

EIXO 2: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE FORMAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

ESTÁGIO SUPERVISIONADO - CONTEXTO FORMATIVO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo
UFRN/PPGED

jacicleidemelo@hotmail.com

Denise Maria de Carvalho Lopes
UFRN/PPGED

denisemcl@terra.com.br

Resumo: O trabalho discute as contribuições do Estágio Supervisionado na construção de saberes específicos para atuação docente na Educação Infantil. É um recorte de uma pesquisa de doutorado que se desenvolveu mediante entrevistas com graduandos do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu/RN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As enunciações revelaram o Estágio como contexto de formação para a docência na primeira infância - que cria condições de ação-reflexão-ação e relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio Supervisionado; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Infantil tem sido objeto, nos últimos anos, de discussões teóricas e diversas definições legais/oficiais. A LDB - Lei 9394/96, em seu art. 29, institui legalmente a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e reconhece a função pedagógica dessa etapa educativa, instituindo exigências ao papel e à formação do professor desse segmento.

No contexto da produção atual sobre a Educação Infantil, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos marcados por especificidades que precisam ser respeitadas pelas instituições educativas. As práticas organizadas pelos adultos responsáveis – os professores – precisam, portanto, considerar as singularidades infantis, as capacidades de aprender mediante a criação de condições em que elas possam interagir com as situações de Educar e Cuidar apropriando-se de instrumentos da cultura, bem como do processo que envolve práticas, conhecimentos e experiências vividas, ensinadas e aprendidas em contextos educativos. Questões como: quais as especificidades de um Professor que atua nesta etapa educativa? Que conhecimento(s) pode(m) constituir-se como saberes necessários à prática pedagógica junto às crianças

pequenas? têm orientado teorizações, pesquisas científicas na área, bem como a produção de documentos oficiais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2005; BRASIL, 2006, entre outros).

No campo educacional como um todo, o cenário atual é de ampliação e diversificação das tarefas dos profissionais da educação e, em consequência, de exigência de qualificação e profissionalização docente, com base nas mudanças sociais significativas que vêm ocorrendo nas últimas décadas. Nessa perspectiva, o professor, a sua prática, e, principalmente, a sua formação, estão no centro das discussões.

De modo específico, a Educação Infantil situa-se num campo complexo e multifacetado, que exige reflexões sobre o profissional que trabalha com as crianças pequenas, por muito tempo considerado como um “semi-profissional”, a quem não eram requisitadas características específicas para assunção de sua tarefa, vista como mero “cuidado” ou guarda das crianças.

A história da formação de docentes para a Educação Infantil é bastante recente, pois, não havendo o reconhecimento de sua função educativo-pedagógica, não havia preocupação com a formação de seus profissionais, nem mesmo reconhecidos como docentes. Durante muito tempo, a “professora” de Educação Infantil era identificada e reconhecida, principalmente, por características de ordem subjetiva e pertinentes à afetividade, à semelhança com a maternidade. Assim, reforçava-se a concepção de educadora, tecida através do seu perfil enquanto mulher, com o seu “dom de cuidar”, identificado como inato.

Superando essas concepções – ainda vigente em muitos contextos – e a partir de estudos oriundos de vários campos de conhecimento que tematizam a criança, seu desenvolvimento e sua educação, há, na atualidade, pelo menos no discurso teórico¹, um consenso sobre a necessidade de formação em nível Superior (Graduação em Pedagogia) para os professores da Educação Infantil, visto que, frente ao avanço dos conhecimentos sobre a criança e suas especificidades, cresce a necessidade de professores qualificados com saberes próprios para atuar nessa etapa educativa. Torna-se necessário, portanto, compreender aspectos específicos referentes à formação do professor para a Educação Infantil.

De acordo com o art. 62 da LDB 9394/96 “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. (LDBEN, art. 62). Entretanto, de modo contraditório, mesmo reconhecendo a Educação Infantil como

primeira etapa da educação básica, a referida lei admite a formação em nível médio para atuação naquele segmento, abertura que vige até os nossos dias e justifica a presença, por vezes majoritária, de profissionais sem nível superior nos quadros que atuam em creches e pré-escolas.

Em que pese essas contradições, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) assumem, como núcleo básico, a formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, o Curso tem, como finalidade, habilitar os graduandos para o trabalho pedagógico que propicie o desenvolvimento e a educação de crianças da faixa etária de zero a dez anos.

O olhar para o currículo dos cursos relacionados à formação de professores que poderão atuar na Educação Infantil (como é o caso do Curso de Pedagogia) merece destaque pelo fato de que, em muitos casos, não é dado o enfoque necessário para a atuação desses profissionais na instituição de Educação Infantil. Algumas propostas curriculares apresentam ênfase apenas em aspectos teóricos, colocando em lugar periférico os saberes próprios à orientação da ação pedagógica na docência com crianças. Em outros casos, tais propostas não enfatizam a criança pequena e suas especificidades educacionais, fragilizando a formação do professor para atuação nesse segmento.

O presente trabalho chama atenção para o fato de que a formação dos profissionais da Educação Infantil deve proporcionar, além dos conhecimentos teóricos relativos ao desenvolvimento da criança e de suas necessidades e possibilidades, também, de modo indissociável, conhecimentos de caráter prático. Nesse sentido, o estágio curricular na etapa da Educação Infantil assume um lugar de centralidade, visto que, no âmbito da formação inicial, constitui um contexto por excelência de articulação teoria-prática, requisito fundamental à formação de “futuros profissionais” que desenvolvam uma prática de qualidade.

Compreendemos, junto com Salles e Russeff (2003) que a formação inicial precisa garantir a apropriação de determinadas habilidades, mínimas e indispensáveis, regulamentadas e contextualizadas, para a inserção do neo-profissional na prática. Sendo assim, o Estágio Supervisionado enquanto componente curricular tem contribuído para a formação de professores que atuarão junto a crianças pequenas, para o atendimento de suas demandas enquanto pessoas em desenvolvimento - corporais,

emocionais, cognitivas, linguísticas, pessoais e sociais? Foi esta a questão que orientou a construção de nosso trabalho.

No recorte definido para este texto, analisamos os registros de entrevistas de quatro acadêmicas que realizaram Estágio em Educação Infantil no segundo semestre de 2012 no Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu/RN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. A investigação assume os princípios da abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (2005), Freitas (2007) para os pesquisadores qualitativos a apreensão do significado, pela interpretação dos fenômenos observados é a preocupação essencial. A estruturação do trabalho orienta-se por uma interrelação entre os dados empíricos e teóricos. Tomando como referência os princípios do dialogismo de M. Bakhtin (1992), compreendemos que os sentidos que emergem nas/das enunciações dos sujeitos têm uma materialidade simbólica própria e significativa e uma espessura semântica, tecidas pelas/nas condições de produção dos discursos que compreendem os sujeitos, a situação, a memória, a linguagem.

Tomando esses pressupostos como orientadores, consideramos as enunciações dos sujeitos e construímos, a partir de seu entrecruzamento com as teorizações pertinentes à formação docente, considerando-a como apropriação de práticas da cultura, mediante interações vivenciadas histórica e socialmente (VYGOTSKY, 1997); como apropriação de saberes múltiplos oriundos de fontes diversas que envolvem a vida da pessoa-professor (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2002) construímos eixos de análise, discussão e reflexão acerca do Estágio Supervisionado como contexto formativo de professores.

Na primeira parte do texto trazemos alguns pressupostos teóricos que devem orientar a proposta do Estágio Supervisionado em Educação Infantil na formação inicial no Curso de Pedagogia. Na segunda parte, dialogamos com os discursos das graduandas de Pedagogia que cursaram o Estágio Curricular Supervisionado, buscando analisar as contribuições do estágio supervisionado à formação específica para a educação infantil.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aprender a/na profissão docente vai muito além de dominar conteúdos e estratégias de ensino, conforme preconizado pelo modelo da racionalidade técnica.

Antes, significa atuar em contextos complexos e singulares, ser capaz de organizar o espaço, o tempo, os materiais e propor atividades que promovam as interações de modo desafiador.

O domínio do fazer sobre o pensar mantém-se arraigado nas práticas escolares, visto a estrutura disciplinar e curricular com que as diferentes áreas do conhecimento são tratadas nas diferentes etapas da escolarização. Torna-se pertinente a indagação em torno da constituição dessas estruturas e os fundamentos que sustentam a manutenção das mesmas. Para tanto, ao investigar o campo dos processos formativos dos profissionais da Educação Infantil, desvelam-se inúmeras possibilidades para o entendimento da fragilidade teórica do trabalho docente, e suas implicações na condução da aprendizagem.

A supremacia do conhecimento pensado, elaborado e construído de fora para dentro, sem representação social para os educandos, constitui em muitos cursos de formação de professores a centralidade do trabalho, sendo a aprendizagem um aspecto secundário, adquirindo valor mediante os instrumentos avaliativos. Nesse sentido, é pertinente pensar sobre: como organizar os contextos de aprendizagem para os acadêmicos em Pedagogia?

Compreendemos que os contextos de aprendizagem profissional assumem diferentes feições, ou, como nos diz Tardif (2002), têm fontes diversas. Assim, desde os espaços escolares, em todos os demais em que os sujeitos vivenciam suas experiências (no trabalho, na comunidade, na família e em todos os contextos sociais). Na escola os saberes docentes são construídos e constituídos por meio de uma trama que ultrapassa a visão reducionista e prima pelo valor da educação como um bem social e numa perspectiva integral.

Com a proposição de pensar sobre a processualidade da constituição dos saberes docentes, os estudos realizados por Tardif (2002), situam-se na compreensão dos saberes docentes a partir da configuração de diferentes saberes, de origem diversa; alguns concomitantes às vivências em sala de aula, outros provenientes da formação acadêmica.

Assim “[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2002, p. 33) de acordo com suas concepções, os saberes distinguem-se e ao mesmo tempo entrelaçam-se, formando um corpo único, o qual toma forma a partir dos conhecimentos específicos desenvolvidos no decorrer da sua formação, como os que se processam no decorrer da vida, partindo

da especificidade da sua prática, os quais “[...] brotam da experiência e são por ela validados [...]” (p. 39).

De acordo ainda com Tardif (2002, p. 33) os “[...] saberes disciplinares, curriculares, profissionais [...] e experienciais”, compõem o universo pelo qual tradicionalmente os professores são reconhecidos como portadores/transmissores de saber. Os saberes construídos e constituídos no decorrer dos processos formativos necessitam de um constante processo de reelaboração através da construção das concepções que definem a especificidade do perfil profissional que cada um assume. O processo de ensino e aprendizagem ultrapassa os sentidos dos saberes experienciais, em que muitas práticas se desenvolvem sem reflexão e embasamento teórico.

De acordo com Pimenta (2002, p. 24), “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Assim, entrelaçam-se os aspectos sobre a intrínseca relação teoria/prática. A autora reforça que o saber não é formado apenas da prática, mas sim desta relação, por isso, deve ser também nutrido pelas teorias da educação. A teoria alavanca o olhar dos alunos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os mesmos compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como futuros profissionais.

Entendemos como Tardif (2002) que ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários acadêmicos de Pedagogia podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, no sentido de compreender a realidade, aprender com os professores de profissão como é o ensino - como é ensinar.

A formação e a construção de saberes dos profissionais que atuam na Educação Infantil ou em outro segmento de ensino constituem-se em um processo de preparação político/pedagógica que não pode ser desvinculado do desenvolvimento pessoal e institucional. Tal formato, cobra da universidade uma estrutura curricular voltada para a prática, com um forte teor reflexivo, sugerindo aos docentes que ajudem os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição.

À luz das novas Diretrizes para a Educação Infantil que concebem a criança como 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. (BRASIL, 2010, p.15). Compreendemos que a Educação

Infantil tem uma especificidade, neste sentido, a formação do profissional de educação infantil precisa levá-lo a compreender que a criança aprende de modo integrado e por isso o ambiente educativo não pode ser organizado de forma disciplinar.

A especificidade da formação do docente da Educação Infantil é tão importante, que não requerer formação específica é desconhecer a complexidade da natureza humana, especialmente nessa faixa etária. Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar dos outros cursos.

A formação inicial constitui fator importante para uma melhor organização e condução das atividades desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos. O conhecimento das necessidades infantis e das características que permeiam o desenvolvimento humano nesse período pode representar um forte aliado no trabalho junto às crianças, no planejamento das atividades, no estabelecimento de relações no interior da instituição, na organização dos espaços, na criação de oportunidades de aprendizagem, entre outros.

Arce (2001) em pesquisa junto a alunos da graduação em pedagogia acerca das habilidades necessárias ao trabalho junto à Educação Infantil observa que as respostas reforçam a figura desse profissional como mulher, que não necessita de muita formação. Ademais, expressões como “jeitinho”, “gostar” e “dom” são frequentes nos discursos dos acadêmicos.

Um dos objetivos da universidade no que se refere à formação de Educadores Infantís seria o de assumir o papel de pesquisadora, para que assim seja verificada a realidade desse campo de atuação, buscando fazer relação com o conhecimento sistematizado, bem como questões relevantes ao desenvolvimento e a educação de crianças de zero a cinco anos.

Contreras (2002) aponta três modelos de professores, a partir de seus diferentes modos de compreender e se situarem em relação às dimensões do ser professor: o professor técnico, o professor reflexivo e o intelectual crítico. Cada classificação compreende as competências que a prática exige, entretanto não podem ser exercidas independentemente, pois o contexto exige o entrelaçamento de diferentes saberes, posturas e competências para o alcance de seus objetivos.

Estas proposições apresentadas nos remetem à grande responsabilidade dos centros de formação de professores e do seu papel no desenvolvimento de propostas que contemplem os vários aspectos da profissão professor. É necessário o repensar dos

cursos de formação de professores numa nova perspectiva, buscando a articulação entre Universidade e Escola na busca de soluções conjuntas para a profissão docente.

O tempo reservado à aprendizagem da docência especialmente aquele que o acadêmico vive intensamente durante o período de estágio supervisionado, constitui-se um dos desafios para as instituições formadoras de professores. Por isso, torna-se importante investigar os processos de formação inicial, principalmente o momento do estágio curricular, pois é aí que se constitui uma primeira forma de ação docente e de ser professor.

Por essas razões, o presente trabalho apresenta e discute dados decorrentes de uma pesquisa que tem como objetivo compreender quais saberes específicos da Educação Infantil são construídos em Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. A intenção é analisar a prática de estágio na graduação e construir uma reflexão que subsidie os processos de formação inicial de professores para atuar na Educação infantil.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO - CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento da Educação Infantil como espaço de aprendizado e conhecimento, trouxe a necessidade de repensar as relações da Pedagogia com a Educação Infantil, orientada para uma prática comprometida com uma intencionalidade educativa que resgate a infância. De acordo com Arce (2001, p.181) o professor deste nível de ensino é aquele que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

A infância perspectivada como uma construção cultural (HEYWOOD, 2004), ou enquanto categoria social geracional (SARMENTO, 2002 e 2004), não pode, na universidade, ser conotada ou aproximada de uma condição histórica marcada pela ausência da criança concreta como sujeito social pensante. A universidade deve ser capaz de apresentá-la enquanto personagem central e real do trabalho docente. Portanto, não enquanto referência idealizada, genérica e desvinculada de uma especificidade contextual. Correções da política acadêmica são necessárias quanto à formação na área (da Educação Infantil), no sentido de demandar rearticulações curriculares que

conduzam ao enfrentamento na busca de alternativas para o reconhecimento da diversidade da infância e das especificidades da Educação Infantil.

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a Educação Infantil e suas especificidades é contemplada em três componentes curriculares: Concepções e Práticas de Educação Infantil, Literatura e Infância e o Estágio Supervisionado I em Educação Infantil.

Por ser um componente curricular de cunho teórico-prático, estudar, analisar e problematizar o campo de atuação do profissional de Educação Infantil, e, por conseguinte possibilitar intervenção nas práticas pedagógicas desse segmento de ensino por parte dos acadêmicos de pedagogia. Como também pelo o estágio ser um dos objetos de análise quando o foco é a construção de saberes na formação inicial a partir da relação teoria-prática (PIMENTA, 2001) – nossa pesquisa busca investigar que saberes são possíveis de ser construídos pelos graduandos de Pedagogia no momento que estão vivenciando as atividades desse estágio.

O Estágio Supervisionado I em Educação Infantil foco de nossas análises é vivenciado no V período do curso, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) por meio dele pretende proporcionar aos formandos um espaço de vivência profissional com base na investigação, reflexão, problematização e elaboração de projetos de intervenção nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. (PPC, 2008).

Assim, nesse componente curricular busca-se a aproximação sistemática e metódica com o rico campo de pesquisa dos espaços educacionais que desenvolvem ações pedagógicas na Educação Infantil, com o intuito de conhecer, construir, contribuir com as demandas dos processos educacionais nesse nível de ensino.

O Estágio Supervisionado, na proposta formativa do curso (PPC, 2008), é compreendido como atividade teórica e instrumentalizadora da práxis. Não se limita, portanto, à aplicação de técnicas aprendidas no processo de construção dos conhecimentos basilares da formação acadêmica. Sua referência é o disposto na Resolução 36/2010-CONSEPE, que diz:

O Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN é concebido como um campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no contexto social, ético, político, tecnológico, cultural e educacional no qual o trabalho docente está inserido, configurando-se, assim, como espaço de convergências dos

conhecimentos científicos pertinentes a cada área e das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer dos cursos, sendo essencial para a formação de competências docentes do futuro profissional licenciado.

Assim sendo, o estágio constitui-se numa atividade teórico-prática, em interação com os demais componentes do curso, o objetivo é contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares das crianças, *locus* de ação profissional do futuro licenciado. O Estágio configura-se, assim, como um espaço de produção do conhecimento que favorece à pesquisa e contempla a formação do pedagogo, capaz de atender às demandas de uma realidade que se renova e se diferencia a cada dia.

O professor que atua na Educação Infantil ao trabalhar com as crianças, lança mão de vários conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, saberes oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da sua experiência no Estágio Curricular, entre outros. Na Educação Infantil, os professores necessitam estar a par do desenvolvimento infantil, conhecendo as perspectivas que mais possam auxiliar nesse processo. A organização do espaço e do tempo é outro fator que influencia nas atividades desenvolvidas, de modo que, tudo precisa ser equilibrado: atividades lúdicas, educativas, de higiene, sono, alimentação.

Do mesmo modo o faz-de-conta, os jogos, influenciam muito no desenvolvimento da criatividade, da personalidade da criança. É importante criar – e garantir – na rotina do grupo, situações em que as crianças e a sua professora ou o adulto responsável pelo grupo leiam e escrevam, explorando as relações entre a utilização da linguagem escrita com a organização do mundo em que vivem. (BRASIL, 1998).

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. Situações estas que possam garantir a aprendizagem das crianças, como enfatiza o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998). O educador, nessa etapa se caracteriza como mediador do processo de ensino e aprendizagem: precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam, observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois nessa fase inicia-se a formação de uma base de valores, que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também ser.

Com esse complexo referencial inerente à postura e a prática do professor de Educação Infantil torna-se imperativo nos cursos de formação inicial (Pedagogia) os acadêmicos construir saberes necessários para atuar com crianças pequenas em instituições de Educação Infantil. Nesse recorte, apresentamos indícios de alguns conhecimentos/saberes específicos da Educação Infantil possíveis de serem construídos no contexto do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. Concomitantemente, destacamos a importância de sistematizar conhecimentos que possam contribuir para reflexões e ações relativas à formação inicial nos cursos de graduação em Pedagogia.

Ao realizarmos entrevistas semiestruturadas com 4 graduandas em processo de Estágio Supervisionado sobre que saberes elas tinham construído a partir da vivência realizada elas anunciaram:

Eu aprendi nesse estágio que o trabalho na Educação Infantil deve ser direcionado, planejado, deve ter o momento da brincadeira porque a brincadeira é própria da criança, no momento que ela brinca ela também aprende, então o trabalho na Educação Infantil deve desenvolver tomando como eixo a ludicidade. (ESTAGIÁRIA 1, 2012).

A partir desse estágio eu tive mais clara a ideia de que o professor de Educação Infantil deve realizar um trabalho envolvendo educar e cuidar. Na Educação Infantil professor é médico, é Psicólogo e deve estar sempre observando a fala do seu aluno, professor também passa valores porque esta criança ainda está formando os primeiros valores dela, então o cuidar, o educar, o brincar, tem um grande peso na Educação Infantil. Então o educador infantil tem uma responsabilidade maior, ele é exemplo para a criança. Ele cuida da aprendizagem das crianças. (ESTAGIÁRIA 2, 2012).

Com essa experiência de estágio observei que a criança aprende bem mais fácil, mais rápido e principalmente se for com dinamicidade. Ficou mais claro que o brincar, a ludicidade é de suma importância para a criança interagir bem com o conhecimento. A afetividade também é de suma importância. (ESTAGIÁRIA 3, 2012).

Depois de realizar essa experiência eu vejo a criança como um indivíduo com peculiaridades e singularidades próprias, que está em desenvolvimento das capacidades e habilidades básicas para a formação da personalidade desenvolvidas suas aptidões nos aspectos fundamentais: os linguísticos, emocionais, psicológicos, fisiológicos e sociais. (ESTAGIÁRIA 4, 2012).

Os enunciados das Estagiárias pesquisadas indicam que os conhecimentos construídos privilegiam saberes que dizem respeito a sua conduta no desenvolvimento da ação docente, ou seja, privilegiam saberes construídos nas relações de natureza ético-moral com a criança – reconhecer as crianças em sua singularidade e suas necessidades; saberes que se associam à especificidade do cuidar, educar e brincar; saberes que atendem aos cuidados mais básicos em relação à criança.

Todavia, as falas das Estagiárias revelam uma fragilidade em relação aos saberes da dimensão epistemológica, apesar de aparecer em seus dizeres menções ao cuidar, educar e brincar – eles se evidenciam como uma apropriação pouco reflexiva. As evocações indicam a predominância de um saber superficial – não esclarecem aspectos peculiares do ensino e aprendizagem na Educação Infantil como: organização da rotina, do espaço e tempo, da prática pedagógica com os eixos Linguagem oral e escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música, Movimento.

Por outro lado, ancorados em Bakhtin (1992) compreendemos que as Estagiárias disseram aquilo que faz sentido para elas em relação a tudo que aprenderam relacionado à Educação Infantil durante o curso. As falas indicam o que elas julgam importante registrar do que aprenderam - para elas, foi importante aprender que a criança tem uma singularidade, que a Educação Infantil deve envolver processos de Cuidar, Educar e Brincar, que o professor é um mediador de aprendizagens e que o espaço da Educação Infantil é um espaço de experiências relacionais e afetivas.

Essas análises trazem dois elementos que nos ajudam a pensar sobre o estágio como construção de saberes específicos para a Educação Infantil. O primeiro, são as aprendizagens que classificamos como “saberes disciplinares”, nas quais as estudantes indicam que mudaram sua maneira de compreender a criança e o processo da Educação Infantil, são sempre relatadas como “aprendidas no Estágio”. Podem ser então, uma pista para compreender como as estudantes constroem conceitos durante o curso de Pedagogia. Apesar de dizerem que aprenderam no estágio podemos pensar que esses princípios são elaborados por elas a partir das teorias com as quais têm contato no curso, apesar destas não serem especificamente detalhadas. O estágio seria apenas um momento que elas podem evocar conceitos das disciplinas e compreender melhor sua significância.

O segundo elemento são as aprendizagens que classificamos como “saberes empíricos”, existe uma forte evidência, a partir das falas analisadas, que o estágio é contexto de experiência, contudo, permanece a ideia do saber amplo - através do estágio aprendem a compreender melhor a criança e seu processo de educação. Não é forte dentro das enunciações as especificidades do saber científico, Porém há ligação e relação entre os saberes teóricos dos estudos no campo da Educação Infantil quando destacam o cuidar, educar, brincar, os aspectos linguísticos, emocionais, psicológicos, fisiológicos e sociais.

A formalização do saber no Estágio em Educação Infantil está relacionada, portanto, à construção de princípios que tratam da formação e saberes dos professores que trabalham na área. Implica na busca de uma formação que potencialize a atividade do professor enriquecida por fundamentos teóricos e práticos que permitam o uso da reflexão pedagógica e de referenciais que possibilitem como ressalta Zabala (1998, p.10) “a capacidade de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, avaliar sua atuação e reconduzir suas ações sempre que necessário”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo forneceu pistas de alguns saberes que podem ser construídos a partir da vivência do Estágio Supervisionado em Educação Infantil a partir das falas de estagiárias acadêmicas do curso de Pedagogia pertencente ao Campus Avançado de Patu/RN da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Constatamos por meio das análises e discussões a importância do Estágio Supervisionado em Educação Infantil para possibilitar o reconhecimento das especificidades da criança, da Educação Infantil, e, por conseguinte do professor de Educação Infantil. Os enunciados apresentam que as estagiárias na experiência vivenciada no estágio consolidam saberes inerentes ao reconhecimento do direito que toda criança tem de viver a infância e ser acolhida em um contexto que a respeite como ser humano singular, e que privilegia a realização pela criança de atividades de exploração lúdica; a apropriação de conceitos significativos dentro de uma prática pedagógica que integra educar, cuidar e brincar.

Pelo o exposto, percebemos que o estágio é o contexto onde se refletem os saberes construídos teoricamente nas disciplinas do curso, os desafios a serem enfrentados na formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil residem na especificidade desse segmento de ensino e conseqüentemente dos seus profissionais. Diante disso, torna-se imperativo que os currículos dos Cursos de Pedagogia evidenciem componentes curriculares que deem subsídios teórico-prático para a construção de saberes nessa área.

NOTAS

¹ O discurso legal, a LDB (Lei 9394/96) admite a formação em nível médio, na modalidade normal.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Compre um Kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. (74): 251-283, Abr.2001.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, n. 113, jul., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**, aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9394/96**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 1998.

BAKHITIN, Mikhail (Volochnov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAP-UERN. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Patu/RN, 2008.

CAMPUS CENTRAL – UERN. **Resolução do Estágio Supervisionado nº 36/2010-CONSEPE**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte: Mossoró/RN, 2010.

CONTRERAS, J. A **autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed., 2005.

MACHADO, M. L. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa** nº 110. São Paulo: Cortez, 2000.

MIZUKAMI, M. das G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SALLES, Fernando Casadei; RUSSEFF, Ivan. Formação continuada do professor de educação infantil e identidade profissional. In RUSSEFF, Ivan; BITTAR, Mariluce (Orgs.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XVIII, n.78, p.265-283, Abril/2002.

_____. Essa criança que se desdobra. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, Ano 2, N.6, p.14-17, dez. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZABALA, A.. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Trad. Ernani F da Rosa. Porto Alegre: ArtM. ed.,1998.