



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – LICENCIATURA

JAMAIRA ALVES DOS SANTOS

NARRATIVAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS
EXPERIENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I:
EDUCAÇÃO INFANTIL

OSÓRIO/RS

2023

JAMAIRA ALVES DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS
EXPERENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I:
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dolores Schussler

Aprovado em: 30/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Me. Dolores Schussler
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul / UERGS - Litoral Norte
Orientadora

Prof^a. Dra. Andreia Colares
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul / UERGS - Litoral Norte

Prof^a Dra. Paola Cardoso Purin
Instituto Federal do Rio Grande do Sul/IFRS - Osório

Catálogo de Publicação na Fonte

S237n Santos, Jamaira Alves dos.

Narrativas de práticas formativas: vivências experienciadas no estágio curricular supervisionado I: educação infantil. / Jamaira Alves dos Santos. – Osório, 2023.

52 f.

Orientador: Prof. Me. Dolores Schussler

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Licenciatura em pedagogia, Unidade em Osório, 2023.

1. Educação infantil. 2. Docência. 3. Formação superior. I. Schussler, Dolores. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por ter me dado saúde, força e coragem para superar as dificuldades encontradas. A toda minha família pelo apoio e incentivo. Em especial meus avós, Zacarias (*In Memoriam*) e Raimunda (*In Memoriam*) por terem me ensinado em vida a superar as dificuldades e vencer.

Agradeço à minha orientadora Dolores Schussler, pelo suporte e orientação, sem ela nada disso seria possível.

A todos os professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERGS, no qual contribuíram de forma significativa para o meu aprendizado e formação.

Também agradeço a minha colega dupla do Estágio I, Kayany Kusen Monteiro pela parceria que tivemos durante a construção do Projeto e realização das práticas de experiências, bem como pela bela amizade que formamos ao longo da graduação.

A todos os amigos e familiares os meus sinceros agradecimentos, pelo afeto e carinho.

RESUMO

Com a estrutura legal vigente em nosso país -Constituição Brasileira (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) - a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica como sua primeira etapa. Adveio a concepção de a criança como sujeito de direitos, cabendo ao Estado responsabilizar-se pelo cuidado e a educação desde o seu nascimento, em complementação à ação da família. Oriundas desses princípios, as Creches e Pré-escolas passam a assumir a dupla função da indissociabilidade do cuidar e do educar das crianças que atendem. À vista disso, cabe aos profissionais e aos educadores da infância, lançar novos olhares sobre as crianças, nas suas singularidades e jeitos próprios de se desenvolver e aprender. Nesse contexto, o presente Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, narra algumas ações pedagógicas vivenciadas numa turma do Maternal I, durante o Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, elencando algumas experiências pedagógicas vivenciadas no âmbito da escola pública, que se constituíram em práticas formativas de saberes e fazeres docentes. Sob a perspectiva do uso de uma abordagem metodológica com foco nas narrativas, em uma perspectiva qualitativa segundo Minayo (2002), fundamentou-se também em Benjamin (1993, p. 201, *apud* SILVA SOUSA; OLIVEIRA CABRAL, 2015), Abrahão e Passeggi (2012). Os documentos normativos constitucionais, leis, diretrizes para a Educação Infantil, contribuem nas reflexões. O trabalho conta também com referências de vários autores, entre esses destacam-se: Ostetto (2000, 2008), Perrenoud (2002); Nóvoa (1995); Tardif (2000, 2002); Libâneo (2001); Carvalho e Fochi (2017); Barbosa (2010, 2014); Duprat (2014); Redin e Fochi (2014), Pimenta (1997, 2019), dentre outros. Considera-se que, a partir dessas narrações e reflexões formativas e dos estudos ampliados sobre saberes e fazeres docentes na Educação Infantil, o cuidar e o educar é um compromisso educacional. Considera-se, ainda, que nas práticas de experiências também nos percebemos como coconstrutoras de nossas jornadas de aprendizagens. Quando se concebe que cada criança é única, tendo sua maneira própria de ser e agir, nos tornamos educadores da infância, talvez não só pelos nossos saberes e fazeres, que são imprescindíveis, mas pelas delas também. Não há fórmulas, receitas prontas para a prática pedagógica, porém cabe ao professor produzir o seu planejamento de acordo com a realidade vivenciada.

Palavras chave: Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Formação; Docência.

ABSTRACT

With the current legal structure in our country -Brazilian Constitution (1988), Law of Guidelines and Bases of National Education (1996)- Early Childhood Education became part of Basic Education as its first stage. The conception of the child as a subject of rights emerged, leaving the State responsible for the care and education from birth, in addition to the family's action. Based on these principles, Day Care Centers and Preschools assume the dual role of inseparably caring for and educating the children they serve. In view of this, it is up to professionals and early childhood educators to take a new look at children, in their singularities and their own ways of developing and learning. In this context, the present Completion Work of the Pedagogy Course, narrates some pedagogical actions experienced in a class of Maternal I, during the Supervised Internship I: Early Childhood Education, listing some pedagogical experiences lived within the scope of the public school, which constituted training practices of knowledge and teaching practices. From the perspective of using a methodological approach focused on narratives, in a qualitative perspective according to Minayo (2001); Gil (2008) e Yin (2015). It was also based on the perspective of the narratives in Abrahão; Passeggi (2012) apud Sousa; Cabral, 2015, p. 151) Clandinin e Connelly (2011, apud Mariani; Matos, 2012). The work relies on the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009), also with references on training, teaching and internships, from several authors, among which stand out: Ostetto (2000, 2008), Perrenoud (2002); Nóvoa (1995); Tardif (2000, 2002); Lebanon (2001); Carvalho and Fochi (2017); Barbosa (2010, 2014); Duprat (2014); Redin and Fochi (2014), Pimenta (1997, 2019), among others. It is also considered that in the practices of experiences we also perceive ourselves as co-constructors of our learning journeys. When it is conceived that each child is unique, having their own way of being and acting, we become kindergarten educators, perhaps not only for our knowledge and actions, which are essential, but for their knowledge and actions as well. There are no ready-made formulas or recipes for pedagogical practice, but it is up to the teacher to produce his/her planning according to the reality experienced.

Keywords: Early Childhood Education; Supervised internship; Training; Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCMO - Documento Curricular Municipal de Osório

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Uergs

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 08 |
| 1.1 INTRODUZINDO O EIXO TEMÁTICO..... | 08 |
| 1.2 SOBRE A OPÇÃO POR NARRATIVAS FORMATIVAS DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 09 |
| 2 A FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL | 12 |
| 2.1 BREVES MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÕES | 12 |
| 2.2 QUANDO SE TECE O PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL - A LEGITIMAÇÃO DA PEDAGOGIA | 13 |
| 3 METODOLOGIA, MÉTODO E PROCEDIMENTOS | 18 |
| 3.1 A METODOLOGIA | 18 |
| 3.2 O MÉTODO | 19 |
| 3.3 A INSTITUIÇÃO, A TURMA E O PERCURSO CONSTITUÍDO PARA OS DADOS | 20 |
| 3.3.1 Sobre a Instituição | 20 |
| 3.3.2 sobre a turma e a rotina | 22 |
| 3.4 SOBRE PROCEDIMENTOS E O PERCURSO AOS DADOS PARA ESSE TRABALHO | 24 |
| 4 NARRATIVAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS E VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL | 27 |
| 4.1 O PROJETO À PRÁTICA DA DOCÊNCIA | 27 |
| 4.2 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NAS PRÁTICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I - COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM DIREÇÃO AO EXERCÍCIO À DOCÊNCIA | 30 |
| 5 PERMEANDO OS SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES PLURAIS À FORMAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 40 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| REFERÊNCIAS | 48 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 INTRODUZINDO O EIXO TEMÁTICO

A docência nas práticas de experiências como educadores da infância vem sendo discutida nas suas pluralidades e, se constituem objetos de investigações, compreensões de vivências com as crianças dos profissionais que ali atuam, compreendendo perspectivas de ações que poderão ainda ser desafiadores com ênfases que permeiam as relações entre o conhecimento profissional em seus saberes e fazeres profissionais.

Reflexões formativas nos levam a um movimento de práticas à um processo de consciência sobre nossas ações profissionais. Constituir uma postura reflexiva, pressupõe conceitos teóricos e ações de saberes de práticas, que envolvem múltiplas especificidades. É um processo complexo, quando na docência, “tomamos nossa ação como objeto de reflexão” (PERRENOUD, 2002, p. 31), que reside no contexto da nossa própria ação pedagógica. Salienta o autor que esse movimento “não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma reação, teorias e outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga” (PERRENOUD, 2002, p. 31).

Dessa forma, esse trabalho de Conclusão de Curso, busca uma reflexão episódica, sendo narrativas reflexivas da minha formação inicial no contexto educacional da Universidade, envolvendo algumas ações pedagógicas vivenciadas com crianças bem pequenas, durante o Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, como formação de vivências pedagógicas experienciadas no âmbito da escola pública, que se constituíram em práticas formativas de saberes e fazeres docentes.

Desse modo, para uma prática docente crítica, os saberes científicos se articulam aos saberes de experiências pedagógicas, que poderão possibilitar a reflexão de pensar sobre a ação, num movimento dinâmico e dialético, como enfatizado por Paulo Freire (2001, p. 17-18):

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve um movimento dinâmico, dialético, e entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores [...] pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz.

Nessa perspectiva, torna-se oportuno enfatizar, que a prática educativa é mobilizadora de diversos saberes, tecendo ações em contexto diferenciado de aprendizagens construídas ao longo da trajetória acadêmica, contudo, cheios de incertezas

e dúvidas no saber/fazer. Cada atitude nossa é única, e, o exercício à docência vai se elaborando, construindo e, se constituindo.

Todavia, é no contexto das interações com a prática na escola que, numa narrativa reflexiva, se busca novas teorias como pesquisa. É um aprender contínuo, que resulta do próprio exercício, que exige interações entre a teoria e a experiência do fazer docente, que vão sendo refletidos nas próprias ações, onde, tanto a aprendizagem, quanto, o ensino não se distancia da pesquisa, como afirma Freire (2002, p. 14):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, e que esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço [...].

Essas concepções são fundamentais para construir narrativas formativas, que dinamicamente, se entrecruzam, e nos tornam coconstrutores de saberes e fazeres, que favorecem outros saberes.

1.2 SOBRE A OPÇÃO POR NARRATIVAS FORMATIVAS DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sob os princípios dos ordenamentos legais, a Educação Infantil passou a integrar a política nacional do sistema educacional brasileiro, deixando de estar vinculada somente à política da Assistência Social, atribuindo-a como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5¹ anos de idade, oferecida em Creches e Pré-escolas.

Nesses ambientes educacionais, o cuidar e o educar significam ações pedagógicas que correspondem ao universo infantil, que sejam compreendidos ao respeito a cultura, a diversidade, os momentos, os espaços, os tempos das crianças nas peculiaridades à infância. Sob essa perspectiva, que mudaram os sentidos de se conceber os saberes e fazeres de um percurso educativo com as crianças que estão inseridas em instituições infantis, voltando-se para as necessidades de um profissional com formação pedagógica.

¹ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 1996).

Nesses espaços educativos em conformidade com o que citam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, a criança é considerada 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, 2009b).

Nessa reorganização do cotidiano, além das mudanças sobre os sentidos e as ações com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, também mudam as concepções sobre as práticas pedagógicas, sendo que, os eixos que devem estruturarem-se nas ações práticas, não mais serão apenas a higiene, alimentação e segurança. As práticas pedagógicas na proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira garantindo experiências que promovam:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais [...] (art. 9º, *apud* BRASIL, 2009b).

Dessa forma, para os educadores da infância, lançar um olhar para as singularidades em tal processo, “é olhar as crianças e revelar às crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica [...] aprender a olhar [...] mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças” (OSTETTO, 2008, p. 129).

O encontro de saberes universitários e fazeres práticos na escola refletem o acontecer com as crianças no cotidiano das instituições infantis, essencial para nos tornarmos educadoras da infância, mas, provocando, explorando caminhos ainda a percorrer. Com essas compreensões, o tema emergiu para mim com foco de narrativa reflexiva de experiências vivenciadas nas práticas do estágio na Educação Infantil, sendo o primeiro dos demais, carregado de compromissos com as crianças, com a Universidade, e do desejo de recriar uma prática cotidiana, colocando o foco do olhar na criança.

Compartilhar experiências, implica refletir sobre minha ação e, poderá contribuir com outros acadêmicos que estarão nesse processo, pois todos nós somos sempre

educadores em formação. O Estágio foi realizado em dupla, em uma turma do Maternal I, na E.M.E.I “Crianças Feliz”, localizada no município de Osório no primeiro semestre do ano de 2022.

Dessa forma, abrangendo esse estudo, ao possibilitar compartilhar experiências por meio de narrativas buscou-se delimitar as questões problema neste trabalho, que foram assim propostas: Quais são as premissas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, e, como essa prática de docência auxilia no processo formativo em Pedagogia? Que conhecimentos e instrumentos profissionais devem ser privilegiados nessa formação? Como se configuram as práticas de experiências nas relações entre o cuidar e o educar em saberes e fazeres docentes na Educação Infantil?

Com essas questões norteadoras, definiu-se como objetivo geral: Refletir sobre processos formativos, saberes de formação e fazeres da docência na legitimação da Pedagogia², narrando práticas de experiências do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, na indissociabilidade do cuidar e do educar, bem como, ampliar reflexões de caminhos da docência percorridos e ainda a percorrer em direção à docência. Para tais intencionalidades apresenta-se na organização desse trabalho:

Na primeira seção apresentam-se dois eixos sobre a formação à docência, algumas memórias dessa trajetória, e, tecendo sobre a formação inicial legitimando a Pedagogia. Na segunda parte, encontram-se a metodologia, numa perspectiva qualitativa, em uma abordagem de narrativas. Seguindo, situo o contexto da Instituição e a turma em que foi realizado o Estágio e, o percurso dos dados para esse trabalho.

Logo após, a parte das narrativas de práticas formativas e vivências experienciadas no estágio num exercício de escrita reflexiva a um encontro com os próprios registros, considerando as práticas desenvolvidas com as crianças. Buscando finalizar, realiza-se um exercício que permeia os saberes e fazeres, concepções plurais de formação à docência na Educação Infantil.

² A “legitimação da pedagogia” é abordada de forma mais concreta no item 2.2, onde serão abordados os sentidos da expressão.

2 A FORMAÇÃO À DOCÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Refletir sobre a docência, implica primeiramente em considerar que a formação possui uma origem, alguns pontos de partida nas trajetórias pessoais ao desenvolvimento profissional. Sendo assim, essa parte do trabalho está dividido em dois eixos, que tem como finalidade revisitar minhas memórias e saberes construídos durante minha formação inicial, legitimando a Pedagogia nesse processo.

2.1 BREVES MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÕES

No ano de 2015 me formei no Ensino Médio-Politécnico na Escola Estadual de Ensino Básico Prudente de Moraes, quando saí do ensino médio ainda não tinha a certeza o que iria cursar. Ser professora estava na minha lista, mas era uma das minhas últimas opções, porque como a minha mãe é professora, eu muitas vezes presenciei reclamações de quanto o trabalho era muito e o salário era pouco, ou o tanto de tarefas que se tinha para fazer e o pouco de apoio que se ganhava da direção, entre outras coisas. Por essa razão eu resolvi partir para outro lado, prestei vestibular para Psicologia, mas como não consegui financiamento pelo FIES, optei por um curso técnico onde eu me formaria mais rápido e conseguiria vaga no mercado de trabalho mais depressa.

Aos quatro meses do curso eu notei que não estava me adaptando, não era aquilo que eu queria para meu futuro, não era aquilo que eu gostava de fazer, foi quando um amigo me convidou para ingressar no Curso Magistério Modalidade Normal. Comecei as aulas de magistério em Tramandaí na Escola Barão, mas eu já havia me inscrito pelo SISU no Instituto Federal de Osório, eles me chamaram me oferecendo uma bolsa para Letras/Português/Inglês/Literatura.

Desisti do curso do Magistério e fui para o Instituto Federal. Neste contexto, houve uma troca significativa de aprendizagem com os colegas, com os professores, mas ao longo do tempo para ser mais exata no 5º semestre quando começaram os estágios, particularmente de Inglês, eu me senti acuada, novamente fui percebendo que não era o meu lugar, eu estava com medo de ensinar aquilo que eu não estava confiante.

No ano de 2018 ingressei na Uergs, no Curso de Pedagogia - Licenciatura, que foi onde me encontrei, consegui um estágio pelo CIEE e, pude atuar como auxiliar em diversas escolas do município de Osório na educação infantil e ensino fundamental. Foi então a partir dessas experiências que quis me tornar professora.

2.2 QUANDO SE TECE O PANORAMA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL - A LEGITIMAÇÃO DA PEDAGOGIA

Os saberes à docência na contemporaneidade emergem de concepções construídas durante nossa formação inicial. Parto do princípio, que a Pedagogia, como formação inicial habilita-nos às próprias possibilidades, perspectivas e singularidades, de uma formação. As pedagogias, conformam uma área do conhecimento que se constituiu historicamente através de práticas, reflexões teóricas que equivale a dizer que coaduna com as intencionalidades pedagógicas.

É no processo de formação que se consolidam as intencionalidades de uma profissão. Diante das demandas da formação de professores para atuar na Educação Básica, verifica-se a importância da formação inicial em cursos de Pedagogia-Licenciatura. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), propõe “a formação de profissionais da educação comprometidos com a excelência do seu fazer profissional em diferentes espaços e com a busca de melhores condições de vida em interconexão com o desenvolvimento regional no âmbito de sua atuação” (PPC PEDAGOGIA, 2014, p.12, *apud* TARDIF, 2002, p. 54). Cabe destacar, que o referido curso nos seus objetivos e finalidades, estabelece que:

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC PEDAGOGIA, 2014, p. 30, *apud* TARDIF, 2002, p. 54).

Temos como referencial à formação inicial, que definem-se nas políticas públicas, as normas legais, diretrizes e recomendações dos princípios pedagógicos/metodológicos da Educação Básica, que é o principal ponto de conhecimentos. A formação inicial em Cursos de Licenciatura é o principal alicerce para os enfrentamentos dos desafios diários na docência, que é onde se articulam os saberes para os fazeres pedagógicos. Franco (2018, p.52) menciona que “pode-se talvez afirmar que os saberes estruturam o caminho do conhecimento”. Para a autora “os saberes são construídos nas mediações dialéticas entre a teoria, a prática e a reflexão que ressignifica o fazer pedagógico”. Ressalta ainda a autora:

Só a ação docente realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de

conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Tudo é mediado pelos saberes pedagógicos [...] (FRANCO, 2018, p. 54).

Isso implica em conhecimentos ao exercício à docência, de saberes teórico-metodológicos, que correspondem às múltiplas facetas de estudos, das experiências e vivências nas realidades, relações e ações, em que todas se articulam. A formação inicial é pressuposta ao exercício da docência, e segundo Gatti (2000, p. 6):

Integração permanente e contínua entre teoria e prática desde o início do curso de graduação, em todas as disciplinas do currículo de formação profissional, inclusive naquelas tradicionalmente consideradas “alheias” à formação docente. Essa integração deve ser trabalhada como contextualização dos conhecimentos no mundo social e natural de modo a propiciar situações de aprendizagem significativa aos futuros professores, tanto nas áreas de conteúdo específico como nas áreas de fundamentos educacionais [...].

Contudo, para potencializar e para fortalecer a ação docente, a formação continuada em serviço que é encarada como extensão e complementação da formação inicial, para o desempenho e desenvolvimento profissional. Os cursos de atualização, são importantes para aperfeiçoar os conhecimentos necessários ao exercício e aprimorar as práticas pedagógicas. É o que António Nóvoa (1992) denomina como “profissionalização em serviço”. Ainda sob a perspectiva do autor:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.13).

A formação continuada em serviço poderá ser o “vetor de uma profissionalização progressiva do ofício do professor [...] que, [...] continuam sendo os propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Assim, os saberes se complementam, desde a formação inicial e ao longo da construção da docência e, as formações tanto iniciais quanto continuada são primordiais para o exercício da docência, mas também se tornam saberes específicos. Tardif (2002, p. 228) destaca que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Nesse sentido, para Pimenta, (1997, p. 6):

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Por outro lado, na Pedagogia, tanto os conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicas e pedagógicos foram primordiais à construção de saberes que envolveram conhecimentos de homem, de visão de mundo, de sociedade, de cultura, de educação, de escola, abordagens que permeiam o fazer docente. Segundo Libâneo, (2001, p. 6) ao se referir a Pedagogia menciona que:

a Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante [...]. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

A Pedagogia, que é o caminho à legitimação de fazeres e saberes à docência, nas trilhas do conhecimento durante o período do curso, no que se refere à Educação Infantil, realizei estudos teóricos e vivenciei experiências de caráter prático no Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil. De acordo com o PPC do Curso:

As práticas docentes são inseridas ao longo do curso nos componentes curriculares e envolvem diretamente o entrelace do repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos com o fazer docente e suas implicações. Para isso, cada componente que comporta este entrelace, deve prever em seu projeto de ensino as atividades de caráter prático, com a devida carga horária. Estas terão como principal fim a aproximação do referido repertório com a realidade da atuação do profissional a ser formado no curso (UERGS, 2021, p. 67).

Entende-se que o pensamento pedagógico é inerente às situações educativas, e, engendra tanto os discursos mais amplos, sociais, econômicos, culturais, etc., quanto a materialização da experiência dos discursos do cotidiano. É onde se articulam os contextos de produção de saberes.

Para respeitar tais perspectivas é que formação inicial em Nível Superior é pressuposta ao exercício da docência, e sua importância reside dos saberes teórico-metodológicos, que correspondem as múltiplas facetas de estudos, das experiências e vivências nas realidades, relações e ações, em que todas se articulam. Por consequência, não se pode pensar que a prática profissional, vem precedida de experiências, mas sim de

trocas interligadas que abrem leques de opções para a docência.

Durante a trajetória acadêmica, construímos conhecimentos teóricos e científicos, que me levaram a entender que a ciência e os cientistas não são neutros, que muitas verdades são transitórias. Foram mudanças de paradigmas e de pensamentos, sair do senso comum e adentrar numa perspectiva reflexiva sobre meus saberes teóricos, mas também sobre a docência em meus fazeres práticos. Os fazeres do trabalho educativo em conjunto com os saberes construídos na Universidade e, no encontro com a escola com as experiências, pressupõe-se que se dá a prática educativa. Sobre formação inicial de professores em foco, para Gatti, Barreto e André (2011, p. 136):

A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças [...] (*apud*, BATISTA, 2015, p.90).

Então, a Pedagogia é um campo da educação que legitima os saberes dos fazeres do ato educativo. Libâneo (2001, p. 6) expressa que: “a Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas”.

Entretanto, os saberes de professores, estes aprendizados não se constroem somente na formação inicial, é importante considerar também que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e, são capazes de deliberar sobre nossas próprias práticas, são capazes de objetivar, partilhar e inovar continuamente, no sentido de crescer no fazer profissional e no ser pessoal. “É um conjunto de ideias [...] constituído pelas teorias pedagógicas e psicopedagógicas sobre a educação, denominado por Mello (1982) de ideário pedagógico. Cada professor por sua vez, filtra tal ideário, a partir de suas próprias condições e vivências” (*apud* MIZUKAMI, 1986, p. 4).

Os saberes experienciais não são saberes como os demais são, ao contrário, formados de todos os demais, mas construídos na prática. Para Tardif (2002, p. 286) “se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Agem em situações concretas e inusitadas do dia a dia: não têm soluções acabadas”.

É neste contexto e conjunto que residem os saberes e fazeres da docência, de ser professor na Educação Infantil, pois um perfil profissional da docência envolve a

construção da identidade profissional no contexto das políticas, e as formações tanto inicial quanto continuada é fator primordial para o exercício da docência.

3 METODOLOGIA, MÉTODO E PROCEDIMENTOS

3.1 A METODOLOGIA

A metodologia caracteriza-se nesse trabalho como qualitativa, de tipo exploratória, de caráter descritiva. Adotado o enfoque qualitativo, considera-se quando não busca quantificar dados e estudos, porém, oferecendo possibilidades de diferentes interpretações, reflexões e análises de todos os pontos de vista apresentados pelos autores e respectivas legislações pertinentes. Nesta perspectiva, Minayo (1999, p. 54-55), afirma que: “Na abordagem qualitativa não podemos pretender encontrar a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação à compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade”.

Ao referir-se a fase exploratória nessa abordagem, foram consideradas as fontes dos estudos e leituras concretizadas durante a trajetória acadêmica, e numa perspectiva de busca de novas informações acerca saberes e fazeres docentes foram sendo aprofundados com autores e referências bibliográficas, que pressupõe-se como um percurso metodológico, fontes que foram primordiais para esse trabalho. Para Gil (2002, p. 41):

A pesquisa exploratória, têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

No processo descritivo, sob a interpretação metodológica, esse trabalho foi desenvolvido em forma e narrativas, estratégias e reflexões sobre a docência no processo formativo e docência na Educação Infantil, que conforme Minayo (2001, p.14):

busca aprofundar as relações estabelecidas com o fenômeno pesquisado, considerando significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...] que busca entender um fenômeno específico com profundidade. Os resultados desse tipo de pesquisa não são comprovados numericamente ou estatisticamente e o pesquisador participa, compreende, descreve, explica e interpreta.

Conforme Gil (2008, p. 28), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. A fase descritiva também se relaciona com a análise dos dados.

3.2 O MÉTODO

O método qualitativo nesse trabalho, configurou-se como um estudo de caso em que, pois consistiu em uma unidade individual, ou seja, numa Instituição de ensino, assim como resulta no levantamento dos dados e análises numa perspectiva individual, própria. Um estudo de caso, definido por Yin (2015, p.17), como o que: “investiga um fenômeno contemporâneo (‘o caso’) [...] em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Também ressalta Yin (2015, p. 18), de que:

A investigação de estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência [...] e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

As discussões em torno das narrativas ancoram-se também nos postulados de Abrahão; Passeggi (2012, p. 61) quando defendem que:

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automatização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador (*apud* SOUSA; CABRAL, 2015, p. 151).

Compondo o sentido de narrar a experiência, que se entrecruzam com o processo formativo inicial à docência, estamos no lugar da história, quando narramos nossa experiência de vida profissional, configura-se o lócus para não ficar oculto a outros leitores, sobretudo, refletimos sobre aquilo que realizamos e possibilita pensar sobre o que fizemos e o que ainda falta ainda construir. Segundo Clandinin e Connelly (2011, *apud* MARIANI; MATOS, 2012, p. 664),

[...] destacam que, ao longo de suas histórias nas pesquisas, seu interesse central esteve focado nas questões de como os indivíduos ensinam e aprendem, ao tomar como uma de suas teses centrais que os estudos em educação e a própria educação são formas de experiência e que elas acontecem narrativamente. Sendo assim, só faz sentido estudar essas experiências, também de forma narrativa.

3.3 A INSTITUIÇÃO, A TURMA E O PERCURSO CONSTITUÍDO PARA OS DADOS

3.3.1 Sobre a Instituição

A Instituição E.M.E.I “Criança Feliz”, em que foi realizado o estágio, é uma escola pública municipal do município de Osório, no estado do Rio Grande do Sul. A escola atende em jornada integral e parcial, e tem seu quadro de crianças, composto da seguinte forma: 108 crianças, distribuídas em oito turmas – faixa etária de quatro meses a cinco anos e 11 meses. O grupo de funcionários é formado por sete professoras, nove auxiliares de Educação Infantil, três estagiárias, dois serventes, duas cozinheiras e um vigilante.

De acordo com o Projeto Pedagógico da escola no que se refere à caracterização da comunidade atendida, “as famílias atendidas pela escola são diversificadas, com muitos moradores do próprio bairro estendendo-se aos demais bairros do município”. A maioria trabalha no comércio, indústria, são professores e autônomos” (OSÓRIO, 2019b, p.9).

A organização administrativa e pedagógica da escola possui uma diretora, uma supervisora e secretária. Já o espaço físico compreende quatro salas referência, dessas, duas sem banheiro, uma biblioteca, um banheiro com acessibilidade, um banheiro feminino, um banheiro masculino, cozinha, lavanderia, área reservada para refeições dos funcionários, uma sala administrativa com banheiro, saguão na área interna, espaço com deck e pergolado na área externa, onde fica o Parque Sonoro e o Lago com peixes, uma casinha na árvore, espaço com calçada e brinquedos construídos com material reciclado e pracinha com pátio de areia.

A Instituição possui Conselho de Pais e Mestres (CPM) e a participação das famílias é bem ativa em relação à escola. Dessa forma a escola representa:

Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade (BRASIL, 2009a, p. 8).

Traz como premissa de que a criança é um sujeito de direitos, desse modo, tem como abordagem metodológica a “Pedagogia de Projetos, que acolhe essa concepção de infância onde a criança é percebida como sujeito de direitos, ativa, protagonista e competente” (OSÓRIO, 2019, p.22). Também tem como base a ideia de uma das

principais características da Educação Infantil: a integração do cuidar e do educar, considerando que a escola tem a função social de se adequar às necessidades da comunidade, não em caráter substitutivo da família, mas sim, complementar. A base dos processos educativos da escola está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2019) :

Tendo como base dos processos educativos, os direitos de aprendizagem e o trabalho por campos de experiência alinhados à Base Nacional Curricular (2018), impactando na forma como o professor ensina, na sua formação, no uso de materiais, organização dos espaços e tempos de aprendizagem e avaliação. Garantindo às nossas crianças um novo cotidiano na educação infantil, onde os principais eixos curriculares são a brincadeira e as interações, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (OSÓRIO, 2019, p. 8).

Assim, segundo o PPP, a instituição tem como visão de currículo:

[...] um organismo vivo que coloca em ação práticas que farão parte do cotidiano das crianças, contribuindo diretamente na formação delas. Conforme o Referencial Curricular Gaúcho (RCG,2018), ele articula o saber da criança com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. É na brincadeira e interações que se manifestam a cultura infantil, também nos momentos que envolvem o cuidado com a alimentação, a higiene e demais fazeres da rotina. E que através do planejamento, com intencionalidade do professor, pode favorecer a compreensão da criança do mundo que a cerca (OSÓRIO, 2019b, p. 21).

A escola costuma desenvolver projetos anuais. Nestes últimos anos, o projeto se intitula “Criança Naturalmente Feliz”, tema que foi decidido através de uma assembleia com a equipe escolar, que manifestaram a vontade de construir uma escola em conexão com a natureza e respeito aos tempos da infância. A instituição teve a iniciativa de criar um planejamento para que fossem colocadas em práticas todas as ideias advindas da comunidade escolar, construção essa que foi realizada com a participação e apoio das famílias.

Sobre a avaliação, segundo o Planejamento Anual Criança Naturalmente Feliz (2021, p. 9) “a avaliação se dará através de observações, anotações, replanejamento, envolvimento da comunidade escolar na realização das propostas, garantindo o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, expressas na BNCC.

A escola é a instituição social, pública e coletiva depois da família, e não é uma instituição neutra perante a realidade social, porque é neste ambiente escolar que as crianças são inseridas desde a tenra idade, e, vivenciam nela sua primeira infância, se

constituem em conceber dos seus direitos à educação, em compartilhar com seus pares e com os adultos suas aprendizagens, além de outros direitos de cuidados: à saúde, a higiene, a alimentação, o afeto, etc, para seu desenvolvimento.

As instituições de Educação Infantil definem-se também em ambientes e espaços nele constituídos. São espaços que buscam acolher todas as crianças, propiciando bem estar físico, psicológico e emocional e, autonomia das crianças. Ambiente esse, que cuida e educa na indissociabilidade entre os dois binômios, ou seja, onde haja uma integração no atendimento às crianças bem pequenas e pequenas na sua integralidade. Uma escola de educação infantil pode ser, apesar da acepção institucional da palavra escola, “uma pequena comunidade tanto para as crianças como para os adultos” (GALARDINI, 2017, p. 9, *apud* CARVALHO; FOCHI, 2017). Apoiada por um clima de proximidade com as famílias e com a cultura em que está inserida, ela pode construir um sentido de acolhimento respeitoso das crianças dentro e fora de seu espaço institucional. Cumpre, com isso, sua função social, “que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade” (BRASIL, 2009b, p. 9, *apud* CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 24).

A experiência do estágio na instituição realizada foi uma oportunidade de estar em contato com uma realidade de uma escola pública comprometida com a educação e com as crianças que ali se encontram no cotidiano. Cada criança, na sua singularidade é tratada com respeito e carinho, e, pude, mesmo em pouco tempo, em minha experiência sentir-me como profissional, até mesmo rever algumas práticas e ter a certeza aonde quero atuar.

3.3.2 sobre a turma e a rotina

A turma em que se realizaram as práticas do estágio, foi nomeada pela escola de Maternal I, frequentada por 13 crianças na faixa etária entre dois e três anos, e, nas normativas e diretrizes são vistas como Crianças Bem Pequenas. O atendimento à elas se dá em período integral, turnos manhã e tarde. Ao todo, acompanham a turma uma Professora e duas Auxiliares.

A Professora só permanece pela parte da manhã, e, as Auxiliares se revezam nos dois turnos. A chegada das crianças inicia às 7 horas e 30 minutos às 8 horas, momento que a professora recebe as crianças em frente à escola e as acompanha para a sala referência. Logo após, as crianças vão para o refeitório para o café da manhã.

Na sala-referência a Professora, articulando às atividades de rotina e cuidado, desenvolvia práticas, como cantar músicas com a turma, sentadas em círculo no tapete, e, em seguida, organizava a sala para a proposta pedagógica dirigida. A proposta pedagógica dura em torno de uma hora, e, sempre propõe vivenciar experiências que as próprias crianças tenham curiosidade em aprender. A partir disso ela faz um mapa conceitual de cada mês onde chama “os fios” de março, abril, etc., então tudo que elas realizam é colocado no mapa como forma de registro.

Posteriormente as crianças se dirigem para o pátio ou brincadeira livre na própria sala. No horário das 10:45 é o almoço, depois a escovação e hora do descanso. A Professora saía às 11:30, que foi o momento que nós estagiárias, também saímos do local.

Andar pela Creche, conhecer a turma que nos foi destinada para realização do estágio, é circundar em vários e diferentes caminhos, que se cruzam nesse ambiente, em espaços e tempos que são programados pela escola, mas também é nosso primeiro contato com as crianças. As crianças chegam acompanhadas por um membro da família, carregando suas mochilas, algumas delas tímidas, algumas meio febris, outras com sono ainda, outras felizes se juntando com seus pares, dão abraços e são abraçadas, umas chorando, num cotidiano adverso, mas que se repete todos os dias. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.

Em toda instituição de educação infantil existem rotinas. Algumas instituições avistam a rotina como um tempo para cada ação, meio que determinando o que as crianças irão realizar no conjunto de tarefas. Segundo menciona Belther (2017, p. 107): “concebe-se que a rotina é etapa parte do planejamento. [...] pois é por meio dela que o educador conseguirá colocar em prática o que foi planejado [...] no entanto, essa rotina pode apresentar flexibilidade quando necessário.” De modo geral, a rotina está associada à organização do tempo, limites de otimização do tempo, orientar as ações das crianças, mas também faz parte do currículo.

As crianças precisam se adaptar à rotina, e, parece que se adaptam, que questionável ou não, o fato é que, nas instituições de educação infantil os tempos são: tempos de chegada, de acolhimento, de horário ao café da manhã, de experiências pedagógicas, de brincar na pracinha, do almoço, do descanso, de saída, etc.

3.4 SOBRE PROCEDIMENTOS E O PERCURSO AOS DADOS PARA ESSE TRABALHO

Como a opção metodológica a esse trabalho foi pela narrativa com o intento em aprimorar e refletir sobre a experiência vivida, num caso, nas suas dimensões pedagógicas, que são possibilidades de experiências docentes no estágio em consonância com a minha formação inicial, os instrumentos de construção de dados, fez-se uso das próprias estratégias de iniciação à docência, como ciência. Segundo Spink (2003, p. 38):

A Ciência tem suas maneiras de narrar e é também ela uma maneira de narrar. Há muitas outras maneiras de narrar com a mesma utilidade: por exemplo, o narrar da experiência ou o narrar da tradição [...]. Neste estudo é o narrar a experiência, o trabalho efetivado. Ao narrar os nossos trabalhos precisamos não somente construir um diálogo entre o campo-tema [...], mas também um diálogo para outras pessoas que não sejam nem do campo-tema [...], mas também podem se vincular à questão em discussão [...].

Dessa forma, os procedimentos a esse trabalho, como processo de pesquisa, pautam-se, como já enfatizado, em narrar processos formativos. Dessa forma, buscando aproximar o universo acadêmico dos espaços educativos constituídos na Creche, e tentando dialogar sobre a multiplicidade de saberes acadêmicos e fazeres de práticas que emergem nesses contextos, constitui-se um processo que envolve a pesquisa.

Conforme Spink (2003, p 38), “se o processo de pesquisa não é um processo de achar o real ou uma investigação para descobrir a verdade, mas, ao contrário, é uma tentativa de confrontar, entrecruzar e ampliar os saberes, precisamos também buscar meios e formas de narrar e veicular nossos estudos que incluem e não excluem”.

Ao encontro das percorre-se um universo de possibilidades e indagações nesses espaços, iniciando pela semana da observação, para entender o cotidiano da escola, as rotinas das crianças, o conhecer as crianças, pela escuta de suas vozes e múltiplas linguagens, e, entender as propostas pedagógicas que ali se efetivam. Esses primeiros encontros também são práticas formativas, pois caracterizam-se relevantes em busca de propostas para efetivação das duas semanas de práticas. Segundo Ostetto (2008, p. 8):

Das práticas formativas, construídas no encontro com a rede pública de educação, muito pode ser contado, dando visibilidade a caminhos percorridos, como também alimentando e provocando caminhos a percorrer. Eis, pois, outra busca anunciada: reafirmar saberes e fazeres de educadoras em formação que, no encontro com a creche, falam de si, das propostas de trabalho com diferentes grupos etários, do processo de fazer-se professora, no diálogo com profissionais, crianças, famílias, ambientes.

As práticas do Estágio ocorreram na modalidade presencial, no 6º semestre do Curso de Pedagogia, após dois anos de distanciamento social, devido a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, a escola, seus profissionais e, principalmente as crianças, estavam vivenciando um processo de retorno e de um novo reencontro. A princípio, foi realizada o contato com a escola, conhecendo o ambiente como um todo. Observar todo o espaço físico, a estrutura da escola, para poder elaborar, construir práticas no planejamento e, ao mesmo tempo, vivenciá-las com as crianças, e elas, vivenciarem experiências, considerando seus tempos e espaços. Segundo Ostetto (2000, p. 21):

[...] é preciso andar pelos lugares onde se dão as práticas educativas, para reconhecer os espaços concretos [...]. Foi e continua sendo fundamental, ler e conhecer o contexto das instituições de educação infantil, para buscar diálogo para construir aquela competência profissional almejada.

Realizamos leituras de documentos disponibilizados pela escola, como: Projeto Político Pedagógico, Plano Anual da Escola, Documento Curricular de Osório (OSÓRIO, 2019a), e, a turma que seria disponibilizada. A semana da observação ocorreu durante os dias 13 a 20 de abril de 2022. Nesse percurso, destaco o diálogo com a professora regente, que trouxe algumas características da turma em geral, e com a supervisora, sobre as propostas que a escola já vinha desenvolvendo a partir do seu projeto educativo intitulado “Naturalmente Criança Feliz”.

Nessa direção, além das rotinas, o acolhimento, da hora do lanche, observamos várias propostas que foram realizadas pela professora, dentre essas destaco: assistiram a história do João de barro no computador; experiências com areia, água, potes, para as crianças fazerem a casa do pássaro. Também foi proposto às crianças pintarem telas com tintas coloridas, que a Professora, posteriormente deixou exposto na sala referência com papel pardo em bambolês, como se fossem telas, produzidas pelas crianças. Também, na proposta da professora, foram trabalhadas a cultura gaúcha, disponibilizando fotos para as crianças construir aprendizagens sobre as tradições gaúchas nos CTGS, disponibilizando diferentes materiais concretos que fazem parte da cultura gaúcha, como: cuia, bomba, panela de ferro, acessórios de roupas, etc.

A professora sempre trazia em suas propostas, experiências lúdicas como recurso pedagógico partindo do interesse das crianças, que proporcionassem tempo e espaço para brincar. Para tanto, em relação ao brincar em seu tempo e espaço, Duprat (2014, p.30), aponta: “Para brincar espontaneamente, tanto sozinha quanto com os colegas, a criança precisa de espaço e tempo adequados. Assim, tanto áreas internas quanto externas devem dar liberdade para os movimentos e a expressão das crianças”.

Também durante a semana da observação, percebemos que as crianças da turma, são participativas nas propostas da professora, vivenciam experiências no espaço interno externo explorando, fazendo descobertas, experimentando.

Após essa semana de observação e estudo das diretrizes seguidas e adotadas pela escola e pela professora, pensou-se nas propostas para as práticas de experiências com as crianças. Sabendo da importância de proporcionar experiências com a natureza resolvemos dar continuidade ao projeto da escola. A partir de então nos dedicamos ao projeto e ao planejamento, que os autores Carvalho e Fochi (2017, p. 33), chamam de “planejamento de contexto” (*apud* FOCHI, 2015b, p. 5).

Todas as propostas foram pensadas e articuladas aos Campos das Experiências da BNCC (BRASIL, 2018). Também, levamos em conta, o eixo temático e a intencionalidade pedagógica do projeto, sendo o de propor às crianças a ampliação do contato com objetos e elementos naturais, para que aprofundassem suas experiências e construíssem relações próximas com a natureza.

4 NARRATIVAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS E VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL

Essa parte do trabalho, visa detalhar o período pós-observação, desde o projeto e narrar as práticas formativas e vivências experienciadas durante o estágio num exercício de escrita a um encontro com os próprios registros do relatório final, mas com a necessidade de aprofundamentos reflexivos.

4.1 O PROJETO À PRÁTICA DA DOCÊNCIA

Então, ao retornarmos da semana da observação foi necessário pensar no projeto e propostas, com auxílio da Professora da UERGS, supervisora do estágio. O projeto teve como tema “Brincando e explorando objetos da natureza”, e no âmbito temático a proposta visava “a natureza como eixo organizador de experiências de crianças bem pequenas possibilitando descobertas, sensações, explorações e brincadeiras”.

Pensando na pergunta propulsora, tivemos como princípio: Quais ações e relações emergem do encontro das crianças com elementos naturais? Nessa perspectiva, promover práticas de experiências às crianças, proporcionando vivências lúdicas com uma diversidade de objetos, materiais e espaços possibilitando descobertas, explorações e caminhos investigativos, foi a nossa intencionalidade pedagógica.

As intencionalidades pedagógicas precisavam se embasar nas bases reconhecendo as crianças que estão inseridas num sistema de ensino que é um espaço que cuida e educa, não mais assistencialista, e, de que, no contexto das propostas pedagógicas, deve-se considerar a criança como centro do planejamento, pois 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” (BRASIL, 2009, p. 1).

Nossas preocupações antes de iniciar as práticas do estágio estavam relacionados ao planejamento, que sempre nos coloca em desafios, que geram incertezas, dúvidas planejar além dos cuidados e da rotina dos pequenos, é prever o pedagógico, ou seja, as intencionalidades, que é nosso instrumento orientador das práticas no/do cotidiano. Para Ostetto (2000, p. 177):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar, um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com um grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível [...].

Deste modo, tais práticas pedagógicas foram mediadas pelos cinco Campos de Experiências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articuladas com o DCMO do município de Osório. “Na ideia dos Campos de Experiências, reside a articulação das dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das múltiplas linguagens” (OSÓRIO, 2019a, p. 22). Ainda de acordo com o referido documento curricular, os Campos de Experiências se fundamentam:

[...] em uma concepção de criança que age, cria, produz sentidos sobre si e sobre o mundo e aprende nas relações e experiências que vive, de maneira integrada. Portanto [...] centrando-se na produção e saberes das crianças que são sustentados pelas relações e interações. Daí a importância de práticas educativas que valorizem experiências concretas da vida cotidiana (OSÓRIO, 2019a, p. 22-23).

Neste âmbito temático no planejamento, sobre a natureza pensamos em propostas que desenvolvessem a criatividade dos pequenos, numa diversidade de experimentos, planejando nos espaços internos e externos do ambiente escolar. A importância de trabalhar com materiais naturais, trabalhar ao ar livre, oportunizam experiências únicas às crianças. Machado (2016, p. 1) destaca que:

As crianças precisam de espaços abertos, amplos, em terrenos irregulares e diversificados – de terra, grama, pedrinhas, que possuam elevações e declives, favorecendo assim diferentes estímulos sensoriais. Esses estímulos contribuem para a estruturação do sistema muscular infantil e seu desenvolvimento motor, gerando destreza corporal e domínio espacial. A musculatura dos pés e pernas são fortalecidas ao deixarmos a criança andar de pés descalços, promovendo desenvoltura no andar, correr e saltar.

Redin e Fochi (2014) nos ajudaram a compreender a importância de pensar o uso do material na Educação Infantil, uma vez que a criança estabelece com os objetos uma relação que vai da realidade à imaginação. Sendo assim, os autores reforçam que, desde pequenas, as crianças possuem a capacidade de imaginar e construir. Logo, os materiais vão permitir a elas descobrir os significados através da ação, e os que mais incentivam a criação são os mais simples, pois permitem a transformação. Conforme afirmam Redin e Fochi (2014, p. 59):

Com materiais simples ao nosso alcance, podemos desenvolver atividades que formarão o lastro para o conhecimento, preservação da vida em todos os sentidos. Os materiais podem ser resultado de coletas de materiais disponíveis

na natureza, como sementes, folhas secas, galhos secos, pedras, areia, cascas de árvores.

Ressaltando que a própria BNCC (2018), estabelece que nos vários contextos situações de interações e brincadeiras, e, que o professor planeje propostas entrelaçando com os Campos de experiências, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências da BNCC correspondem de modo resumido aos:

O eu, o outro e o nós [...]a criança começa a construir a sua identidade e a descobrir o outro. [...]com o trabalho com as docentes[...], as mesmas passam a perceber seus colegas (OUTROS) e após interagir no meio com os colegas perceberá o (NÓS). **Corpo, gestos e movimentos:** A criança explora o espaço em que vive e os objetos à sua volta com o corpo, por meio dos sentidos, gestos e movimentos[...]. **Traços, sons, cores e formas:** Convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no espaço escolar[...] **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** O contato com experiências em que as crianças possam desenvolver sua escuta e fala são importantes para sua participação oral, pertencendo a um grupo social. **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões [...]com conhecimentos matemáticos que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2018).

Cabe salientar que a Base não é um currículo de algo pronto e acabado, mas de algo a ser construído permanentemente no cotidiano da escola. A Base funciona como uma orientação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e às metodologias de acordo com as particularidades regionais e locais. Neste contexto, também traz a parte diversificada que deve contemplar as particularidades dos contextos em que as unidades educativas se encontram.

Assim sendo, a função socializadora que o currículo escolar deve exercer no âmbito educacional, é um guia, um instrumento para orientar a prática pedagógica, ao processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia do projeto se deu por meio da construção da “Pedagogia da Infância”, projetos que constroem as propostas pedagógicas por meio de explorações e observações, em brincadeiras e interações, tendo como ferramenta a natureza, possibilitando aprendizagens onde as crianças são “protagonistas, aprende sobre, sobre os outros e sobre o mundo” (OLIVEIRA-FORMOZINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 274).

A Pedagogia da Infância, que Carvalho e Fochi (2017) concebem também como “Pedagogia do Cotidiano” que em tal perspectiva, consiste “em um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (BARBOSA,

2010, p. 14, *apud* CARVALHO; FOCHI 2017, p 25). Os autores argumentam de que, nesse sentido:

[...] existe a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes”. [...] Isso quer dizer que, por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças. Afinal, é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos uma pedagogia que mobilize os adultos a estarem com as crianças para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada (CARVALHO; FOCHI 2017, p 16).

Cabe destacar que, durante a semana da observação, fomos interagindo com as crianças, desde a chegada, acolhimento, e, fomos criando vínculos afetivos. Então, quando voltamos para a sala referência para as práticas do estágio, as crianças já estavam familiarizadas conosco, o que facilitou no desenvolvimento das experiências. As práticas ocorreram no período de 13 de abril a 30 de maio de 2022. Nesse período, a professora regente foi essencial, estava sempre disposta auxiliando em nossas dúvidas, que foram surgindo no decorrer das práticas.

4.2 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NAS PRÁTICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I - COM CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM DIREÇÃO AO EXERCÍCIO À DOCÊNCIA

Parte-se do pressuposto de que, no âmbito do estágio, exercer a docência se constitui numa Pedagogia específica de trabalho de educação, o que implica repensar as funções e concepções acerca de educadores da infância, quanto às suas demandas no cotidiano e propostas pedagógicas, sendo o exercício das práticas com as crianças, bastante desafiadoras no cenário de novos paradigmas que transitam entre o cuidado e a educação. Nessa perspectiva, o documento PPC UERGS (2021) traz que: “o estágio curricular supervisionado é entendido como um ato educativo complementar à formação do profissional docente e deve estar amparado e sustentado em toda a dinâmica teórico-prática do PPC do Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.” (UERGS, 2021, p. 67)

Foi preciso entender em relação as crianças bem pequenas, que para elas o tempo é o aqui e o agora, e para nós, então estagiárias, com o planejamento em mãos, aprovado pela escola e pela Professora regente, é o tempo de colocar em prática nossas propostas pedagógicas. Nossa chegada na escola sempre ocorreu em torno de meia hora antes, para

acompanhar a chegada das crianças, acolher e interagir com rodas de conversa, brincadeiras, músicas, também deixando elas livres nas suas expressões e manifestações artísticas e corporais nas múltiplas linguagens.

As crianças bem pequenas das turmas de Maternais são falantes, espontâneas, desbravadoras, egocêntricas, questionadoras, curiosas, surpreendentes e com um desejo imenso de viver plenamente as suas infâncias, devendo, esse, ser um direito garantido a todas. Aprendem, através das interações e das brincadeiras nas quais pulam, correm, saltam, cantam, outras formas de expressão. Possuem distintas características de autonomia que devem ser respeitadas e mediadas pelos adultos. Utilizam-se da imaginação e da criação para expressarem suas vivências a partir do faz de conta (OSÓRIO, 2019a, p. 20).

Pelos registros diários, efetivados durante o estágio, e, transcritas no relatório final, pude, nesse momento retomar as proposições que havíamos planejado, e, nesse trabalho, permitindo-me rever os fazeres pedagógicos³. Vale destacar, que o que aqui se narra são algumas das estratégias pedagógicas dos fazeres educativos.

Cientes, de que, nem sempre o planejado é como o esperado, destaco algumas situações que ocorreram: Na primeira semana as experiências propostas foram, o dia do desafio, onde levamos as crianças até o saguão da escola, e participaram de atividades físicas. Essa atividade foi coletiva com toda a escola e não estava no nosso cronograma, porém quando se tem planejamento é possível adaptar às mudanças do dia a dia. Outra situação, em que necessitamos fazer algumas adaptações foi quando as escolas do município precisaram cancelar os atendimentos, devido a fortes rajadas de vento, em virtude de um ciclone denominado de Yakecan.

Em vista disso, alguns planejamentos das jornadas diárias, precisaram ser readaptadas. De todo modo, tendo sempre a “Natureza como Eixo Organizador de Experiências de Crianças Bem Pequenas Possibilitando Descobertas, Sensações, Explorações e Brincadeiras”, no primeiro dia, após o acolhimento que se pautou numa roda de conversa, expondo para as crianças, o objetivo de estarmos com elas nessas duas semanas, as experiências que iríamos vivenciar, e, principalmente, ouvir as crianças, para saber um pouco sobre o universo que as circundam.

Sempre respeitando e seguindo a rotina da escola, iniciamos com a proposta de trabalhar a natureza, disponibilizando materiais, como garrafas pet, tintas de diferentes cores, pincéis, papel pardo, para a confecção e decoração de um vasinho de flores. Cada criança fez uso de sua criatividade, pintando, expressando-se livremente. Os vasos de

³ Os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças.

flores foi uma proposta pensada para que as crianças pintassem o vaso para posteriormente, em outro dia, plantarmos flores.

No final, como elas estavam habituadas, acompanhamos elas ao caminho da pracinha, da escola e participamos do brincar espontâneo. Brincamos as brincadeiras delas. Para Duprat (2014, p. 24): “quando a criança está brincando espontaneamente, mostra seus sentimentos, medos, curiosidades, interesses e necessidades”. Ainda sob o ponto de vista da autora: “para brincar espontaneamente, tanto sozinha quanto com os colegas, a criança precisa de espaço e tempo adequados.” (DUPRAT, 2014, p. 30). Sendo assim, o espaço da escola é amplo, o que não limita os movimentos das crianças, elas vão ao balanço, correm, jogam bola, brincam de carrinho, de comidinha, desenham no chão com giz, pulam amarelinha, entre outros.

São os eixos pedagógicos já anunciados pelas DCNEI (BRASIL, 2009b) as “interações e brincadeiras”, como desenvolvimento de aprendizagens. O ato do brincar é uma instância educativa, porém “está associada à ação livre e espontânea da criança” (DUPRAT, 2014, p. 15). A autora complementa: “o aspecto mais libertário estimula a imaginação e deixa que a criança exponha seus raciocínios, pensamentos e ideias. Ou seja, ela se mostra para o mundo ao mesmo tempo que se autodescobre” (DUPRAT, 2014, p. 16).

Sabe-se que a infância é a idade das brincadeiras. Por sua vez, entende-se que esse é um modo de compreender o brincar livre. Em todo o brincar livre deve-se ter uma proposta, um objetivo, contudo, não direcionando, ou seja, não um brincar dirigido. É preciso respeitar a autonomia, a imaginação, a fantasia, a liberdade, a espontaneidade das crianças.

As contações de histórias também fizeram parte da prática. Usamos no segundo dia como dinâmica na sala referência, a assistência do Vídeo da história “A Margarida Fiorentina”, da autora Fernanda Lopes de Almeida. Numa roda de conversa, as crianças fizeram o relato da história, começaram a mostrar suas roupas de frio, a falarem sobre o inverno, que devemos usar roupas quentes para não ficar doente.

Logo após as convidamos para se dirigirem ao pátio da escola, para plantar as flores no vaso que haviam confeccionado e pintado no dia anterior. As crianças já não queriam mais plantar, elas viram minhocas na areia e sabiam que na sala a professora titular tinha lupas, e me pediram para enxergar melhor as minhocas que viram na terra.

O interesse delas se voltou mais para observar a terra que havíamos levado. Essa terra foi da horta da minha casa, e nela tinha minhocas, então a proposta tomou um rumo totalmente diferente daquilo que havíamos pensado. A partir daí surgiram vários

questionamentos tais como: “Profe: porque a minhoca vive na areia? - não pode comer areia né profe, dá dor na barriga”! Ao longo da conversa fomos plantando as flores, e quem já havia plantado continuou brincando com a terra e as minhocas.

Percebemos que a criança quando em contato com o ambiente externo como o pátio da escola, movimenta-se com autonomia, fazendo com que se desenvolvam seu instinto investigativo e exploratório no meio em que se encontra.

A criança tem um espírito exploratório. Brincando e experienciando em contato com a natureza, ela aprende de uma forma tão natural, descontraída e prazerosa, que nem parece aprendizado. O binômio infância e natureza estão ligados ao equilíbrio e autorregulação da criança. Devemos oportunizar o contato frequente das crianças com a natureza. Brincar ao ar livre permite o contato com fluxos de vida e a relação com processos naturais que resultam em harmonia, vitalidade e alegria (MACHADO, 2016, p.2).

As propostas nem sempre vão sair como planejamos, pensamos de um jeito, mas as crianças nos surpreendem para irmos a outros caminhos, pois elas são protagonistas de suas aprendizagens e, possuem autonomia para criar e querer compreender àquilo que lhes é significativo. Segundo Barbosa, (2014, p. 654) “as crianças, como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados”. Afinal, elas são o centro do planejamento das propostas pedagógicas como estabelecem as DCNEI (2009):

[...] 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 (BRASIL, 2009b, p. 12).

No terceiro dia, as propostas deram continuidade com a contação de história “Bom dia todas Cores” da autora Ruth Rocha, com um guarda-chuva confeccionado com as cores do camaleão. Logo após, as crianças foram convidadas a procurarem folhas de diversas cores no entorno da escola, para preencherem o desenho de um camaleão que tínhamos desenhado no papel pardo. Conforme afirmam Redin e Fochi (2014, p. 59):

Com materiais simples ao nosso alcance, podemos desenvolver atividades que formarão o lastro para o conhecimento, preservação da vida em todos os sentidos. Os materiais podem ser resultado de coletas de materiais disponíveis na natureza, como sementes, folhas secas, galhos secos, pedras, areia, cascas de árvores.

Baseada nas concepções pedagógicas da escuta, das relações e das diferenças em livres na fala, em forma de diálogos, a contação de histórias, possibilita aos pequenos exercitar o pensamento, a imaginação, uma vez que

a história está estreitamente ligada à escuta”, e as histórias exercitam o pensamento das crianças [...] e, quando se constroem histórias [...] pode-se tomar direções distintas, e encontrar diferentes respostas. [...] é a busca compartilhada do sentido e do significado a ser atribuído à experiência (MANFERRARI, 2011.p. 56).

O quarto dia, as vivências de experiências com as crianças, ocorreram no espaço externo, ao ar livre. Organizamos um espaço onde as crianças puderam manusear, investigar e interagir com vários objetos, numa mesa composta de diferentes materiais como cestos, panelas, pratos, peneiras, funis, lupas, que continham pedras, areia, galhos, serragem, folhas, pinhas, tocos, serragem, areia, flores e pinhas.

As crianças ficaram encantadas com a mesa exposta para elas, a Ana ao ver a mesa disse: “-que mesa linda, - que mesa alegre!”. Otávio destacou “- a mesa é mágica!”. As crianças brincaram quase toda a manhã na mesa e a cada brincadeira iam explorando algo novo. A Renata brincava com a areia e dizia que estava fazendo um bolo com cobertura enquanto usava a serragem. Eduarda dizia “- olha profe que pedra linda!”.

Os pequenos puderam sentir as texturas e conhecer diferentes elementos, mas a exploração por intermédio das lupas, despertou também a curiosidade, pelo aumento do tamanho das coisas, e, ao mesmo tempo, algumas delas, foram se deslocando para novas descobertas no próprio pátio, brincando.

As DCNEI (2009) apontam que devemos garantir experiências que: “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”; e que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2009b, p. 26).

Na segunda semana das práticas, pensou-se em propostas que dessem continuidade ao tema do projeto, tais como: contação de histórias, “esculturas de argila”, “boneco de alpiste”, “tintas naturais”, “massinha de modelar natural” e “atividades lúdicas que proporcionam às crianças experiências de corpo e movimento, equilíbrio e convívio em grupo. Desse modo iniciamos com a proposta que as crianças fossem regar as flores que foram plantadas na semana anterior. Enquanto regavam as flores admiravam como elas estavam se desenvolvendo bem, que não viam a hora de levar a flor para casa para darem para a “mãe”.

Seguimos, com uma contação da história, com recurso de um avental, do “João e o pé de feijão” do autor Flavio de Souza. Surgiram falas como: “Eu sou um menino muito comportado”, “Tadinha da Vaquinha”, “Que grande esse pé de feijão”. “Nossa é grande mesmo”. Nesse mesmo dia, na sequência propomos fazer o João da história. Convidamos as crianças para se dirigirem ao pátio da escola, levamos copos de iogurtes com a imagem de cada criança colada no mesmo. Depois disponibilizamos sementes de alpiste e meia calça de nylon para semeamos juntos e, fazermos uma cabeça para crescerem os cabelos do João. As crianças foram regando as sementes, e, durante a semana e puderam acompanhar o crescimento do cabelo do boneco.

Dando seguimento, propomos no outro dia, realizar esculturas e formas com Argila. Consistia em manipular a peça inteira, cortar pedaços, modelar, adicionar água com um borrifador, sentir a textura, com possibilidades de exploração de formas, superfícies, volumes. De acordo com a BNCC (2018, p. 41):

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Embora que, a maioria das crianças criaram suas esculturas, faziam imagens de objetos, animais, e, até comidinhas, a experiência com argila não foi bem aceita por todas as crianças. Tivemos algumas reações, como: algumas não gostam de sujar as mãos, e não se sentiram a vontade para manusear. Estimulamos elas, oferecendo galhos, folhas para não tocar direto na argila, o que possibilitou um pouco a participação delas. Essa vivência reforça que o ato do cuidar e do educar exige que lancemos olhares sobre as singularidades de cada criança, seus tempos e espaços, e, consiste na “indissociabilidade entre a relação [...] significa propor uma ação pedagógica integrada ao desenvolvimento da criança baseada em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade específica da infância” (BRASIL, 2009b, p. 2).

Conforme assinalado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p.25).

Também nessa semana, propomos realizar experiências em confeccionar pincéis e produzir tintas. Essa prática incidiu em primeiro momento confeccionar pincéis feitos de galhos e folhas. Depois fazendo uso de café, cúrcuma/açafrão, colorau, papel pardo e, pintar os vidros das janelas da sala referência. Afloram as linguagens das crianças, na diversidade de suas manifestações artísticas, pois cada criança tem infinitas possibilidades de se comunicar e se expressar. Estas significações podem ocorrer de forma verbal, mas além disto elas podem acontecer por meio de desenhos, pinturas, poesias, esculturas e outras tantas linguagens. Essa proposição enquanto estratégia pedagógica também possibilita “Aprender sobre as diversas formas de expressão e comunicação de uma criança, não se limitando apenas a comunicação verbal” (DUPRAT, 2014 p. 97).

No dia da proposta com a massinha de modelar caseira, organizamos uma mesa, com todos os ingredientes (sal, água, azeite, corante e farinha de trigo) e recipientes necessários para as crianças confeccionarem sua própria massinha. Durante a experiência surgiram algumas falas como “Que gostosa essa massinha! é de uva”. “Profe. que massinha cheirosa, que delícia!”. Nessa proposta todas elas participaram, incluindo as que não participaram com a argila. As crianças brincaram, criaram formas, cheiraram, usaram a imaginação, criatividade de acordo com as suas particularidades. Elas juntaram, montaram, desmontaram, compreendendo a diferença de tamanhos e formas.

A brincadeira com massinha, proporciona, além de um momento gostoso de descontração, auxilia e muito a socialização e aprendizagens variadas ao manusear e realizar a receita, como também, estimula os diversos órgãos do sentido, a coordenação e atenção a detalhes. Também possibilita incentivar a concentração, a criatividade, oportuniza a criança a se expressar artisticamente, expressam as emoções e sentimentos de forma lúdica, permite a manipulação de diferentes formas e cores, além de desenvolver a coordenação motora. Como Redin e Fochi (2014, p. 57) nos colocam:

Nesse sentido, acredito que esse tipo de descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central, fato que potencializa a sua aprendizagem, e isso se dá através (i) da sua ação de poder iniciar a investigação sobre os materiais, (ii) dos “conflitos” causados pelos materiais durante as tentativas de combinações feitas entre eles e/ou com os recipientes, (iii) do prazer do êxito, ao efetivar soluções nas combinações, (iv) da relação física com as propriedades do material disponível, (v) da escolha de posturas para as atuações com o material e, com isso, (vi) tendo um papel importante na concentração das crianças.

No penúltimo dia do estágio organizamos brincadeiras dentro da sala referência, era um circuito onde as crianças tinham que jogar boliche (disponibilizamos garrafas pets

e bolas). Organizamos as cadeiras para que elas passassem por debaixo, fizemos acerte o alvo, com um bambolê onde elas tinham que acertar a bola. Foi uma atividade em que elas exploraram os movimentos. Ainda neste dia os pais haviam sido convidados para irem à escola ver os trabalhos desenvolvidos ao longo do mês. A professora nos deu liberdade de organizar um espaço com as propostas realizadas por nós durante o estágio. Durante as propostas às crianças interagiram, conviveram e participaram junto com suas famílias.

No último dia contamos a história “O Caso do Bolinho” da autora Tatiana Belinky com o auxílio de uma televisão confeccionada por nós estagiárias e com fantoches. Durante a contação as crianças foram interagindo dizendo que gostavam de comer bolo, que ajudavam em casa a prepararem comida, etc. Após a contação as crianças foram para um espaço no refeitório da escola, para produzirmos um bolo de banana com aveia, para posterior degustação.

Concluimos nosso estágio, pensando no que havíamos proposto sobre a avaliação na Educação Infantil, que caracteriza-se como um contínuo ato de reflexão sobre a prática pedagógica. Deve também, propiciar caminhos possíveis para que a criança possa avançar na sua aprendizagem. A Resolução nº 5/2009, prevê, em seu Artigo 10, que: “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009b, p.4).

Desta forma em consonância com a base ressalta-se que a parte do trabalho do educador da infância:

[...] é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2018, p. 39).

Nesse processo, como diferentes registros de documentação pedagógica, os instrumentos de avaliação foram considerados os fotográficos, as observações e

anotações no diário de campo. Esses registros serviram para a construção de um painel documental, que ficou exposto na escola, baseado na

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; [...] IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 5).

Percebe-se que a prática docente na Educação Infantil vai muito além do planejamento, embora seja imprescindível, nos mostrando os caminhos que devemos seguir, mas é flexível. Às vezes pensamos de uma maneira, e as crianças agem de outra totalmente diferente, o que mostra a individualidade de cada uma, como ser único, tornando tudo ainda mais enriquecedor.

Ao observar as crianças explorando os materiais, objetos, transformando em brinquedos, inventando brincadeiras, narrando histórias, admiradas com as descobertas, experiências ricas em significados, compreende-se a complexidade das possibilidades de ser educadores da infância, pois, o estágio exige comprometimento, dedicação, responsabilidade, respeito tanto com a escola, professoras, famílias e às crianças.

Consideramos ainda que essas experiências de práticas foram desafiadoras para nós, porque atuar com crianças bem pequenas não é algo que se aprende nas teorias, embora elas sejam fundamentais para entender o sujeito-criança.

Compreendendo que a Educação Infantil e o cuidado com a infância em todos os países tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, com direito de vivenciar experiências respeitando suas infâncias, e de que, os avanços no direito constituído pelas políticas públicas para a educação infantil, trataram o cuidar e educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio das interações e brincadeiras e principalmente como alguém com direito de viver sua infância, de ser protagonista de sua aprendizagem e desenvolvimento, Cohn (2005, p. 35) afirma que:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (*Apud* BARBOSA, 2014, p. 650 - 651).

Como os eixos estruturantes pedagógicos são as interações e as brincadeiras, para Lino de Macedo (2006, p.12 - 13): “brincando, as crianças são livres para pensar, sonhar, juntar ou ordenar o mundo [...] na magia dos objetos que brincam”. “Brincar na perspectiva das crianças é realizar projetos lúdicos, nas quais ela é a principal protagonista, mas é também seu diretor, o construtor de cenários” (MACEDO, 2006, p. 12-13).

Adriana Friedmann (2006) concebe que “em algumas ocasiões, a criança brinca sozinha” todavia ressalta que [...] “no brincar partilhado com [...] outras crianças ou adultos [...]”, é onde “[...] se efetivam as trocas das seus aprendizados, [...] quando a criança pode assumir diversos papéis, experimentar, colocar-se no lugar da outra, realizar ações [...] expressar-se” (FRIEDMANN, 2006. P. 24)

Com as propostas que envolveram as crianças de caráter lúdico, que em conformidade com Bruner, (1976-1983) é “um ato que não vem da natureza do que é feito, mas de maneira como é feito” (*Apud* FRIEDMANN, 2006, p. 38), de forma prática, em atividades com os elementos da natureza, elas tiveram vivências proporcionando inúmeras aprendizagens como: experimentaram diversas sensações, desenvolveram instinto investigativo, conviveram com o outro e com a natureza e acima de tudo, aprenderam se se divertindo.

5 PERMEANDO OS SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES PLURAIS À FORMAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das duas questões problematizadoras, previstas nesse trabalho, que foram: quais são as premissas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, e, como essa prática de docência auxilia no processo formativo em Pedagogia? Como configuram as práticas de experiências nas relações entre o cuidar e o educar e fazeres docentes? serão nessas reflexões os pressupostos para as discussões das narrativas formativas que foram as práticas durante o estágio. Salientando que, estágio é um dos componentes curriculares do curso, sendo obrigatório e pré-requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia. Segundo Pimenta (2019, p. 30):

O estágio enquanto eixo articulador do currículo dos cursos de licenciatura expressa em sua natureza como campo de conhecimentos, a possibilidade de se manter todas as atividades teóricas e práticas dos cursos em permanente conexão com a práxis educativa das escolas públicas em seus contextos histórico-sociais. [...] A mediação entre a universidade e as escolas-campo possibilita, ainda, a formação contínua dos docentes que nelas atuam. Mediação que supõe troca e diálogo crítico de conhecimentos e de experiências, estudos, análises, reflexões, compreensão da complexidade da educação escolar, dos problemas, de suas origens, causas e consequências. E que provoque, instigue, estimule os envolvidos a elaborar e desenvolver coletivamente projetos de intervenções criativas e propiciadoras de superação dos problemas. Esse movimento se configura como verdadeira pesquisa da realidade.

Nessa perspectiva, para configurar as experiências vividas, se faz necessário pensar que as crianças têm contato inicial com as relações afetivas, no meio familiar e social. Quando elas são inseridas na escola, acontece uma separação familiar, pois cada vez mais as crianças passam o dia inteiro em instituições infantis. Durante a realização do estágio, foi possível perceber que é preciso estabelecer relações de afetividade, vínculos afetivos antes de qualquer proposta, pois essas relações contribuíram para a realização das práticas, e incentivaram a participação das crianças.

Ao estabelecer vínculos afetivos entre nós e as crianças, tais como, um aconchego, um abraço, um carinho, perceber seus sentimentos, suas emoções, as necessidades de afeto, de se sentirem acolhidos. É imprescindível que se construam vínculos, denominados de “[...] experiências como relações interpessoais e podem ocorrer também pela mediação pedagógica” (BRASIL, 2010, p. 6). Para Carvalho e Fochi (2017, p. 25):

Partindo do pressuposto de que é preciso perceber a criança em sua inteireza, o cotidiano nos permite conciliar as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (Staccioli, 2017, p. 19). Isso porque talvez seja no cotidiano que possamos aproximar os diálogos entre adultos e crianças

(Carvalho; Fochi, 2016), rompendo os muros que separam a cultura da infância dos discursos pedagógicos.

Além do mais, na educação de crianças bem pequenas, reconhece-se que elas estão inseridas num sistema de ensino que é um espaço que cuida e educa, e que, estes olhares tornaram-se, como prioridade para as crianças, que o papel do professor é muito importante, no cotidiano de suas práticas, de acordo com a faixa etária das crianças. Conforme as Diretrizes:

[...] Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009b, p. 10).

Assim sendo, a meta do trabalho pedagógico é também apoiar as crianças ao longo das experiências cotidianas, em que cuidar e educar são aspectos integrados, dessa forma:

[...] se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua Identidade (BRASIL, 2013, p.9).

Na complexidade de atuar com crianças, são saberes necessários à formação, pois para Tardif (2002, p.228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”, mas ainda não se constrói uma identidade profissional, pois essa construção se legitima nas trajetórias individuais muito mais amplas, ainda estamos professores iniciantes e, muitos caminhos a percorrer. Para Nóvoa (2001, p. 1):

Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado.

A docência na educação infantil exige uma formação teórico-prática constante, se faz necessário estar sempre atento às especificidades das crianças que frequentam as escolas de educação infantil. Conhecer o cotidiano escolar e ter um olhar observador para a criança, e, perceber seus olhares, faz com que o docente esteja sempre pensando em algo inovador para que as experiências das crianças sejam mais enriquecedoras.” É necessário ter “[...] a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor” (BARBOSA, 2016, p. 136).

O professor de educação infantil tem a responsabilidade de garantir que as crianças tenham acesso a experiências de qualidade que favoreçam o seu desenvolvimento integral, quando as práticas pedagógicas na infância no espaço escolar precisam estar voltadas na concepção de um sujeito que se desenvolve a partir das suas experiências com os outros e com o contexto no qual está inserido. Sobre o desenvolvimento das crianças, consta no § 1º das DCN (2013) que

as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2013, p.72).

Sendo assim, o professor em suas práticas de experiências deve considerar os desenhos, as pinturas (que também são linguagens expressadas pelas crianças, músicas, teatros, (que caracterizam a espontaneidade dos movimentos corporais em seus diferentes espaços, sons, cores) e culturais, etc. e, trabalhando com materialidades não estruturadas, bem como objetos para caminhos investigativos pelas próprias crianças, para suas descobertas. Tudo são experiências que sejam significativas às crianças. Nesse sentido, serão priorizadas propostas que: desenvolvam o trabalho em grupo onde as crianças criem em conjunto, que as crianças usem a imaginação e coloquem em suas criações a sua concepção da criação em grupo, propostas focadas nas crianças, onde sua produção é o centro do trabalho pedagógico.

Esses profissionais têm a responsabilidade de criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para que as crianças possam explorar, experimentar e se desenvolver-se plenamente. Para Tardif (2011, p.37) “a relação com os docentes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. De acordo com o autor, os saberes experienciais serão reconhecidos a partir do momento em que os

professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares, sobretudo, a respeito da sua própria formação profissional.

Percebe-se que, o profissional precisa em suas práticas, incentivar a literatura de forma lúdica, para que as crianças possam contar e recontar as suas histórias originais, inspiradas nas histórias que elas já conhecem.

Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, interessante e curioso que diverte e ensina. É nessa relação lúdica e prazerosa das crianças com a obra literária que se tem a grande possibilidade de formar o leitor. Para tanto se deve levar em consideração que grande parte das crianças tem o primeiro contato com a literatura quando chega à escola. É justamente nesse momento que o professor pode semear a paixão ou o terror pela literatura, de acordo com as estratégias por ele utilizadas (BARROS, 2013, p. 23).

Assim, os contos, as lendas, as histórias, favorecem o desenvolvimento da personalidade da criança, contribuindo para a descoberta de sua identidade e comunicação, e, tem sempre um conto que as encanta, aguça a curiosidade, sendo possível proporcionar momentos lúdicos, integrando-os a atividades como teatro, movimento do corpo, com músicas, com atividades de linguagem, de conceitos matemáticos, aprimorando a linguagem oral e suas representações, nas manifestações artísticas, etc.

As narrativas infantis e o contato com os livros possibilitam o desenvolvimento de linguagem oral, nas relações entre si, entre o outro, entre o mundo que a cerca. De acordo com Manferrari (2011, p. 56):

Contar histórias é o que mais nos distingue enquanto seres humanos, um traço tão característico do homem, comparável à postura ereta ou ao polegar opositor. É uma necessidade primária. Não há civilização que não tenha manifestado essa necessidade e encontrado formas para dizer-se, contar-se, explicar-se, e isso ocorre através da narrativa.

A vivência da prática da docência no Estágio Supervisionado auxilia no processo formativo em Pedagogia, na medida em que configuram as práticas de experiências nas em nossos fazeres docentes. Se partilham saberes, trocas de experiências de formação mútua, no diálogo com a escola, com os professores, com as crianças. Para Dantas (2019, p. 9):

[...] Pensar o estágio nessa dimensão é concebê-lo como pesquisa, como um campo de conhecimento a ser investigado. Assume-se, assim, como um espaço fundamental para a formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade da sala de aula, refletindo sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente. O estágio docente, nesse sentido, favorece a interpretação prática do ofício docente à luz da teoria. Nesse contexto, ele antecipa as especificidades da ação docente como práticas

desenvolvidas frente às questões que se desenvolvem na comunidade educativa.

Ratificam-se os postulados dos saberes teórico-práticos, como fundamentos do exercício da docência dos estudantes em curso, e, nesse processo, que o estudante se caracteriza como profissional, que constrói seus saberes específicos, conforme salientou Nóvoa (2014⁴): “Sabemos que o mais importante do que formar, é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento, e que toda formação é autoformação”. Isso implica em possibilitar novas reflexões quando adentrarmos na realidade escola, perceber que, “esse conhecimento teórico da realidade/das práticas permite fundamentar o estabelecimento de finalidades de transformação na formação dos docentes e para uma ação docente transformadora do real; ou para a práxis do profissional docente” (PIMENTA, 2019, p. 27).

Nessa perspectiva, a formação inicial, se torna uma formação continuada em serviço, uma vez que, é pela ação na escola que também nos deparamos com situações conflituosas, inesperadas que ocorrem no cotidiano, e nesses momentos, precisamos refletir sobre as nossas ações, e, assim estamos num fazer e desfazer contínuo nas nossas propostas pedagógicas.

Nessa concepção, o estagiário é visto como uma pessoa responsável pelo seu processo de formação, capaz de se transformar em um profissional reflexivo e a desenvolver competências investigativas que o levem a compreender a realidade em que está atuando. Adota, por conseguinte, uma posição crítica ao contexto em que exerce sua atividade, identificando os empecilhos que, porventura, inibam as competências do fórum docente. Potencializa, ao seu tempo, e trabalha o desenvolvimento pessoal em vista de sua carreira profissional (DANTAS, 2019, p. 10).

Desse modo, ao mesmo tempo que pensamos estar ensinando algo às crianças com nossas propostas, estamos aprendendo muito mais com elas e sobre elas. Durante a educação infantil, as crianças ainda estão em desenvolvimento, construindo sua personalidade, as crianças passam boa parte do dia na escola, e por isto o ambiente das instituições deve ser favorável para que consigam socializar e ampliar suas relações de forma saudável, é com a ajuda do professor que as crianças irão construir conhecimentos expressivos e significativos.

Assim, exercer a docência e ser profissional de crianças bem pequenas é:

⁴Antonio Nóvoa em Conferência: “Formar professores para o futuro” - Conferência realizada no III Encontro do PIBID UNESPAR em Matinhos e Paranaguá no Estado do Paraná em 26 de setembro de 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?list=PLobTdUE4lrObT0RxBpGniKcfC_d2-aNnw&v=r4Vz_nm5QQ. Acesso em: Junho/2023.

[...] é ser desafiado e surpreendido, a cada dia, pelos acontecimentos, falas, expressões, comportamentos e reações inesperadas das crianças. É estar aberto ao novo, ao inédito e ao inusitado. Para ser professor de crianças bem pequenas é preciso estar atento às suas falas e atitudes, tendo a observação como elemento fundamental para se (re) pensar o planejamento. É, também, brincar junto. Ser mediador nas interações, aprendizagens e descobertas das crianças, sendo presença em suas produções. É ter paciência, cuidar e educar, sendo afetivo e respeitando a história de vida de cada criança (OSÓRIO, 2019a, p. 20).

São algumas concepções plurais como princípios formativos à docência, que articulam-se nas/com as experiências das crianças, a partir das situações de interesses e necessidades das crianças, dos direitos constituídos e instituídos, de serem crianças e vivenciar seus tempos de infância, como um ser que vive na fantasia do real; a criança como um ser que brinca, que imagina; a criança como um ser que aprende, que se desenvolve com/pelas suas descobertas, em sua essência é criativa, produz/reproduz cultura. Enfim, ser professor de crianças bem pequenas, é conceber um pequeno cidadão em fase de desenvolvimento, e essa fase, é um processo, que não é homogêneo, universal e padronizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, foi possível ampliar conhecimentos inerentes a saberes e fazeres de iniciação à docência. Narrar as propostas de experiências vividas durante o estágio, foi um exercício reflexivo para além do relatório produzido pós-estágio. Não é uma tarefa fácil, pois parece estar sendo pesquisadora dos meus saberes e fazeres, o que de fato pode até ser assim interpretado. O sentido de narrar experiências, se entrecruzam com o processo formativo, sobretudo, quando nos colocamos como produtores do que fizemos e o que ainda falta fazer.

Foram necessárias buscas sobre autores, que aos poucos foram se revelando de acordo com a necessidade das reflexões, para além da teoria compreendida na trajetória acadêmica, que são as abordagens que nos permitem dar visibilidade às nossas narrativas formativas. Foi perceber que sobre os processos formativos, saberes de formação e fazeres da docência na legitimação da Pedagogia, são caminhos da docência percorridos e ainda a percorrer em direção à docência, que nesses caminhos, é tentar construir perspectivas de formação à docência, enquanto aprendente e ensinante.

Sendo assim, alguns saberes foram sendo permeados na prática pedagógica do Estágio, como também nas reflexões deste trabalho. A realização do estágio foi uma experiência impactante no que se constitui no contexto da escola, dos encantamentos das crianças com as propostas, do encontro com os materiais, objetos disponibilizados, em que elas, foram sendo instigadas a serem investigadoras. Ao mesmo tempo, dúvidas e incertezas, em relação às propostas foram tomando corpo na intencionalidade pedagógica, assim como, foram se acentuando a cada dia das práticas, que se diferenciam no momento do planejamento.

O ato de ensinar é isso, aprender junto, deixar as crianças buscarem o conhecimento a partir do que propomos, porém, deixando-as serem protagonistas de suas aprendizagens porque elas são os sujeitos centrais de quaisquer propostas, então precisam participar ativamente. Obviamente, que nesse processo, o educar está em todos os momentos da jornada/rotina e espaços da escola, onde o cuidar também se faz presente nesta etapa da educação, articulação que preconizam nos documentos normativos da Educação Infantil determinando a indissociabilidade entre cuidado e educação.

Cuidar e educar é um compromisso educacional. Quando emergem conceitos de que as crianças são coconstrutoras da/de cultura, nas práticas também nos percebemos como coconstrutoras de nossas jornadas de aprendizagens. Não há fórmulas, receitas

prontas para a prática pedagógica, porém cabe ao professor produzir o seu planejamento de acordo com a realidade do espaço em que se encontra.

Ao decorrer do curso de Pedagogia e com as práticas realizadas construímos diversas aprendizagens sobre docência na Educação Infantil, tais como perceber que, numa turma, cada criança é única em seu desenvolvimento e aprendizagem. Quando se tem essa concepção, nos tornamos educadores da infância, talvez não pelos nossos saberes e fazeres, que são imprescindíveis, mas pelos delas também. Dessa forma, elas compartilham com seus pares e com os adultos com os quais convivem nesse mesmo espaço, experiências, culturas, com os objetos à sua volta, e que nós, estamos também vivenciando um cotidiano de cenários com os pequenos, e se compreende de que, estar educadora é conceber que “ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas às mesmas experiências (BRASIL, 2009a, p.22).

Dessa forma, sem querer concluir, esse trabalho, o estágio supervisionado fez com que eu tivesse um novo olhar sobre a educação infantil, compreendendo que é indissociável o cuidar e o educar, e que, somente nos ambientes escolares que consegui perceber o quanto isso é real. As trocas de experiências com as crianças fizeram com que eu me apaixonasse pela educação infantil, e dadas as construções possibilitadas, finalizo meu trabalho, com uma percepção ampliada a respeito do fazer docente nesta importante etapa, que é a primeira da Educação Básica, e, por isso tem suma importância, para as crianças seguirem se desenvolvendo e aprendendo.

REFERÊNCIAS

ABRAHAO, M. H. M. B., & Maria da Conceicao, P. **As Narrativas de Formacao, a Teoria do Professor Reflexivo e a Autorregulacao da Aprendizagem**: Uma Possível Aproximacao. In: A. M. Veiga Simao, L. M. Frison, & M. H. M. B. Abrahao, (Eds.), *Autorregulacao da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas: Epistemologia e Práticas* (3a ed., pp. 53-71). Vol. 1, Natal/Porto Alegre/Salvador: Editora da UFRN/Editora da PUCRS/Eduneb, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Universidade Católica do Paraná, vol. 14, núm. 43, Set./dez. 2014. 645-667p. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? UFG: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016. 103 – 122 p. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055/20952>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro, julho de 2018, 2ª edição. Disponível: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

BATISTA, Daniele Pereira. Formação inicial de professores para a educação básica: a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18931/10019>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC/SEB, UFRGS. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, sob a consultoria de: Maria Carmen Silveira Barbosa. 2009a.

BRASIL. MEC/ CEB. **Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009b. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** MEC/SEB/CNE, Brasília, versão final 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education no Brasil, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. (Orgs.) Pedagogia do Cotidiano na (e da) educação infantil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, set./dez. 2017. Editora INEP/MEC.

DANTAS, Lúcio Gomes. A educabilidade dos seres humanos por meio do estágio docente. In.: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de (orgs). **Formação Docente: fundamentos e práticas de estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/formac387c383o-docente-fundamentos-e-prc381ticas-do-estc381gio-supervisionado_web.pdf. Acesso em: 2 jul. 2023.

DUPRAT, Maria Carolina (Org.) **Ludicidade na educação Infantil**. Coleção Bibliografia Universitária Pearson. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2001.

EMEI CF. Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz. Osório, 2019.

FRANCO. Maria Amelia Santoro. **Saberes pedagógicos reflexões conceituais**. In.: D'ÁVILA, Cristina *et al.*(Orgs). Didática-saberes estruturantes e formação de professores, vol. 3. EDUFBA, 2018. P. 51-70. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1ticaSaberes%20estruturantes%20>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. Coleção cotidiano escolar: base do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2006.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, 33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

MACEDO, Lino de. Prefácio. In.: FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção cotidiano escolar: base do conhecimento).

MACHADO, Ana Lúcia. **Brincando com os 4 elementos da natureza**. 1. Ed. Nov. 2016. Disponível em: <http://www.educandotudomuda.com.br/brincando-com-os-quatroelementos-da-natureza>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.2, v. 65, p. 51-62, maio-agosto, 2011.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 47, p. 663–667, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. 21ª ed, Ed: Vozes: Petrópoles, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo, E.P.U./1986.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO Julia, KISHIMOTO, Tizuko M. PINAZZA, Monica A. (Orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**: Artmed ed. S.A, Porto Alegre, 2007.

OSÓRIO. **Documento Curricular do Município de Osório: Educação Infantil**. SMED, 2019a.

OSÓRIO. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, 2019b.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando Experiências de estágios. Campinas, SP, Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.) Educação Infantil: **Saberes e fazeres da formação de professores**. Coleção Ágere. Campinas, SP, Papirus, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e Razão Pedagógica - Tradução: Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em Cursos de Licenciatura**. In.: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie (Orgs). *Formação Docente: fundamentos e práticas de estágio supervisionado*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/formac387c383o-docente-fundamentos-e-prc381ticas-do-estc381gio-supervisionado_web.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor*. **Nuances**. Vol. III, setembro de 1997.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Explorar e interagir com o mundo: os materiais na Educação Infantil**. In: _____. *Infância e Educação Infantil II: Linguagens*. São Leopoldo: Unisinos, 2014. p. 51 – 64.

SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71. In.: SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br> > download. Acesso em: 06 abr. 2023.

SPINK, Peter Kevin. *Pesquisa de Campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista*. **Psicologia & Sociedade**. 15 (2), p. 18-42, jul/dez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério *Facultés des Sciences de l'Éducation, Université Laval* *Revista Brasileira de Educação* Jan/Fev/Mar/Abr, n. 13, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 5 fev 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

UERGS. **Projeto pedagógico de curso de graduação em Pedagogia: licenciatura**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ Uergs. 2021.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Tradução da 5ª Ed. Críthian Matheus Herrera. Porto Alegre, RS: Bookman - Editora LTDA, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=yin+estudo+de+caso+2015+pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.