



Olhar de Professor
ISSN: 1518-5648
ISSN: 1984-0187
olhardeprofessor@uepg.br
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

ESTÁGIO: SUPERAÇÃO DO ESPONTANEÍSMO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Magalhães, Cassiana

ESTÁGIO: SUPERAÇÃO DO ESPONTANEÍSMO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Olhar de Professor, vol. 22, 2019

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591005>

DOI: <https://doi.org/10.5212/OLHARPROFR.v22.0006>



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

ESTÁGIO: SUPERAÇÃO DO ESPONTANEÍSMO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cassiana Magalhães

Universidade Estadual de Londrina, Brasil

magalhaes.cassiana@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.5212/OLHARPROFR.v22.0006>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591005>

Recepção: 08 Fevereiro 2019

Aprovação: 14 Março 2019

RESUMO:

Este texto tem por objetivo compartilhar experiências vivenciadas na disciplina de estágio 6 EST 613 (Estágio Supervisionado na Educação Infantil) da Universidade Estadual de Londrina, localizada no norte do Paraná – Brasil. A questão norteadora está relacionada à superação do espontaneísmo nas ações pedagógicas para um trabalho intencionalmente planejado por meio da apropriação teórica por parte do/a estagiário/a. Além de situar o contexto do estágio, o texto reflete uma prática vivenciada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Londrina em parceria com a Universidade durante o período de estágio. A metodologia se deu por meio da observação, análise dos dizeres dos envolvidos e apreciação dos desenhos das crianças de quatro a cinco anos de idade. Os resultados revelaram a importância do estágio para a construção da profissão docente e, ainda, a relevância da intervenção intencional por parte dos adultos no processo de aprendizagem das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio, Formação de Professores, Educação Infantil.

ABSTRACT:

The purpose of this text is to share experiences in the 6th stage of ST 613 (Supervised Internship in Early Childhood Education) of the State University of Londrina, located in the north of Paraná - Brazil. The guiding question is related to the overcoming of spontaneity in the pedagogical actions for an intentionally planned work through the theoretical appropriation by the trainee. In addition to situating the context of the internship, the text reflects a practice lived in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in the city of Londrina in partnership with the University during the internship period. The methodology was based on observation, analysis of the words of those involved and appreciation of the drawings of children from four to five years of age. The results revealed the importance of the internship for the construction of the teaching profession and also the relevance of the intentional intervention by the adults in the process of learning of the children.

KEYWORDS: Internship, Teacher training, Early Child Education.

RESUMEN:

Este texto tiene como objetivo compartir experiencias vividas en la asignatura 6 EST 613 (Prácticas Supervisadas en Educación Infantil) de la Universidad Estadual de Londrina, ubicada en el norte de Paraná, Brasil. La pregunta orientadora está relacionada con la superación del espontaneísmo en las acciones pedagógicas para un trabajo intencionalmente planeado a través de la apropiación teórica por parte de los practicantes. Además de situar el contexto de la pasantía, el texto refleja una práctica vivida en un Centro Municipal para la Educación Infantil (CMEI) en la ciudad de Londrina en colaboración con la Universidad durante el período de prácticas docentes. La metodología se basó en la observación, el análisis de las palabras de los involucrados y la apreciación de los dibujos de niños de cuatro a cinco años de edad. Los resultados revelaron la importancia del espacio de prácticas docentes para la construcción de la profesión docente y también la relevancia de la intervención intencional de los adultos en el proceso de aprendizaje de los niños.

PALABRAS CLAVE: Prácticas docentes, Formación de profesores, Educación Infantil.

O CONTEXTO

Este texto tem por objetivo compartilhar experiências vivenciadas na disciplina de estágio 6 EST 613 (Estágio Supervisionado na Educação Infantil) da Universidade Estadual de Londrina, localizada no norte do Paraná – Brasil. A disciplina de estágio tem início no terceiro ano do curso de Pedagogia com uma carga horária de

cem horas. Na Deliberação 08 (2007), consta que “O Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia constitui-se de atividades elaboradas com objetivo de propiciar a aproximação da realidade profissional, através da participação em situações reais de trabalho, envolvendo supervisores, estudantes e campos de estágio” (DELIBERAÇÃO nº 8, 2007, p. 2).

A ementa da disciplina de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina define-se como “Vivência da realidade de Centros de Educação Infantil. Problematização de situações para elaboração, execução e avaliação de propostas de intervenção” (Universidade Estadual de Londrina [UEL], 2018, p. 1) e apresenta como objetivos:

Conhecer as atividades pertinentes ao estágio na educação infantil, bem como a documentação necessária para a realização deste; Observar e participar do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, respeitando a diversidade no trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos; Refletir acerca da importância da prática pedagógica e da mediação do processo na formação do pensamento infantil; Elaborar, desenvolver e avaliar projetos e/ou planos de estágio na educação das crianças de zero a cinco anos. Elaborar a síntese reflexiva das observações, participações e intervenções pedagógicas na educação infantil (UEL, 2018, p. 1).

Para além dos objetivos, o programa contempla, ainda, os conteúdos programáticos que asseguram o cumprimento dos objetivos propostos e as possibilidades de desenvolvimento das atividades discentes, bem como o cronograma, os procedimentos de avaliação e as referências bibliográficas.

Para esse estágio, graduandos e graduandas do curso de Pedagogia são divididos entre os professores da área de Educação Infantil e orientados para essa atividade específica, tanto na Universidade como diretamente no campo de estágio. Inicialmente são realizadas reuniões com intuito de organizar os trâmites legais para o desenvolvimento da atividade, como seguro do/a estagiário/a, termo de estágio, carta de apresentação, cronograma de atividades, dentre outros.

O conjunto de disciplinas desenvolvidas nos anos anteriores do curso criam as condições iniciais para a inserção no campo de estágio, tais como: Educação Infantil, Didática, Gestão Escolar, História da Educação, Educação e Diversidade, Políticas Educacionais, Sociologia da Educação, Educação e Tecnologia, Psicologia do desenvolvimento, Filosofia e Educação, dentre outras. No entanto, antes da imersão no campo de estágio, os professores/supervisores de estágio promovem encontros para discutir a respeito da importância do estágio, o papel do professor e outros temas que julgarem relevante, nesse tempo de “preparação”.

Ao adentrar nas instituições de Educação Infantil, os(as) estagiários(as) deparam-se com barulhos e movimentos muito diferentes daqueles vividos na Universidade. Precisam adaptar-se a tantas vozes e novidades que causam estranhamento. Após a visita inicial de apresentação, identificam os diferentes espaços da escola, conhecem gradativamente as crianças e os/as professores/as com quem terão contato nos meses subsequentes. O passo seguinte é conhecer a proposta pedagógica da instituição, e o desafio posterior é articular o que foi lido na proposta com o que de fato se concretiza ou não no dia a dia da escola. Conhecer a proposta pedagógica da instituição é fundamental. Nesse momento, conseguem identificar a linha teórica, o modo de trabalho com as crianças (metodologia), a maneira de avaliar. Identificam, ainda, o histórico da instituição, o modo de divisão das turmas, enfim, a organização da escola.

A partir do momento em que se conhece minimamente a identidade da escola por meio da proposta pedagógica, é tempo de ingressar nas turmas com as crianças para o período das observações. O recomendável é conhecer todas as turmas, desde o berçário, crianças com dois, três anos, e assim sucessivamente. Cada grupo tem suas especificidades, por isso a importância de conhecer as diferentes turmas, as possibilidades de trabalho, de articulação com o que estudaram na universidade e serem desafiados/as diante da prática.

Para cada momento de observação recomenda-se reflexão no diário de campo, sempre acompanhada de articulação teórica. Esse tempo é primordial para que os(as) estagiários(as) reflitam sobre aquilo que observaram à luz da teoria. No entanto, é essencial o acompanhamento do(da) supervisor(a) de estágio na leitura desses registros e posterior diálogo. Não apenas ao final do percurso, mas ao longo do processo. Auxiliando a reflexão e a melhoria do trabalho com as crianças.

Somente após terem vivenciado experiências com as crianças das diferentes idades, recomenda-se escolher uma turma para intervir. A intervenção é um momento de assumir-se enquanto “professor/professora”. É tempo de planejar, de atuar diretamente com o grupo de crianças durante todo o período de permanência (manhã ou tarde). Antes do período de intervenção, os(as) estagiários(as) reúnem-se com seus supervisores(as), bem como com os(as) professores(as) da instituição, para construir a proposta de intervenção/planejamentos. Discutem o tema de relevância para o grupo de crianças, os conteúdos que precisam ser trabalhados e, juntamente com o(a) supervisor(a) de estágio, elaboram a melhor forma de fazê-lo. Quando os(as) estagiários(as) realizam suas atividades em CMEI (Centros Municipais de Educação Infantil), seguem a mesma orientação/perspectiva teórica adotada pelo município, a qual será discutida no próximo tópico.

Esse momento junto aos professores(as) da instituição é fundamental para a construção do planejamento de intervenção do estágio. Ampara o(a) estagiário(a) para a organização da sua ação, desse modo, o que irá propor não fica desconectado com o que está em andamento na turma. Além disso, reconhece-se o lugar de importância do(a) professor(a) da turma na orientação da atividade de estágio.

É importante destacar que, entre essas idas ao campo de estágio, acontecem também outros encontros na universidade, voltados para estudos de texto, discussão de práticas que observaram nas turmas e outros assuntos demandados pelos(as) estagiários(as). Concomitantemente a isso, cabe ao supervisor(a) acompanhar os(as) estagiários(as) diretamente no campo de estágio nos diferentes momentos com intuito de contribuir com o processo de aprendizagem. No campo de estágio podem acontecer reuniões breves, bem como o acompanhamento do(a) supervisor(a) nas turmas para auxiliar o(a) estagiário(a) no modo de interagir com as crianças, de se preparar para as intervenções, sugerindo leituras e contribuindo com a aprendizagem da profissão docente.

O período de intervenções se constitui como grande desafio para os(as) estagiários(as), pois não é simples ocupar o lugar de professor(a). Assumir a profissão docente desde o início da manhã ou da tarde, receber as crianças, organizar a rotina, cumprir com o planejado demanda cuidado, estudo e dedicação. Nem sempre o que planejam acontece como previsto, e lidar com imprevistos se configura também como aprendizagem. Nesse processo é fundamental encontrar-se com o(a) supervisor(a) e discutir a intervenção de modo processual, ou seja, semanalmente, à medida que vai acontecendo. Esses encontros criam condições de refletir sobre o que foi realizado, os principais problemas e êxitos, as dificuldades encontradas e as possibilidades de melhoria para as próximas intervenções de estágio.

Ao final do período letivo, acontece na universidade o seminário de estágio, considerado um momento de partilha das aprendizagens no qual os grupos divididos em diferentes salas da universidade apresentam os resultados finais da experiência do estágio. Neste dia, os futuros profissionais deparam-se com outras práticas de estágio, compartilham o seu processo de aprendizagem, bem como as lacunas ainda existentes na formação, considerando especialmente que nos próximos anos vivenciarão outros estágios: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão no Espaço Escolar; Gestão em Espaços não Escolares.

Na conclusão de cada estágio, os(as) discentes entregam uma síntese reflexiva contendo fundamentação teórica a respeito da importância do estágio, descrevem a caracterização da instituição educativa em que a atividade foi desenvolvida, bem como as principais ações realizadas e as dificuldades encontradas no processo. Apesar de essa escrita ser considerada um momento importante para a reflexão por parte do(a) estagiário(a) no processo de construção da carreira docente, concordamos com Libâneo (2004, p. 138) ao afirmar que,

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Em outras palavras, apenas refletir e não criar possibilidades de mudança com novas estratégias de ação, não é suficiente para a melhoria da construção docente. Por isso, é tão importante o acompanhamento por parte

do(a) supervisor(a) durante todo o período de estágio, e não somente evidenciar os problemas e dificuldades ao final do processo por meio da síntese reflexiva. Quando o(a) supervisor(a) cria as condições favoráveis de verificar junto ao seu grupo de estagiários(as) quais são os principais problemas durante o percurso de estágio, consegue, com esse mesmo grupo, desenvolver estratégias para a melhoria dessa atividade.

A formação inicial pode ser considerada essencial na compreensão de subsídios teóricos especialmente acerca do desenvolvimento infantil, dos modos de se planejar e organizar o espaço, da relação das crianças com outras crianças e com os adultos, enfim das teorias fundamentais para alicerçar as práticas. Entretanto, é no contato real com a escola, com a rotina, com a movimentação das crianças e dos adultos, que o papel do professor se consolida.

Para Formosinho (2001, p. 50), a prática pedagógica é “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”. Daí se justifica a importância do estágio para a aprendizagem da profissão docente.

COMO INTERVIMOS?

Um dos pontos iniciais da nossa conversa diz respeito à superação do espontaneísmo na ação pedagógica. Quando “[...] o educador não percebe a determinação histórica do conhecimento, ou seja, não percebe os instrumentos e as técnicas de que se utiliza como tendo nascido de uma necessidade humana” (MELLO, 2000, p. 91), essa atitude espontânea frente à prática pedagógica limita o processo educativo e cerceia o desenvolvimento da liberdade necessária à realização de uma prática docente humanizadora. Dizemos isso porque ainda há um discurso equivocado de que o estágio é a atividade prática do curso de Pedagogia ou de qualquer outro curso. Mas será que existe alguma prática sem teoria? Ou ainda, aquele velho discurso de que, na prática, a teoria é outra. Será que a teoria é outra? Ou não existe teoria alguma? Saviani (2005, p. 107) afirma que,

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

Pensar na formação docente nessa perspectiva é enxergar no professor um intelectual capaz de organizar o ensino e promover o desenvolvimento das crianças. Nas palavras de Mello (2007, p. 7), “[...] o conhecimento teórico é a condição da liberdade do professor. Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente”.

Chegada a hora de planejar as intervenções docentes, temos uma pergunta fundamental: **o que ensinar?** Essa é sem dúvida uma decisão pedagógica que envolve escolha teórica, carregada por concepções de criança, mundo, sociedade. Martins nos chama a atenção para uma tríade fundamental: forma-conteúdo-destinatário, como ensinar, o que ensinar, para quem ensinar. Nas palavras da autora, “[...] nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013, p. 297).

Levar em consideração que o destinatário da educação infantil é a criança pequena redimensiona nosso modo de olhar, pensar e organizar o planejamento. Para tanto, é imprescindível conhecer as crianças, e uma das possibilidades que se apresenta é por meio das suas qualidades psíquicas; em outras palavras, pela periodização do seu desenvolvimento. Conhecer as regularidades do desenvolvimento infantil¹ cria as condições necessárias para a organização do ensino, volta-se para a **forma** – como ensinar. Em nossa experiência de estágio, temos estudado o referencial da Teoria Histórico-Cultural, que tem como principais

representantes L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria, D. B. Elkonin, V. Davidov, entre outros, que também é o referencial adotado pelo município em que o estágio acontece.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação é “resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criado pelo desenvolvimento da cultura humana” (LEONTIEV, 1978, p. 271). Tal apropriação acontece na e pela atividade. Mas não ocorre em qualquer atividade, necessita de uma “atividade adequada”. Para dominar um instrumento da cultura, por exemplo, é preciso utilizá-lo de acordo com a sua função social. Geralmente quem ensina a criança é o adulto, portador dessa aprendizagem; é ele quem apresenta para a criança novos objetos, a ensina a manipular e revela seu uso adequado.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Esse processo de educação, que também podemos chamar de processo de humanização, acontece desde o momento do nascimento. No entanto, na escola, ocupa um lugar diferente do cotidiano, com intencionalidade e planejamento. Assim, “o professor é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança” (PASQUALINI, 2006, p. 192).

Cabe enfatizar que nessa perspectiva teórica são ressaltadas as condições de vida e educação, portanto a forma de organizar a aprendizagem é vista como fator primordial. Nessa direção, Saviani defende o planejamento intencional, ações didáticas e saberes historicamente sistematizados, diferenciando a escola da vida cotidiana. Nas palavras do autor, “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo” (SAVIANI, 2005, p. 14).

Aproveitar e respeitar o que as crianças trazem e compartilham, porém não permanecer apenas naquilo que as crianças desejam; superar o conhecimento espontâneo, criar novas necessidades e interesses é papel da escola. Nas instituições de educação infantil, muitas vezes o discurso recorrente é “as crianças gostam dessas coisas”. A pergunta é: “Elas conhecem outras?”. O papel da escola é ampliar os repertórios, dando melhores e maiores condições de escolhas. Ou, ainda, “As crianças fazem do seu jeitinho”. “Elas conhecem outras formas de fazer?”. Será que o papel da escola não é apresentar formas mais elaboradas, promover o encontro da criança com o desconhecido, ampliando seus horizontes? Para que as crianças tão pequenas vão à escola? Será que é para repetir exatamente o que já vivem em casa?

Essas questões e tantas outras nos ajudam a pensar nosso modo de intervir, de planejar as ações subsequentes, em um movimento difícil de não julgar o trabalho do(a) professor(a) que atua diretamente com a criança, mas compreender o porquê das suas escolhas e, especialmente, buscar condições adequadas para o desenvolvimento da “sua” intervenção de estágio. Em outras palavras, o tempo da intervenção é a possibilidade de compartilhar e aprender com a escola, com os(as) professores(as) formas de organizar o planejamento que considere e respeite a criança, amplie seus repertórios, seu contato com as diferentes manifestações culturais, linguagens como a música, a poesia e a arte. Há que se levar em conta o destinatário, crianças pequenas (como já dissemos) e, ainda, a questão do desenvolvimento dos conhecimentos científicos, essenciais na escola.

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de instrução se diferenciam dos espontâneos por uma relação distinta

com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente (VIGOTSKY, 2001, p. 196).

O maior problema é que a escola, especialmente de Educação Infantil, ainda é confundida com um lugar de guarda e proteção; pior, que as crianças pequenas não precisam apropriar-se dos conhecimentos mais elaborados e que ensiná-las pode ser até agressivo. Em nossa experiência de estágio, ouvimos com frequência: “Ela [a criança] fez do jeitinho dela”, “Ela [a criança] fez sozinha”. Esse discurso revela que a intervenção do adulto agride a criança. Não estamos de modo algum defendendo um adulto que faz pela criança ou que não considera suas ações. Ao contrário, a defesa é de um adulto capaz de incentivá-la, de fazer questionamentos, de promover encontros com a cultura e com o que há de mais elaborado. Em outras palavras, contribuir com aquilo em que fora da escola, na sua vida cotidiana, não seria possível vivenciar.

Para exemplificar, trazemos uma experiência vivida durante um período de estágio que aconteceu em um CMEI² da cidade de Londrina – Paraná, em que um professor³, muito atento às manifestações e interesses das suas crianças, percebeu, durante as andanças pela escola, o quanto seu grupo explorava os insetos. As crianças os encontravam, faziam perguntas ao professor e a curiosidade foi tão aguçada que a turma transformou-se em Turma dos Insetos.

Essa ideia de trabalhar com nome das turmas vem sendo difundida em alguns CMEIS com intuito de buscar uma identidade para o grupo de crianças, na tentativa também de romper com salas estereotipadas, decoradas com personagens midiáticos que em nada contribuem com o desenvolvimento das crianças. Quando crianças e professores escolhem um “nome” para sua turma, pesquisam, votam, ambientam seu espaço, criam um sentimento de pertença àquele lugar, que não precisa estar pronto no início do ano, mas que gradativamente é composto tanto por esta como por outras produções ao longo do ano letivo. Ou seja, o espaço refrata aquilo que vivem. Por isso, quando passamos por aquela sala, rica em insetos reais, também refletido nas imagens, pesquisas, informativos, ninguém precisou perguntar sobre o que aquela turma pesquisava.

As crianças foram mostrando tudo o que tinham, o que compunha aquele espaço tão rico e tão diverso. A supervisora de estágio disse: *“Eu conheço um pesquisador de insetos lá da UEL, vocês gostariam de conhecê-lo também?”*. As crianças imediatamente responderam que sim. Aí começaram a conversar e combinar a respeito da possibilidade de o pesquisador ir à escola conhecê-los, mas logo vislumbraram a possibilidade de realizar uma visita ao laboratório de Agronomia da Universidade e tirar as dúvidas que ainda tinham a respeito dos insetos.

A visita foi agendada, e as crianças do CMEI foram recebidas pelo grupo de agrônomos e biólogos do Programa de Pós-Graduação em Agronomia⁴ da Universidade Estadual de Londrina. É importante destacar que as aprendizagens deste dia não se limitam ao conteúdo dos insetos, mas a todo percurso, preparação e utilização dos resultados após a visita, aliás, após a Aula Passeio (FREINET, 1978). Porque para que este dia acontecesse as crianças foram mobilizadas à várias ações. Organizaram a data da saída, o que precisavam levar; providenciaram as autorizações com os pais; listaram as questões mais importantes que gostariam de fazer para os pesquisadores; revisitaram suas atividades na sala para descobrir quais as dúvidas ainda tinham sobre o assunto. Enfim, exploraram a experiência tão responsável de uma aula passeio, com direito a percurso de ônibus da universidade, contato com especialistas e ainda, um lanche partilhado.

Dentre os vários insetos que conheceram e sobre os quais puderam questionar, uma das ações ressaltaremos neste texto. Ao final da experiência, o pesquisador perguntou às crianças se gostariam de desenhar os insetos por meio da observação. E assim começaram. Inicialmente escolheram o inseto que gostariam de representar (Imagen 1).



Figura 1: Escolha dos insetos

Fonte: Acervo pessoal

A criança da imagem 1 optou por representar um inseto chamado Bicho-Pau. Por meio da observação, iniciou o seu desenho e o deu por finalizado, como pode ser verificado na figura 2.



Figura 2: Bicho-Pau (sem intervenção do adulto)

Fonte: Acervo pessoal

No entanto, um dos doutorandos do curso de Pós-Graduação em Agronomia se aproxima da criança e diz: “*Será que não está faltando nada no seu Bicho-Pau?*”. E começa a chamar a atenção da criança para as divisões existentes no corpo do inseto, para os intervalos menores, denominados segmentos. Detalhes que a criança não havia percebido anteriormente. Nesse momento, um outro aluno do curso diz para a supervisora de estágio: “*Eu sabia que não ia dar certo misturar agronomia com pedagogia*”. E ao perguntar por que, a supervisora é surpreendida com a seguinte resposta: “*Ele não está deixando a criança fazer do jeitinho dela*”. A constatação de que esse discurso do “jeitinho dela” está presente não só na pedagogia, mas em outras áreas do conhecimento, é preocupante do ponto de vista do lugar da escola, do conhecimento que precisa ser transmitido e, portanto, dos conteúdos que precisam ser ensinados.

Nossa maior preocupação deve residir na forma de fazê-lo; o adulto interveio junto à criança, chamando atenção para as partes faltantes do inseto, em nenhum momento desconsiderou o que a criança fez ou foi

agressivo na maneira de falar com a criança e de lhe mostrar aquilo que era essencial na representação do inseto em questão – O Bicho-Pau.

A resposta à necessidade e importância da intervenção do adulto veio imediatamente, na nova composição do desenho da criança. A representação agora se aproximava muito mais do inseto real, conforme apresentado na Figura 3.

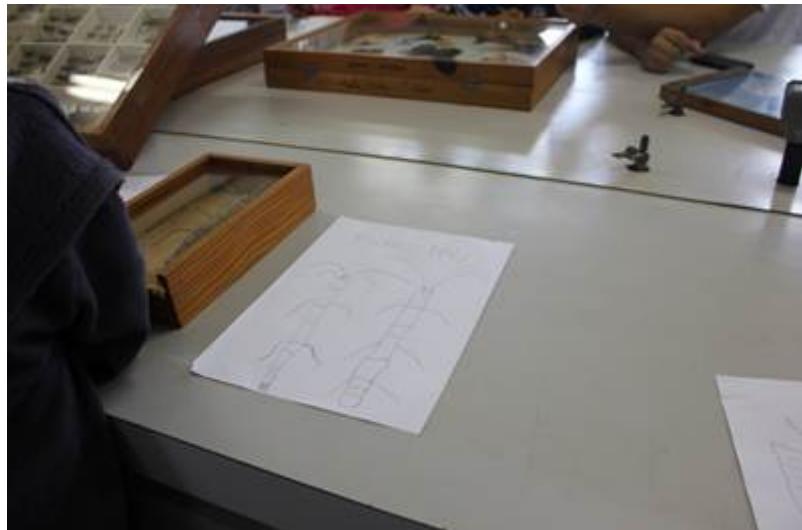


Figura 3: Bicho-Pau (Após intervenção do adulto)

Fonte: Acervo pessoal

Essa imagem nos revela uma criança capaz de aprender, um adulto disposto a ensinar. Poderíamos permanecer “no jeitinho dela” e ficar na Imagem 2 ou avançar para formas mais elaboradas de observação e representação por meio da intervenção intencional dos adultos. Isso desmonta outra ideia do senso comum de que a criança é criativa, como se nascesse dotada de criatividade. Para Vigotski (2009, p. 22), “[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”.

Para ser criativo, são necessárias as condições. Na escola, podemos aprender a criar, a observar. Aprender, por exemplo, sobre os insetos com pesquisadores da área em um laboratório de agronomia da universidade. Sabemos que nem sempre essas condições são possíveis, mas ressaltamos a importância do contato com o real, rompendo com desenhos estereotipados, optando por imagens verdadeiras por meio dos livros, internet e outras fontes de pesquisa. Conforme apontado por Vigotski, a capacidade de criação está subordinada às vivências e experiências “[...] Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). E, nas escolas, essas experiências são promovidas por meio do trabalho intencional dos/as professores/as e estagiários/as. Por isso, a importância do acompanhamento constante por parte do/a supervisor/a na atividade de estágio, na elaboração dos planejamentos e nas ricas possibilidades de intervenção com as crianças.

Quando retornaram ao CMEI as crianças elaboram cartas de agradecimento aos agrônomos que as receberam. É importante destacar, que os registros aconteceram por meio de desenhos e escritas, como nas imagens a seguir:



Figura 4: Desenhos de insetos

Fonte: Acervo pessoal

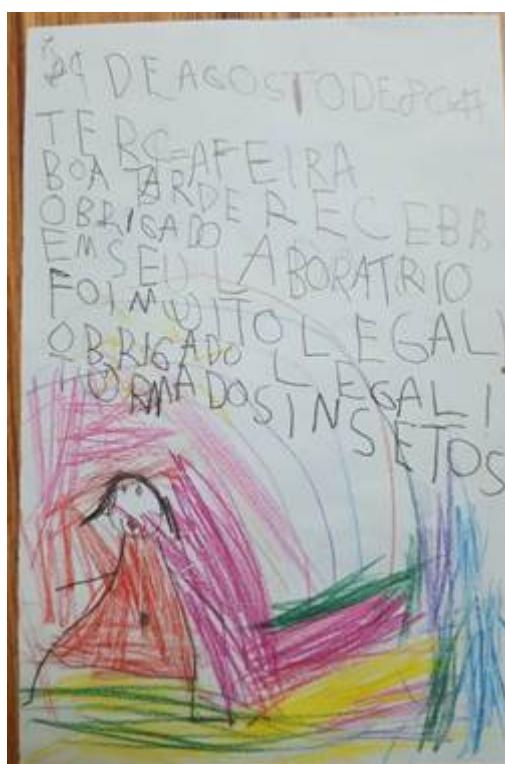


Figura 5: Escrita de agradecimento

Fonte: Acervo pessoal

Essa ação foi carregada de sentido para as crianças, especialmente porque não realizavam apenas por solicitação da professora e/ou estagiária, mas para agradecer às pessoas da universidade que as receberam.

Freinet (1978, p. 113) revela que “a criança, que se apercebe de que seu trabalho tem um objetivo e que pode abandonar-se completamente a uma actividade não já escolar, mas simplesmente social e humana, sente-se invadida por uma forte necessidade de agir, de procurar, de criar”. Nesta mesma direção, cabe ressaltar:

Quando as cartas são redigidas e os envelopes são preenchidos, as crianças entram em contato com modelos convencionais de escrita. [...] Como se pode perceber, com esse tipo de texto escrito, as crianças têm oportunidade de se apropriar de conteúdos culturais dos quais necessitará para inserir-se no processo de comunicação com outras pessoas. Isso inclui não só saber qual a função da carta, como é o seu trânsito de pessoa a pessoa, quanto custa esse trânsito, mas também, quais os recursos de escrita são necessários para que esse veículo de comunicação se concretize, o que implica a assimilação de certos conceitos envolvidos nesse processo (MILLER; MELLO, 2005, p. 13–14).

A elaboração das cartas criaram novas necessidades nas crianças, mostraram o sentido social da escrita e as envolveram em um processo de agradecimento e registro das ideias. Essas e outras ações foram refletidas posteriormente nas reuniões de estágio à luz da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no sentido de enfatizar o papel intencional do adulto/professor no desenvolvimento da criança. Os saltos qualitativos que houve no desenho por meio da intervenção, o desejo da escrita, as aprendizagens das crianças e a expansão da sua capacidade de observação e atenção foram ressaltadas.

Um dos estagiários do curso de Pedagogia relatou “Eu não imaginava que seria possível crianças pequenas viverem essas experiências tão elaboradas”. Outra estagiária completou: “Nós também estamos aprendendo muito aqui hoje, quantas coisas eu não sabia a respeito dos insetos”. Era um momento importante e decisivo para os/as estagiários/as – período de observações, de conhecer a realidade e verificar possibilidades de trabalhar e intervir junto às crianças. Por isso, aquilo que observavam era fundamental para suas escolhas futuras, podiam permanecer repetindo modelos com atividades estereotipadas (por exemplo, trabalhar o mesmo tema: insetos, por meio de pintura de desenhos prontos, pontilhados, preenchimento com bolinhas de papel) que pouco ou quase nada contribuem com o desenvolvimento das crianças.

Mas, ao contrário, tiveram a oportunidade de acompanhar um processo em que as crianças se envolveram em pesquisas, representações por meio dos desenhos, escritas (produziram cartas de agradecimentos aos alunos e ao professor do curso de Agronomia) e tiveram acesso ao conhecimento científico (durante todo o projeto). O observado criou condições para os/as estagiários/as refletirem sobre o trabalho com as crianças e as possibilidades de intervenção.

Para o grupo de estagiários/as, a aprendizagem voltou-se para a importância de observar as crianças, perceber os seus interesses e aprender a aguçá-las por meio do conhecimento e da pesquisa. A percepção do quão trabalhoso é o papel do/a professor/a na proposição das ações, na organização do planejamento, também se fizeram presentes. O modo como essa e outras experiências foram observadas contribuíram para o processo de estágio e para aprendizagem da docência.

LUGAR DO(A) ESTAGIÁRIO(A)

Aprender a profissão docente implica compromisso por parte do estudante do curso de Pedagogia. Folque, Costa e Artur (2016, p. 186) consideraram a atividade profissional durante o período de formação como “[...] resultado da interação social dos mesmos no contexto formativo que lhes é oferecido, mediado pelos instrumentos culturais da profissão também disponibilizados”.

Envolver-se nas atividades e no cumprimento das atividades propostas é fundamental para o bom desenvolvimento do estágio. No entanto, para além do simples “cumprimento de tarefas”, cabe aos(as) estagiários(as) buscar formas de envolver-se com o campo, com os(as) profissionais e articular os conhecimentos da universidade com as práticas vivenciadas nas instituições de estágio.

De acordo com o regulamento de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade estadual de Londrina (LONDRINA, 2010), em seu Art. 12, são previstas as seguintes atividades:

I - registro em diário de Campo contemplando a caracterização da realidade por meio de observação-participante, acompanhamento às atividades rotineiras do Campo, levantamento de dados, entrevistas, momentos de intervenção pedagógica, desenvolvimento de projetos de ação e outras formas que se façam necessárias;

II - elaboração de planos de aula ou projetos de intervenção, elaboração do trabalho final que se entende como uma síntese reflexiva, que sistematize o processo vivenciado, produzido individualmente;

III - apresentação dos estudantes juntamente com seus Supervisores de Estágio no Seminário de Estágio do Curso de Pedagogia com a finalidade de socializar as atividades de Estágio e a síntese reflexiva.

Por meio destas atividades os(as) estagiários(as) têm condições de documentar o processo de aprendizagem, registrar suas dúvidas para posterior discussão com a supervisão de estágio. A elaboração dos planos de intervenção favorecem momentos de pesquisa e articulação teórica, condicionam a pensar no desenvolvimento infantil, nas formas mais adequadas de se trabalhar com as crianças em cada período de desenvolvimento. A síntese reflexiva contribui para a sistematização do percurso e auto avaliação do processo vivenciado pelo(a) estagiário(a). E, finalmente, o seminário de estágio possibilita o momento de partilha dos resultados, bem como a oportunidade para conhecer outros campos, diferentes formas de atuação e as demais instituições. No momento do seminário são convidadas outras turmas (que ainda não realizaram tal estágio), para uma aproximação e contato. Desse modo, conhecem o modo de organização e entram em contato com a futura disciplina.

O regulamento de estágio (LONDRINA, 2010) ressalta ainda, em seu Art. 18 os deveres do(a) estagiário(a):

I – cumprir as normas e prazos do Estágio;

II – cumprir o plano e o cronograma de atividades estabelecido pelo Supervisor de Estágio;

III – participar das reuniões de orientação convocadas pelo Supervisor de Estágio;

IV – manter uma postura compromissada, crítica e responsável no Campo e no processo de Estágio;

V – entregar 1 (uma) cópia impressa e 1 (uma) cópia digitalizada do Trabalho Final, formatado de acordo com as orientações estabelecidas, impreterivelmente, até a data determinada pelo Supervisor de Estágio;

VI – apresentar as atividades de Estágio e análise reflexiva no Seminário de Estágio do Curso de Pedagogia.

Tais deveres contribuem para a constituição da formação docente, no sentido de desenvolver responsabilidade, compromisso com o campo de estágio, com os profissionais e especialmente, com as crianças com as quais estará atuando diretamente.

O mais importante é a percepção de que a profissão é construída. Em outras palavras, a docência será um processo de aprendizagem e, portanto, demanda tempo, estudo e dedicação.

LUGAR DO/A SUPERVISOR/A DE ESTÁGIO

Cabe destacar o lugar imprescindível do(da) supervisor(a) de estágio como o profissional capaz de promover o encontro do estagiário com o campo e, ainda, ajudá-lo a articular os conhecimentos teóricos com a organização do trabalho pedagógico voltado às crianças. A qualidade desta orientação afetará diretamente a aprendizagem da docência. Para Artur (2015, p.36),

A complexidade do processo pressupõe conhecimentos profissionais diferenciados, entre quem supervisiona e quem é supervisionado, provocando interações desafiadoras, que questionem a realidade. Fazem emergir a necessidade de um tempo continuado, uma vez que as tarefas envolvidas são complexas – implicam a observação, o planejamento, a ação, a reflexão, a monitorização, a avaliação, o diálogo (Oliveira Formosinho, 1997) – e se desenvolvem em ciclos continuados, de modo a tornar os participantes cada vez mais conscientes da sua própria aprendizagem e mais competentes nas tarefas da docência.

Contribuir com o processo de aprendizagem da docência dos(as) estagiários(as) só é possível quando há tempo e disponibilidade de acompanhamento. Orientação na universidade, acompanhamento no campo de estágio, diálogo constante para que haja saltos qualitativos no processo de formação. De acordo com o

regulamento de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (LONDRINA, 2010), art. 16, são atribuições do supervisor de estágio:

- I – participar das reuniões convocadas pela Coordenação do Estágio;
- II – participar da elaboração dos planos de Estágios, conjuntamente com os estudantes;
- III – avaliar o desempenho dos estudantes nas diferentes fases do Estágio;
- IV – informar oficialmente à Coordenação de Estágio sobre as atividades desenvolvidas, dificuldades encontradas, eventos, entre outros;
- V – acompanhar e orientar as atividades de Estágio descritas na Seção V deste capítulo;
- VI – avaliar e publicizar os resultados dos trabalhos desenvolvidos no Estágio.

Estar junto aos(as) estagiários(as) no processo de estágio é, de fato, contribuir com a aprendizagem da docência. Acompanhar as diferentes etapas e promover o desenvolvimento dos futuros profissionais. Esse conjunto de atribuições possibilitam ao supervisor de estágio o acompanhamento das atividades, bem como a promoção do desenvolvimento dos(as) estagiários(as). A riqueza das experiências está em possibilitar mudanças,

À medida que os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento, modificando a consciência individual, o modo como agem, assim como também modificam os contextos em que participam (FOLQUE, COSTA, ARTUR, 2016, p.186).

Nesse sentido, podemos pensar que os(as) estagiários(as) e supervisores(as) também podem contribuir significativamente com o campo. Promovendo experiências, atividades culturais, aulas passeio, e outras ações que enriqueçam as vivências das crianças e daquela comunidade.

Em outras palavras, existe troca e partilha. O campo recebe supervisores/as e estagiários/as, apresenta a proposta pedagógica, as diferentes turmas e compartilha o trabalho vivenciado no dia a dia com as crianças. Por outro lado, a universidade procura partilhar materiais, pesquisas, organizar visitas, cursos e outras ações que favoreçam o desenvolvimento da atividade de estágio. Esse trabalho conjunto, partilhado, contribui para a aprendizagem da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido no contexto do estágio, foi possível verificar a importância do acompanhamento do(a) supervisor(a) no processo de aprendizagem da profissão docente. Não basta encaminhar os(as) estagiários(as) ao campo de estágio sem a percepção das diferentes etapas dessa disciplina e do quanto os diferentes momentos são interdependentes para ajudar o(a) estagiário(a) crescer, se desenvolver e, gradativamente, aprender a profissão. A aprendizagem da profissão docente acontece por meio da cooperação entre a universidade, o campo de estágio e o essencial apoio das parcerias que se firmam ao longo do processo.

A questão norteadora do texto relacionou-se à superação do espontaneísmo nas ações pedagógicas para um trabalho intencionalmente planejado por meio da apropriação teórica por parte do(a) estagiário(a). Tal superação nas ações pedagógicas é condição para o desenvolvimento de um trabalho sério e comprometido com o processo de aprendizagem das crianças, o que só pode ser alcançado por meio do estudo, da apropriação teórica e da organização de bons planejamentos.

O estágio é uma disciplina rica em possibilidades de aproximação com a profissão docente. Entrar em contato com a profissão, com parceiros mais experientes que já transitam por esse campo, articular os conhecimentos da universidade com as vivências e experiências do dia a dia da escola é fundamental para aprender a ser professor e professora de crianças.

Os desafios encontrados são muitos, no entanto, o contato com a profissão por meio da atividade de estágio é uma atitude responsável de conhecer, observar, planejar e ampliar as possibilidades de intervenção. Por isso, cada etapa do estágio é fundamental para sustentar o trabalho, desde a acolhida dos(as) estagiários(as);

apresentação ao campo; acompanhamento no período das observações; elaboração das intervenções; intervenções; organização do seminário; seminário; elaboração da síntese reflexiva.

Superar o espontaneísmo nas práticas pedagógicas com as crianças só será possível por meio do trabalho intencional do(a) professor(a) e o estágio pode criar as condições necessárias para a aprendizagem da docência.

REFERÊNCIAS

- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Orgs.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progresso, 1987.
- FOLQUE, M. A.; COSTA, M. C.; ARTUR, A. A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Orgs.). *Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016.
- FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, B. P. *Formação profissional de professores no ensino superior* (p.46-64). Porto: Porto Editora, 2001.
- FREINET, C. *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar*, Curitiba, 24, 113-147, 2004. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>
- LONDRINA, Universidade Estadual de Londrina. *Regulamento De Estágio Curricular Obrigatório e Estágio Curricular Não Obrigatório – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA*, Ano de implantação – 2010.
- MARTINS, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MELLO, S. A. (2000). *Linguagem, consciência e alienação: O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp Publicações, 2000.
- MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In RODRIGUES, E.; ROSIM, S. M. *Infância e práticas educativas* (pp. 11- 22). Maringá: Eduem, 2007.
- MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008 (Coleção Educação Infantil).
- PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil, 2006.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (9a ed.). Campinas: Autores Associados, 2005.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Deliberação nº 08/2007. Aprova o *Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Pedagogia* – ano de implantação 2005. Recuperado de: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_08_07.pdf.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Programa de Disciplina: Estágio Supervisionado em Educação Infantil*. Londrina: UEL, 2018.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas (Tomo II)*. Madrid: Visor, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico* (A. L. Smolka, apresentação e comentários; Z. Prestes, trad., Coleção Ensaios Comentados). São Paulo: Ática, 2009.

NOTAS

- 1 Não cabe a discussão nos limites deste texto. Indica-se a leitura: “Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia” (ELKONIN, 1987).
- 2 Centro Municipal de Educação Infantil Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro.
- 3 Célio Diego Boni, professor da rede Municipal de Londrina.
- 4 Coordenados pelo professor Dr. Amarildo Pasini.