

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Teacher training and teachers of child education: the internship in the course of pedagogy

Viviane Drumond

Introdução

Nos últimos anos, a formação de professores(as) vem se constituindo como uma área de grande interesse na pesquisa educacional. É também foco de atenção na constituição de políticas de educação. Entretanto, os estudos que discutem formação de professores(as) não têm privilegiado a docência na Educação Infantil, de modo que os(as) professores(as) de crianças pequenas representam uma parcela do magistério negligenciada nas pesquisas acadêmicas que investigam o trabalho docente. Por outro lado, o estudo sobre formação e docência na Educação Infantil tem ocupado um espaço restrito à área, envolvendo discussões em âmbito próprio.

As pesquisas que analisam o curso de Pedagogia, com ênfase na Educação Infantil (Kishimoto, 2005; Silva, 2005) indicam que os saberes sobre a educação da criança pequena ocupam, no curso de Pedagogia, um espaço restrito e limitado e, além disso, os conhecimentos difundidos sobre a educação das crianças pequenas não contemplam os saberes e fazeres que caracterizam a docência com crianças dessa faixa etária. De acordo com Tizuko Kishimoto (2005, p. 185),

[...] faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizam as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores(as) e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia - DCNP - (Brasil, 2006), o curso de Pedagogia deve formar docentes para atuar na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, e na primeira fase do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Assim, as universidades teriam que assumir o desafio de repensar os seus projetos curriculares, propor cursos que formem professores(as) de crianças

de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos, com a especificidade da creche, da pré-escola, e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) mostra que as discussões voltadas para a Educação Infantil são ainda periféricas na maioria dos Cursos de Pedagogia e na formação de professores(as) para a Educação Básica. Na elaboração dos projetos curriculares dos Cursos de Pedagogia das Faculdades de Educação foram inseridas duas ou três disciplinas dedicadas à educação da primeira infância. Porém o restante dos conhecimentos discutidos no curso manteve como foco a escola de Ensino Fundamental e o ensino para as crianças a partir dos 6 anos de idade. Assim, com as DCNP, os cursos de Pedagogia incluíram a Educação Infantil em seus projetos curriculares. Mas, formar professores(as) para atuar com as crianças pequenas da primeira etapa da Educação Básica significa repensar o curso, ou seja, propor para ele outra concepção, um curso que forme docentes de crianças de 0 a 10 anos.

Com as DCNP o estágio docente na Educação Infantil passou a ser objeto de discussão nos cursos de Pedagogia. Até então, esse curso priorizava a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a educação das crianças a partir dos 6 anos de idade. Discutir a docência com as crianças pequenas, de 0 a 5 anos, e a formação de docentes para atuar nessa etapa da Educação Básica se apresenta como um desafio. Afinal, o que os(as) pedagogos(as) conhecem a respeito da educação das crianças pequenas? O que sabemos sobre os bebês que ainda não falam e não andam? Qual o trabalho do professor(a) em creches e pré-escolas?

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil, no curso de Pedagogia, evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio no Ensino Fundamental, não se mostram totalmente adequados para a Educação Infantil, uma vez que o(a) professor(a) de crianças pequenas não ministra aulas. “A professora de creche é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos(as)” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 15).

Neste artigo trazemos para discussão o recorte de uma pesquisa sobre o estágio de Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. A pesquisa evidenciou a centralidade do estágio na formação de professores(as) de crianças.

A Especificidade da Docência na Educação Infantil

A formação de professores(as) de Educação Infantil em nível superior representa um avanço na profissionalização e na valorização dos(as) professores(as) que trabalham com as crianças pequenas. Com a LDB/96 a formação universitária de docentes da primeira etapa da Educação Básica passou a ser discutida no meio acadêmico e exigida por lei. A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional como primeira etapa da Educação Básica impulsionou o interesse de pesquisas educacionais sobre a criança pequena e sua educação em espaços coletivos, como as creches e as pré-escolas. A educação da criança em espaços distintos do privado/familiar passou a ser tomada, com maior intensidade, como objeto da pesquisa na área das ciências humanas e sociais.

Eloisa Rocha (1999) analisou a produção de pesquisas em Educação Infantil no Brasil, a partir dos trabalhos apresentados em congressos científicos da área. Mostra que, ao final dos anos de 1990, identifica-se a acumulação de conhecimentos sobre a educação da criança pequena, com origem em diferentes campos científicos, que têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, denominado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil. Começou a difundir-se no discurso pedagógico a necessidade de construir uma Pedagogia para a Educação Infantil. Essa Pedagogia vem sendo considerada como um campo de conhecimento em construção.

Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma "didática" da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, uma pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança (ROCHA, 2001, p. 31, grifo da autora).

Deste modo, Rocha (1999) considera a importância da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que considere as especificidades das crianças pequenas; e propõe, em termos mais amplos, a necessidade de uma Pedagogia da Infância que contemple a docência com crianças de 0 a 10 anos, ou seja, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa na área da Educação Infantil vem aumentando e se sofisticando nas últimas décadas, trazendo outras abordagens para discutir a pequena infância. A pesquisadora Ana Lucia Goulart de Faria (Faria, 2005) destaca em seus estudos outras categorias de análise a serem observadas na pesquisa com crianças pequenas:

[...] tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento (FARIA, 2005, p. 1.018).

De acordo com Kishimoto (2002), a pouca clareza do que seja o trabalho do(a) docente de Educação Infantil tem conduzido os(as) professores(as) à reprodução de práticas educativas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na educação das crianças pequenas. Isso tem contribuído para a reprodução de práticas conhecidas como “escolarizantes” na Educação Infantil, em que as crianças são precocemente submetidas a processos de alfabetização e numeração, mesmo na primeira etapa da Educação Básica, que tem outros objetivos. A questão da formação inicial de professores(as) de crianças pequenas ganha importância, na medida em que a instituição de Educação Infantil possui características diferentes da escola do Ensino Fundamental e tem uma proposta de educação diferenciada. Portanto, requer, do(a) profissional docente, saberes que contemplem as especificidades das crianças pequenas. Nesse sentido, Rocha (1999, p. 62) destaca que,

[...] enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).

Freitas (2007) destaca as particularidades da Educação Infantil, que representa um universo com forma própria, dentro do qual está a “forma-creche”, com uma formatação diferente daquela comumente difundida do espaço escolar, justamente porque tem uma maneira peculiar de constituir-se. Portanto,

[...] é na singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas, que o trabalho com a criança pequena ganha uma tonalidade própria. [...] é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tão pouco é o triunfo da prática sobre a teoria. [...] Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é “estritamente seu” a ponto de fazer com que espaço, tempo,

organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria “cultura da infância” (FREITAS, 2007, p. 10-11).

Para este autor, o coletivo infantil é a expressão de uma universalidade que só se torna efetivamente compreensível de perto, representa “um microcosmo a ser desvelado” (FREITAS, 2007, p. 12). Por isso mesmo, os(as) pesquisadores(as) de crianças pequenas vêm recorrendo às etnografias, aos estudos descritivos das relações entre as crianças nos coletivos infantis, com o objetivo de analisar a produção das culturas infantis. As pesquisas com crianças pequenas têm desvelado um mundo infantil que, por muito tempo, passou despercebido ou foi negligenciado nos estudos educacionais.

O direito à Educação Infantil exige profissionais formados(as), comprometidos(as) com o conhecimento, com um projeto de educação com conteúdo, porém, não escolar, centrada na criança. Para tal empreitada, o(a) professor(a) da primeira etapa da Educação Básica não dá aula, não é professor(a) de disciplinas escolares de uma grade curricular, mas com intencionalidade educativa, é um(a) professor(a) de criança.

Tal qual uma cenógrafa, a professora (des)organiza o espaço e o tempo do capital frequentemente reproduzidos nas instituições educativas desde a primeiríssima infância. Sem a aula e sem o conteúdo escolar, à docência nas creches e pré-escolas organiza outra forma, outra pedagogia (diferente do ensino fundamental) adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social, atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas no coletivo. Trata-se de uma profissão que está sendo inventada: a docente de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de educação e cuidado. Com origem feminina tanto na creche como na pré-escola diferencia-se da professora primária que é uma profissão que nasce masculina e se feminiliza, a docência na educação infantil mostra mais uma vez que as relações de gênero, as relações de poder entre os sexos são categoria fundante e não apenas uma variável no campo da educação (FARIA, 2011, p. 14).

A docência na Educação Infantil é uma profissão que está sendo inventada (Mantovani; Perani, 1999), constitui-se em um campo em construção, com características peculiares. O trabalho docente na Educação Infantil extrapola o modelo de professor(a) da instituição escolar. Na educação das crianças pequenas, são as relações entre os sujeitos: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança, que conferem sentido à existência das instituições educativas.

As pesquisas na área da Educação Infantil consideram a singularidade da docência com crianças pequenas e apontam a necessidade de uma pedagogia que forme professores(as)

para atuar com crianças pequenas, que considere os saberes próprios dessa etapa educacional. Cabe, então, visando a uma Pedagogia da Infância, uma formação docente que não antagonize a cultura lúdica e as culturas da escrita, que forneça os instrumentos para as docentes reverem suas práticas e as relações de dominação com as crianças (FARIA, 2011).

As pesquisas com os estágios na Educação Infantil, evidenciaram a importância de uma formação específica para os(as) profissionais docentes. Não qualquer formação, em que recebem um diploma e estão qualificadas, mas uma formação que possibilite valorizar as crianças e suas culturas, que rompa com práticas hierárquicas e de subordinação. Que considere as crianças protagonistas ativas de seu próprio processo de aprendizagem é indispensável.

O Protagonismo das Crianças e as culturas infantis

As pesquisas com os estágios na Educação Infantil mostram que a relação do(a) professor(a) de Educação Infantil com as crianças envolve uma complexidade de questões diferentes daquelas vivenciadas pelas professoras de crianças maiores. Ser professora de crianças pequenas exige o domínio de saberes específicos sobre as crianças, para construir com elas uma relação de respeito e de confiança.

Os relatos dos(as) estagiários(as) revelam que, de um modo geral, as professoras de Educação Infantil apresentam práticas centralizadoras, em que os tempos, os espaços e todo o processo são pensados e direcionados por elas. As crianças são confinadas nas salas, são controladas, disciplinadas, vigiadas e punidas, quando necessário. As professoras partem de uma concepção adultocêntrica, segundo a qual as crianças são vistas como imaturas, incapazes, como um "vir a ser". Para Rosemberg (1976, p. 1466) "[...] tanto educar pode ser usado como justificativa da repressão exercida pelo adulto sobre a criança, [...] quanto esta hipertrofia da educação tende a impedir a atividade gratuita da criança".

A discussão sobre a relação criança-criança nos espaços coletivos de educação e cuidado aponta para algumas questões que podem subsidiar a formação e a atuação de professores(as) na Educação Infantil.

Para que exista horizontalidade entre adulto e criança, um relacionamento de aprendizagem recíproco, autoalimentador é necessário que [...] eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semialguém, onde falta algo que eu-adulto preciso ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância, e, ao mesmo tempo, o que eu tenho para

ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender (FARIA, 1999, p. 75).

Os estudos sobre as crianças e as infâncias vêm avançando e trazem outras referências para discutir as crianças, o que tem possibilitado olhar para elas e para as infâncias na sua pluralidade. Além da grande contribuição da Psicologia para compreender a criança, outras disciplinas na área das ciências sociais e humanas vêm ampliando essa discussão: a História, a Antropologia e a Sociologia, além de outras. Especialmente esta última constitui um campo próprio para discutir a infância: a sociologia da infância, que favoreceu a discussão das crianças como grupo social.

A esse respeito, Abramowicz e Oliveira (2010) consideram que a sociologia da infância se constitui como campo de conhecimento a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra. No Brasil isso ocorreu nos anos de 1990. Desde a década de 1920, nos Estados Unidos, e, na França, desde 1932, estudos sobre as crianças sinalizam as origens da sociologia da infância. No Brasil, em 1947, o trabalho pioneiro do sociólogo Florestan Fernandes sobre as “Trocinhas” do Bom Retiro representa os fundamentos da sociologia da infância brasileira.

Em sua pesquisa sobre o folclore paulistano, Fernandes (2004), não deixou de incluir os grupos infantis em suas análises. Buscou compreender sociologicamente as relações que as crianças estabelecem entre si na organização dos grupos para brincar nas ruas: os critérios para a formação das “trocinhas”, a organização dos grupos infantis de diferentes idades, as “trocinhas” de meninos e as de meninas, as disputas e os laços de camaradagem. A constituição da sociologia da infância como campo de conhecimento permitiu

[...] pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, como atores plenos e não como objetos passivos deste processo e de qualquer outro (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Este estudo discute a educação das crianças pequenas a partir do olhar das ciências sociais, com as abordagens das políticas, da sociologia e da antropologia. Analisa as creches e as pré-escolas como espaços coletivos de educação e cuidado de crianças pequenas, onde as crianças estão permanentemente em relação entre elas e com os adultos.

Com relação à psicologia, está mais fortemente presente no curso de Pedagogia, com uma abordagem que geralmente focaliza a criança individualmente, com pouco ou nenhum espaço para a criança em seu aspecto relacional e coletivo. Já a sociologia da infância, cuja

matriz teórica justamente reside em estudar e compreender as crianças em seus aspectos relacionais e coletivos, não costuma ser ensinada em cursos de Pedagogia, o que dificulta a compreensão das crianças no grupo, no coletivo no qual produzem as culturas infantis. A psicologia olha a criança individualmente, e a sociologia da infância observa a criança no coletivo, no grupo. A criança é tomada por objeto de investigação, nas ciências sociais e na psicologia, por “lados opostos do binóculo” (MAUSS, 2010, p. 239). A sociologia da infância amplia o campo de visão, ao analisar a criança no coletivo, em relação, em um contexto sociocultural.

Sobre a experiência de Educação Infantil italiana, a pesquisadora Rinaldi (1999) destaca uma imagem das crianças como “ricas, fortes e poderosas”. A ênfase dessa proposta pedagógica está em ver as crianças como sujeitos únicos, com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. As crianças “têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se [...]” (RINALDI, 1999, p. 114).

Fillipini (1999, p. 124) acrescenta que

[...] para nós cada criança é única e é protagonista de seu próprio crescimento. Também notamos que as crianças desejam adquirir conhecimentos, têm muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por criar relacionamentos com outros e comunicar-se. As crianças são abertas ao intercâmbio e à reciprocidade! Desde cedo na vida negociam com o mundo social e físico – com tudo que a cultura lhes dá. E começando com essa ideia, tentamos criar a escola como um sistema no qual tudo está conectado.

Essa visão de criança também é retratada no documento: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010, art. 4º), conforme podemos observar no texto que discute a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, tanto a produção acadêmica quanto os documentos oficiais apresentam uma concepção de criança e recomendam práticas educativas que respeitem as crianças como construtoras de conhecimentos e produtoras de cultura no cotidiano de creches e pré-escolas.

Portanto, os cursos de formação de docentes para atuar com crianças precisam rever seus projetos curriculares de modo a contemplar as especificidades e particularidades que envolvem a educação das crianças de 0 a 3 anos na creche, de 4 e 5 anos na pré-escola e de 6 a 10 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Estágio de Educação Infantil no curso de Pedagogia: observação e registro

O estágio é compreendido como um campo educativo e formativo, integrante e obrigatório nos cursos de professores(as), com a finalidade de produzir conhecimentos e reflexões, privilegiando os momentos e as dinâmicas ligadas principalmente ao contexto das instituições educativas. Porém, a experiência construída pelos estudantes nas creches e nas pré-escolas, resultado de vários momentos do estágio – o que envolve uma participação mais ou menos ativa –, constitui uma riqueza de material que é tomada como objeto de análise e de reflexão pelos(as) estudantes e pelos(as) professores(as) orientadores(as) de estágio.

Assim, coloca-se em discussão a ideia de um percurso de estágio fundado sobre dois momentos distintos: um sobre o campo, na experiência direta em uma creche ou pré-escola, e o outro em um espaço dedicado à reflexão e ao discurso pedagógico (INFANTINO, 2013).

Nessa perspectiva, é pesquisada a estreita conexão entre o saber acadêmico e o saber das instituições de Educação Infantil, sem estabelecer uma ordem hierárquica ou uma regra do momento teórico, em detrimento daquele prático. Desse modo,

[...] o estágio é compreendido como um contexto formador teórico-prático, quebrando a implícita suposição de que o momento teórico deve prevalecer sobre o prático. Principalmente na educação da primeira infância, a “prática” educativa é saber, a experiência é pensamento; não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade refletida, distinguindo claramente entre teoria (que tem lugar na sala de aula) e prática (que se faz nas creches) (INFANTINO, 2013, p. 10, grifos da autora).

Dessa forma, o estágio mantém como sua principal finalidade a formação dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, torna-se ocasião para promover o saber pedagógico sobre a infância e a criança nas instituições de Educação Infantil, pois estimula a reflexão por parte dos envolvidos: estudantes e professores(as).

Nesse sentido, os(as) estudantes são encorajados(as) a envolver-se num constante trabalho de observação, que durante o estágio é entendida como método de trabalho. Assim, a observação não é exatamente uma técnica de coleta de dados ou informações, mas um método. Nessa perspectiva, ela é proposta aos estudantes não apenas como um recurso para os

primeiros contatos com a instituição educativa, mas como uma metodologia que deve prolongar-se durante todo o período do estágio (INFANTINO, 2013).

A esse respeito, Mantovani e Perani (1999) consideram que as discussões sobre a criança e os estágios se mostraram essenciais para a formação de docentes. O estágio é o momento em que o(a) estagiário(a) observa a criança, é sua primeira ocasião de contato com os(as) adultos(as) que trabalham na instituição e também com as famílias e a comunidade em geral.

Especialmente sobre o tema das crianças e da relação entre os(as) professores(as) e as crianças os(as) estagiários(as) escreveram:

Percebi que as crianças são ativas, só que elas não são respeitadas dentro do espaço delas. Tudo é decidido pela professora (Q. 6).

As crianças são muito presas nas creches, os brinquedos são estragados, o pátio não oferece brinquedos como balanços, escorregadores, rodas e outros e também as crianças não podem brincar no momento em que elas querem. Portanto, a infância das crianças, onde ela pode brincar, pular, correr é tudo limitado (Q. 9).

O que observei é que tem hora que as crianças querem brincar e elas não podem brincar, pois, se pegar um brinquedo, são forçadas a deixar (Q. 17).

A minha visão sobre a Educação Infantil mudou a partir desse contato com as crianças. Antes pensava que as crianças tinham que sair alfabetizadas, com os estudos aprendi que é uma fase de descobertas, brincadeiras e um aprendizado diferenciado (Q. 12).

Então, a partir das falas das estagiárias, é possível inferir que é pelas experiências e vivências nos espaços da Educação Infantil, e, paralelamente a esses momentos, pelo contato com leituras e discussões na universidade e com o(a) professor(a) orientador(a) do estágio, que os(as) estudantes elaboram seus conhecimentos. Além disso, é no contato com o contexto da Educação Infantil, com as crianças e os(as) professores(as), no dia a dia das creches e das pré-escolas, que os(as) estudantes têm sua atenção despertada para questões que passariam despercebidas, caso fossem abordadas apenas do ponto de vista da teoria, com a leitura de textos, por exemplo. A respeito dos conhecimentos construídos nos estágios, uma estagiária fez o seguinte comentário: “Pra mim contribuiu enormemente, por que tirei muitas provas, consegui ver muitas relações entre o que vi na prática com as leituras” (E. 6).

Ao abordar a experiência italiana de formação de professores(as) de Educação Infantil,

Mantovani e Perani (1999, p. 90) observam que, nos primeiros anos, pela escassez de materiais que retratassem experiências de docência em creches e pré-escolas, muitos conhecimentos precisaram ser construídos na prática. O processo de construção de uma proposta que contribuísse para preparar satisfatoriamente os(as) professores(as) para atuar nas creches, a observação como metodologia se tornou o centro do debate sobre a pesquisa e sobre a intervenção na primeira infância. Observar foi natural e intuitivo para quem teve que atuar na creche, sem experiência e sem material à disposição. "Observar em situação natural, considerando o contexto ambiental e de relação, é hoje a principal proposta metodológica da pesquisa sobre os pequenos" (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 94). E acrescentam:

Nós acreditamos que, para o educador, aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela seja as bases da preparação pedagógica. Uma vez que o adulto entende isto e continua aprendê-lo pela observação, quase sempre ele descobrirá qual é o jogo ou o material mais adequado para uma determinada criança ou para um determinado grupo em um determinado momento, o que dar à criança, o que dizer a ela, como organizar ou intervir. Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 93).

Mas, mesmo nos dias atuais, em que as pesquisas avançaram e oferecem informações e referências sobre as crianças em espaços coletivos, a observação continua a ser uma exigência para aqueles(as) que trabalham com as crianças pequenas, pois se mostra um instrumento útil para conhecer mais sobre elas. A observação é a base para fundamentar as direções do trabalho educativo com as crianças e, de qualquer forma, é uma competência necessária para quem trabalha com as crianças pequenas. O(a) professor(a) deve saber captar todos os sinais comunicativos que a criança manifesta. A observação determina o tipo de intervenção a ser realizada e, nesse sentido, representa uma atitude de respeito para com a criança (MANTOVANI; PERANI, 1999).

Também Agnese Infantino (2013), ao discutir os estágios como momento de interação entre o saber acadêmico e o saber produzido na prática, nas instituições de Educação Infantil, aborda a observação como metodologia de trabalho. Segundo a autora, a observação durante o estágio não finda na elaboração de protocolos de observação para um simples exercício técnico, mas é proposta como método:

A observação como método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade de pensar e refletir, enquanto os estagiários se envolvem como atores na ação em curso; sustenta uma atitude de lúcida presença profissional descentralizada, para propiciar comportamentos e intervenções educativas que, fundamentados na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto e com as outras pessoas, possam ser realmente um benefício para as crianças (INFANTINO, 2013, p. 22).

Afirmam Mantovani e Perani (1999) que observar é uma habilidade fundamental na formação dos(as) professores(as), porque, observando, aprende-se cada vez mais sobre as crianças e cria-se motivação para realizar pesquisas bibliográficas e leituras para interpretar em nível teórico as ações e as práticas educativas. A observação ajuda a identificar os temas de maior dificuldade no trabalho dos(as) docentes da Educação Infantil, que serão a base para fundamentar hipóteses de trabalho e de pesquisa. Pela observação, o(a) professor(a) pode refletir sobre sua prática com as crianças, pois “[...] observar leva a conhecer o próprio comportamento e, portanto, a ter um progressivo autocontrole e também uma atitude sem inferências excessivas em relação a criança” (MANTOVANI; PERANI, 1999).

Fica evidente que a observação pode ser um instrumento metodológico não só na formação inicial de professores(as), mas também na formação continuada. É também um procedimento epistemológico útil à pesquisa, pois permite conhecer mais sobre as crianças em espaços coletivos e sobre as práticas educativas, além de fornecer informações para o planejamento e favorecer a avaliação nos contextos educativos.

Assim, na formação inicial do(a) professor(a) de Educação Infantil, deve ser previsto o estágio por um período de tempo prolongado, pela importância do contato com a prática educativa, pela necessidade de aprender a observar atentamente as crianças nas instituições. Além disso, nos momentos de formação continuada, a observação se mostra um método útil para pesquisa e reflexão sobre o trabalho realizado nas creches e nas pré-escolas.

Nesse sentido, a ida dos(as) estagiários(as) a campo representa a oportunidade de refletir sobre o próprio processo de formação e também a possibilidade de problematizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil. O estágio significa um momento ímpar na formação de futuros(as) pedagogos(as). Ao longo dessas experiências, os(as) estagiários(as) são estimulados a um constante trabalho de observação: a observação como metodologia de trabalho e não apenas como uma primeira etapa do estágio, sem muita relevância. É importante orientar o olhar do(a) estagiário(a) desde o primeiro contato com a creche ou a pré-escola: observar o espaço físico e o que ele revela sobre a intencionalidade pedagógica

do(a) professor(a); observar as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as crianças.

Os(as) estagiários(as) são incentivados(as) a adotar um posicionamento que pode ser definido como antropológico, ao observar como “estrangeiros” a realidade e a cultura nas quais foram inseridos, para, ao modo do antropólogo, familiarizar-se com o estranho e estranhar-se com o familiar (GEERTZ, 1989).

De acordo com Fiad e Silva (2009), a universidade geralmente valoriza a escrita crítica, objetiva, impessoal e rigorosa, uma escrita vinculada à pesquisa, mas, nas últimas décadas, começa a tomar corpo um conjunto de iniciativas que procura estimular uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência são as formas de significação atribuídas pelos estudantes. Surge, no interior de algumas disciplinas, maior demanda por trabalho que sejam escritos em outros registros, como os relatos, o memorial e a carta.

Os estudos de Fiad e Silva (2000, 2009) apontam os benefícios trazidos pelo uso do diário no interior da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa ao longo de uma década de trabalho na Faculdade de Educação da Unicamp. Nos cursos de formação de professores, especialmente, essa forma de expressão passou a ser bastante usada, como caminho de valorização do saber docente, construção das identidades profissionais, das relações entre ensinar e aprender, entre docente formador e docente em formação, entre teoria e prática, entre ação e reflexão (FIAD; SILVA, 2009, p. 124).

O estudante passa a ser o grande elemento de reflexão para o seu dizer. É obrigado a voltar-se para si mesmo, sem fazer apenas do outro – uma voz já conhecida e autorizada, academicamente falando – sua maior referência.

Acostumados a uma determinada produção escrita de texto — fichamentos, resumos, resenhas e monografias —, os alunos são estimulados para a produção de uma escrita mais narrativa, subjetiva e parcial, como os diários (FIAD; SILVA, 2000).

O diário de campo é um espaço para o registro sistemático das vivências no campo de estágio. São diferentes dos diários íntimos, porque produzidos no interior de um programa de formação inicial, numa instituição de ensino superior. O diário significa um instrumento didático que fornecerá subsídio ao trabalho de todo o grupo envolvido com o estágio.

O uso do caderno de campo representa “um recurso metodológico inovador” (Gepedisc, 2011) nos estágios. Para Fiad e Silva (2009), os diários são uma forma de incorporar outras práticas de linguagem ao contexto acadêmico, como a de associar

experiências vividas à reflexão teórica. “Antes de tudo, fazer um diário de campo é instalar-se em uma prática concreta, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita” (SILVA, 2011, p. 9).

Desta forma,

[..] o estágio curricular e obrigatório não é um tempo para a aprendizagem ou para a preparação do que pode vir a ser. Não é um ensaio para se chegar “depois” a um lugar qualquer. Antes, um tempo em que o estudante e o cotidiano daquele lugar se entrelaçam, se alteram, se misturam. Numa “observação”, que é, ao mesmo tempo, inserção, ação, relação, presença (SILVA, 2011, p. 8).

Os registros nos cadernos de campo, como fonte primária de pesquisa, oferecem material para a discussão, a problematização e a reflexão sobre o cotidiano de crianças e professores(as) nas creches e nas pré-escolas – enfim, para a pesquisa. A respeito da observação e do uso dos cadernos de campo, para registro dos estágios, as estagiárias expressam os seguintes comentários:

Sim, a partir das observações e escrita foi possível desconstruir e reconstruir várias concepções acerca das crianças e do tipo de trabalho que melhor podemos oferecer a elas (Q. 5).

Foi possível perceber essa relação entre criança-criança, adulto-adulto, foi algo interessante que só na observação e no registro é que percebemos detalhadamente o que acontece no cotidiano de cada creche (Q. 13).

Elas reconhecem a importância do caderno de campo nos estágios e percebem como a escrita e a leitura dos registros, que inicialmente se mostravam sem sentido, contribuíram para entender as relações entre as crianças e os adultos no espaço da Educação Infantil. Acostumadas a uma escrita mais sistematizada e acadêmica, como a que costuma ser usada na produção de relatórios de estágio ou em trabalhos de conclusão de curso, as estagiárias mostraram resistência e, até mesmo, certo receio em relação à escrita descritiva utilizada nos cadernos de campo.

Com essa concepção, os cadernos de campo foram usados como recurso para registrar os estágios, e as estagiárias foram orientadas a produzir registros descritivos do que foi observado nas creches e nas pré-escolas. Mas essa escrita não se mostrou fácil para elas, em um primeiro momento, pois, acostumadas ao estilo das produções geralmente exigidas na academia, os primeiros escritos reproduziram uma mistura de gêneros discursivos: relatórios,

comentários e narrativas. A leitura coletiva de alguns trechos dos cadernos foi necessária, para que o grupo entendesse qual era o propósito dos cadernos, pois, nesse estilo de escrita, a referência maior não é um autor em especial ou uma teoria, mas as impressões e as experiências do(a) próprio(a) estudante (FIAD; SILVA, 2009).

Assim, o estágio de Educação Infantil mostrou ser um campo fértil para investigar a relação teoria-prática e as diferentes concepções epistêmicas e pedagógicas das estudantes-estagiários(as) de Pedagogia e, sobretudo, reafirmar a importância do estágio na formação de professores e professoras de Educação Infantil. Os dados dos estágios realizados nas creches e nas pré-escolas permitiram construir reflexões sobre o cotidiano das crianças e dos adultos nesses espaços.

Considerações Finais

As teorias pedagógicas, apoiadas nas reflexões filosóficas, foram construídas por um repertório de ideias em oposição e contraditórias, que preconizam práticas que envolvem maior ou menor grau de liberdade ou de autoritarismo. As diferentes concepções sobre as aprendizagens humanas orientaram a construção de propostas educacionais marcadas por discursos pedagógicos antagônicos, estabeleceram oposições entre natureza e cultura, corpo e mente, o intelectual e o manual, passividade e atividade, a teoria e a prática, o sujeito e o objeto, entre outros. Mas, na produção de conhecimento voltado para a educação das crianças pequenas, de 0 a 6 anos, essas polaridades, estabelecidas como antagônicas, são redimensionadas, e as pedagogias passam a ser vistas como uma atividade social complexa (BARBOSA, 2006).

Assim, a pedagogia da Educação Infantil busca articular o educar e o cuidar, a experiência e o saber, a teoria e a prática, as ciências e a arte e problematiza as teorias que trabalham antagonizando esses binômios. A partir de um referencial dialético, olha para as contradições e questiona os saberes considerados antagônicos na educação da pequena infância. Mas, temos ainda, de forma hegemônica, uma pedagogia que busca vigiar e controlar as crianças, que valoriza muito pouco as capacidades infantis, que não ouve as crianças e suas questões; por isso, é tão fundamental construirmos uma “pedagogia da escuta”, uma “pedagogia das relações”, uma “pedagogia descolonizadora” e uma “pedagogia da infância”.

Uma proposta de educação emancipatória e descolonizadora para a primeira infância exige a ação de profissionais docentes comprometidos com uma pedagogia não escolar, centrada na criança e na experiência infantil, que proporcione a construção de todas as

dimensões humanas: o imaginário, o lúdico, o artístico, entre outras. As crianças não separam saber e experiências; assim, espera-se que nos espaços de Educação Infantil elas possam brincar, descobrir, inventar, criar, imaginar – enfim, produzir as culturas infantis.

A articulação entre educação e cuidado, saber e experiência, teoria e prática, numa perspectiva dialética, permite afirmar as especificidades da Educação Infantil, que precisam ser resguardadas, para não se perder em meio ao turbilhão de propostas que procuram antecipar a escolarização, transformando as crianças em pequenos alunos, com processos avaliativos excludentes. Afirmar o específico e singular da Educação Infantil não significa defender uma educação de segunda categoria ou de menor valor; ao contrário, representa o reconhecimento e a valorização dessa área de conhecimento, do respeito aos direitos das crianças e das profissionais docentes que trabalham com elas.

Assim, cabe aos cursos de formação de docentes para a primeira etapa da Educação Básica rever seus projetos pedagógicos-curriculares de forma a contemplar as especificidades da creche e da pré-escola nas discussões do curso de um modo geral e não apenas em disciplinas isoladas e sem articulação com as demais. Por isso, propomos a construção de uma Pedagogia da Infância e de um curso de Pedagogia que forme professores(as) de crianças de 0 a 10 anos.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. 2010. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1. p. 39-52. Jan./abr.
- BARBOSA, M. C. S. ; HORN, M. G. S. 2008. *Projetos pedagógicos na educação Infantil*. Porto Alegre Artmed, 2008.
- BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE.
- BRASIL. 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB.
- FARIA, A. L. G. (Org.). 2011. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 129-152.
- FARIA, A. L. G. 1999. As contribuições dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 69, p. 60-91.
- FARIA, A. L. G. 2005. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas. v. 26, n. 92, p. 1.013-1.038, out.

- FARIA, A. L. G. 2011. Apresentação. In: GEPEDISC – Culturas Infantis (Org.) *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-17.
- FARIA, A. L. G.; RICHTER, S. R. S. 2009. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: SMALL SIZE PAPER (Org.) *Experiencing art in early years - learning and development processes and artistic language*. Bologna: Edizioni Pendragon, p. 103-25.
- FERNANDES, F. 2004. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos sociais infantis. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 1 (43), p. 229-250, jan./abr.
- FIAD, R. S. ; SILVA, L. L. M. 2009. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131.
- FIAD, R. S. ; SILVA, L. L. M. 2000. Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em discussão. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v. 19, n. 35, p. 40-47, jun.
- FILLIPINI, T. 1999. O papel do pedagogo. In: EDWARDS, C. ; GANDINI, L. ; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 123-127.
- FREITAS, M. C. 2007. Prefácio: O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes*. São Paulo: Cortez, p. 7-13.
- INFANTINO, A. 2013. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. *Olhares*, Guarulhos, SP, v. 1, n. 1, p. 7-39, maio.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E.S. S. 2009. (Coord.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- GEERTZ, C. 1989. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- MANTOVANI, S. ; TERZI, N. 1998. A inserção. In: BONDIOLI, A. ; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 75-98.
- KISHIMOTO, T. M. 2002. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). *Encontros e desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, p. 107-115.
- KISHIMOTO, T. M. 2005. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set./dez.
- MAUSS, M. 2010. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 237-244, set./dez.
- RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C. ; GANDINI, L. ; FORMAN, G. 1999. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 113-127.
- ROCHA, E. A. C. 2001. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação - Anped*, São Paulo, n. 16, p. 27-34, jan./abr.
- ROCHA, E. A. C. 1999. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de uma consolidação de uma Pedagogia*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 262 f.

ROSEMBERG, F. 1976. Educação para quem? *Revista Ciência e Cultura*, Cidade, v. 28, n. 12, p. 1.466-1.471, jul.

SILVA, A. S. 2005. O curso de Pedagogia e a formação para a educação infantil. *Proposições*, Campinas, v. 16, n. 2 (47), p. 159-175, maio/ago.

SILVA, L. L. M. 2011. Prefácio: Entre estágios, diários de campo, leituras. In: GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 7-11.

Resumo

Este artigo discute a formação de professores(as) de Educação Infantil no curso de Pedagogia. O estudo elegeu o estágio como campo de pesquisa e evidenciou a importância deste na formação de professores(as), como espaço de produção de conhecimentos e saberes pedagógicos. A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil, com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, destacou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. O trabalho com os estágios na Educação Infantil mostra a importância da construção de uma pedagogia centrada na criança e nos convida a uma revisão da formação de professores (as) de crianças de 0 a 5 anos. O estudo aborda os saberes e os fazeres nas creches e pré-escolas e aprofunda e destaca a especificidade da docência com crianças pequenas, à medida que guarda distanciamentos com relação ao ensino escolar. As crianças são compreendidas a partir do olhar das ciências sociais, vistas como atores sociais, como protagonistas do próprio processo de formação. Destaca a observação como principal ferramenta metodológica, pois permitiu aos(às) estagiários(as) conhecer mais sobre as crianças, descrever e analisar as práticas educativas observadas no cotidiano das creches e das pré-escolas. Para o registro das observações, foi utilizado o caderno de campo. As análises evidenciam as lacunas presentes no curso de Pedagogia e permitem propor outras referências teórico-metodológicas para a formação de professores (as) de crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação de Professores(as), Estágio

ABSTRACT

This article discusses the training of teachers Early Childhood Education in the course of pedagogy. The study chose the internship as a research field and highlighted the importance of the training of teachers, as a production space of knowledge and pedagogical knowledge. The mandatory internship in Early Childhood Education with the National Curriculum Guidelines the Course of Pedagogy, highlighted the need to build references to support teaching with small children. Working with stages in kindergarten shows the importance of building a pedagogy focused on the child and invites us to a review of teacher education children from 0 to 5 years. The study addresses the knowledge and doings in day care centers and preschools and deepens and highlights the specificity of teaching with small children, as guard detachments with regard to school education. Children are understood from the look of the social sciences, seen as social actors as protagonists of the process of formation. Highlights the observation main methodological tool because it allowed to trainees know more about children, describe and analyze the educational practices observed in the daily day care center and preschools. For the record of the comments the field notebook was used. The analysis reveals the gaps present in the course of pedagogy and allow us to propose other theoretical and methodological references for the training of teacher's childhood education.

Keywords: Childhood education; Teacher Training; Internship