e concepções que as orientavam.

Com base nessas análises realizadas a partir do estágio de observação, chegava-se a um momento crucial no processo de formação docente: a necessidade de por oposição às práticas criticadas no estágio de observação e acolhendo as práticas percebidas como promotoras do desenvolvimento humano na infância, sistematizar os elementos mediadores que pudessem concretizar concepções e intenções sob a forma de ações – em termos de ambiente, relações, atividades e tempo. Em outras palavras, concretizar a teoria sob a forma de prática, numa perspectiva de educação desenvolvente. Isso implicava partir de cada uma das diretrizes elaboradas com base na teoria histórico-cultural e discutir suas implicações pedagógicas definindo modos como cada uma delas orientaria as práticas. Nesse processo, fomos construindo as intenções que deveriam orientar práticas que se propusessem a uma educação desenvolvente. A discussão das diretrizes resultava num conjunto de intenções que, a cada ano, fazia-se mais completo em razão da apropriação da experiência acumulada pelos grupos anteriores mediatizada pela professora. Essas intenções que passaram a orientar a proposição das práticas no estágio supervisionado foram estruturadas sob a forma de três elementos que passamos a considerar, com base na teoria estudada, indicadores de qualidade para práticas educativas com crianças de zero a seis anos. Primeiro, o que passamos a chamar de acesso à experiência acumulada da humanidade – à cultura – considerando as possibilidades das crianças nas diferentes idades, mas sem restringir as vivências das crianças pequeninhas; segundo, a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens e, finalmente, a participação – o envolvimento – das crianças em atividades que as afetassem positivamente. Entendendo que a concepção de criança seria o elemento fundamental de uma prática desenvolvente, decidimos destacar também essa atitude docente. Assim, as diretrizes para a proposição das práticas ficaram organizadas no conjunto de itens que se segue.

Em relação ao acesso à cultura:

- promover o encontro das crianças desde pequenininhas com o conjunto da experiência humana cumulada sob a forma de cultura e com o mundo da natureza.
- provocar a experiência das crianças em todos os campos de experiência: movimento, expressão, conhecimento do mundo, relação com os outros, conhecimento de si, solução de problemas, linguagens, considerando a arte e a ciência como parte desse conjunto.

Em relação ao estímulo à expressão das crianças:

- provocar e garantir sempre a expressão das crianças, trazendo as diferentes linguagens para a convivência da criança na escola infantil. No caso das crianças que falam, provocar a interlocução entre elas, buscando suas opiniões e relatos de vivências, suas sugestões.
- proporcionar a expressão por meio de diferentes linguagens, sem desfazer de suas produções, mantendo um lugar especial na sala para exibir suas produções e também para as famílias e outras turmas da escola.
- estimular as crianças a buscar explicações para os fenômenos e a solucionar problemas.
- estimular as crianças a discutir coletivamente os problemas enfrentados pelo grupo, indicando propostas de solução.
- ouvir as crianças e estimular sua iniciativa.

Para promover sua participação:

- proporcionar oportunidades para a criança realizar a atividade que melhor impulsiona seu desenvolvimento.
- planejar com as crianças o que será feito, envolvendo-as também na organização e avaliação de festas, passeios, atividades diárias.
- envolver as crianças em todas as ações realizadas com a turma – mesmo nas tarefas identificadas como da professora: planejar, avaliar, organizar, arrumar – para buscar sua participação e, com isso, a criação de novas necessidades e motivos para sua atividade.
- conhecer as necessidades e vontade de saber e criar novas necessidades humanizadoras nas crianças.
- propor atividades diversificadas nas quais as crianças tenham possibilidades de escolha, de tomar iniciativa e, portanto, de planejamento.
- estimular as curiosidades e sua fixação sob a forma de vontade de saber.

O espaço da sala e o ambiente da escola podem se constituir como um segundo educador da turma e, para isso, apontamos como adequado:

- organizar o espaço para possibilitar a brincadeira com objetos, com água e com terra, a pintura, o desenho, o acesso aos livros, fantoches, roupas e objetos para o faz-de-conta, objetos pra construir e modelar.
- organizar com as crianças o material, que deve ser rico, diversificado, acessível, bonito, atraente, organizado e significativo do ponto de vista cultural.

Em relação à organização do tempo:

- garantir o tempo das crianças para as importantes apropriações que elas fazem na infância.
- dar tempo para que as crianças façam o que elas se interessam por fazer e interferir apenas para ampliar aquilo que elas já fazem.
- permitir um tempo livre diário para o faz-de-conta e outras atividades de expressão num espaço com múltiplas possibilidades de atividades.
- dar tempo para que as crianças pensem e resolvam problemas que enfrentam.



Para orientar o estabelecimento de relações que melhor contemplassem o desenvolvimento humano na infância, buscando superar relações autoritárias observadas em muitas situações; esse compromisso assumido manifestava-se da seguinte forma:

- tratar a criança como cidadã, avisando-a, por exemplo, sobre os cuidados que vamos oferecer: limpar o nariz, retirá-la do grupo para dar banho, interromper a atividade para as refeições etc.
- não cobrar produções perfeitas das crianças e valorizar suas atitudes, iniciativas e soluções de problema.
- valorizar as explicações que as crianças dão para os fatos e fenômenos, entendendo, assim, o processo de formação de seu pensamento.
- realizar o ensino de forma colaborativa, envolvendo o grupo para discutir os problemas e definir regras para a convivência grupal.
- promover a realização de atividades em grupo rotineiramente, integrando turmas de idades distintas sempre que possível para a realização de diferentes atividades, como passeio, parque, teatro, coral, ouvir histórias etc.
- ajudar as crianças sempre que elas solicitarem (pelo olhar, pela fala, pela atitude), sem fazer por elas aquilo que elas podem fazer sozinhas ou com pequena ajuda.
- não falar das crianças ou de suas famílias perto delas.
- falar num tom que não cause constrangimento às crianças.

Em relação às vivências a serem oferecidas na escola infantil:

- propor situações que ensinem por meio de vivências o que queremos que as crianças aprendam.
- promover muitas experiências e vivências nos diferentes campos de experiência (movimento, expressão, conhecimento do mundo, relação com os outros, conhecimento de si, solução de problemas, linguagens) que sejam significativas e envolventes.
- criar nas crianças novas vontades de saber e novos interesses e necessidades por meio da apresentação de situações e ações que encantem as crianças.

Na relação com as famílias:

- esclarecer o significado das aprendizagens que a criança realiza na infância e a forma como a criança aprende nas diferentes idades
- informar a família sobre o projeto pedagógico da turma, para que acompanhem o trabalho e para que a parceria na educação das crianças seja concretizada.

A concepção de criança como elemento central da atitude docente tornou-se objeto de observação com as seguintes diretrizes:

- organizar a vida da criança na escola – espaço, tempo, relações, vivências –, considerando que ela é capaz de interagir com pessoas e com objetos e aprender.
- respeitar as formas como as crianças usam a tesoura, a tinta, o desenho, sem fazer por elas, sem dar palpites que empobrecem, sem apressá-las ou dar retoque em suas produções.
- não subestimar a criança, não realizar por ela e sim propiciar que ela conheça seus limites e apresente suas hipóteses.
- não subestimar a capacidade das crianças e desafiar sempre sua atividade e seu pensamento.
- ouvir e dar vez à criança.



Com base nessa orientação sistematizada com o grupo, os alunos criavam o planejamento de regência – uma carta de intenções –, que buscava explicitar as concepções orientadoras, as intenções que moviam as ações e as ações propriamente ditas. Para fins de avaliação, as regências estruturavam-se sob a forma de projetos cumpridos ao longo de uma semana. Muitas dessas situações de regência eram realizadas em duplas, de acordo com a solicitação dos alunos, o que implicava o planejamento articulado de projetos numa mesma turma, mas com regências independentes. Nessas situações, as regências de um parceiro eram sempre acompanhadas e avaliadas pelo outro, pela professora da turma de crianças e, pontualmente, por mim. As regências realizadas eram, então, avaliadas criticamente pelo aluno regente num documento escrito e apresentado ao grupo, que discutia o processo. Nessa oportunidade, o conjunto das avaliações da regência era submetido ao grupo classe. Mais importante que os acertos ou os equívocos cometidos nas regências, era a avaliação que seu autor realizava, demonstrando consciência das dificuldades e apontando elementos para avançar o inicialmente proposto.

### **Registro, documentação e autorreflexão**

Além da apropriação de uma teoria e da produção de elementos mediadores que possibilitassem sua concretização sob a forma de ações práticas, outro elemento apresenta-se como essencial na formação do professor: a atitude consciente com sua própria prática e com o aprendizado que esta proporciona.

Dessa forma, queríamos trabalhar com três níveis de formação docente: a aprendizagem que advém do estudo de uma teoria que subsidie a prática, a discussão sobre as práticas dos pares e a reflexão sobre a própria prática. Entendendo que todos esses processos devem passar pela atitude consciente do docente em formação, adotamos a prática dos portfólios de aprendizagem, especificamente no que diz respeito ao registro e à autorreflexão sobre os conceitos aprendidos e seu impacto sobre as ideias e as práticas do docente em formação.

Três perguntas orientavam esse processo de autorreflexão:

1. Que ideias/conceitos discutimos neste encontro, ou estão presentes neste texto?
2. Como essas ideias/conceitos impactam minhas ideias?
3. Como essas ideias/conceitos impactam minhas práticas?

Com isso, esperava-se que cada ideia ou conceito discutido em sala não passasse em vão pelos alunos, mas fosse percebido e sistematicamente anotado. Mais que isso, esperava-se que essas ideias e conceitos provocassem uma atitude reflexiva, que exigisse do aluno compará-los com suas ideias anteriores. E, finalmente, para que o impacto dessas novas ideias não se restringisse ao discurso, buscava-se provocar nos alunos uma nova atitude frente às práticas.

Esse processo evoluiu para a elaboração de uma memória da formação e uma memória de vida para compor o portfólio que muito entusiasmava o grupo. No entanto, avalio que o mais importante desse processo é o hábito de registrar as práticas vividas na escola e as aprendizagens do professor ao longo de sua vida profissional. Sem uma atitude consciente de reflexão de sua parte e sem a prática do registro, esse processo essencial de produção de conhecimento na escola corre o risco de se perder na dinâmica da vida cotidiana, que, na sociedade alienada, acaba por tomar toda a vida profissional do professor, comprometendo a ação revolucionária de formar cada “criança para brilhar e não para morrer de fome”.

## Referências

- DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev S.; LEONTIEV, Alexis L.; LURIA, Alexander R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988. p.59-83.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004.
- MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.
- MELLO, S. A. *A teoria, na prática, é outra?: um estudo sobre as mediações teoria/prática na ação educativa*. 1981. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1981.
- MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Marília-Unesp-Publicações, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. Gênese das funções psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. III.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.