

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

MICHELE VAROTTO MACHADO⁶⁹

MARSIEL PACÍFICO⁷⁰

GERSON BRUNO FORGIARINI DE QUADROS⁷¹

RESUMO

O presente artigo busca, por meio de revisão bibliográfica e análise histórica das políticas de Estado sobre a educação pública, vincular o processo de Estágio Supervisionado da Educação Infantil com o bojo do desenvolvimento das concepções e políticas acerca da infância e da escolarização das crianças em creches e pré-escolas. Percebe-se que as políticas públicas educacionais norteadoras das nossas práticas pedagógicas pouco enfatizam a Educação Infantil, a qual apresenta um caráter essencialmente assistencialista e baseado em uma concepção arraçoada de infância. As recentes mudanças, sobretudo a partir da LDB 9394/96, promoveram um redimensionamento dessa etapa da educação e buscaram o desenvolvimento qualitativo de seus profissionais e de suas práticas, sendo que o Estágio Supervisionado cumpre papel decisivo nesse processo.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação infantil; infância.

SUPERVISED APPRENTICESHIP AND THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION: HISTORICAL AND CURRENT ASPECTS OF TEACHING FORMATION

ABSTRACT

The present article seeks, through a bibliographical review and historical analysis of State policies on public education, to link the process of Supervised Placement of Children's Education to the development of conceptions and policies about

⁶⁹ Pós Doutora em Educação pela UFSCar, é Professora na UNICEP e na Educação Infantil do Município de São Carlos-SP. UNICEP - Brasil. E-mail: mi_varotto@yahoo.com.br.

⁷⁰ Doutor em Educação pela UFSCar, Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS - Brasil. E-mail: marsiellp@gmail.com.

⁷¹ Doutor em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Professor Substituto na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. UEMS - Brasil. E-mail: prof.brunoforgiarini@gmail.com.

childhood and the schooling of children in day care centers and pre-schools. It should be noted that the public educational policies that guided our pedagogical practices have not so much emphasized early childhood education, which is essentially charitable and based on a reasoned conception of childhood. The recent changes, especially since LDB (9394/96), have promoted a resizing of this stage of education, seeking the qualitative development of its professionals and practices, being that the Supervised Internship plays a decisive role in this process.

Keywords: supervised apprenticeship; early childhood education; childhood.

PRÁTICA SUPERVISADA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS Y ACTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

RESUMÉN

El presente artículo busca, por medio de revisión bibliográfica y análisis histórico de las políticas de Estado sobre la educación pública, vincular el proceso de Práctica Supervisada de la Educación Infantil en el seno del desarrollo de las concepciones y políticas acerca de la infancia y la escolarización de los niños en guarderías y guarderías preescolares. Se observa que las políticas públicas educativas que guiaron nuestras prácticas pedagógicas poco enfatizaron la educación infantil, teniendo ésta un carácter esencialmente asistencialista y basada en una concepción arraigada de infancia. Los recientes cambios, sobre todo a partir de la LDB (9394/96), promovieron un redimensionamiento de esta etapa de la educación, buscando el desarrollo cualitativo de sus profesionales y prácticas, siendo que la Etapa Supervisada cumple papel decisivo en ese proceso.

Palabras clave: práctica supervisada; educación infantil; infancia.

INTRODUÇÃO

Quando nos reportamos à formação do professor, é comum encontrarmos diversas literaturas que nos remetem a uma formação inicial e continuada. Não há como sermos professores sem termos uma formação inicial e sem nos atualizarmos e compreendermos, a cada dia, mais e melhores formas de

conduzir a prática pedagógica. No entanto, quando adentramos o campo da Educação Infantil, essas questões merecem maior destaque.

Compreendida como a Primeira Etapa da Educação Básica, a Educação Infantil 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” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Educação Infantil será oferecida em Creches (para crianças entre 0 e 3 anos) e em Pré-Escolas (para crianças de 4 a 5 anos). Além disso,

[...]se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

Em vista dessas questões, podemos compreender a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, importante e fundamental para o desenvolvimento e formação das crianças menores de 5 (cinco) anos.

Vale ressaltar que em 2017, a Educação Infantil é integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual passa a considerar essa em campos de experiências próprios que visam o desenvolvimento máximo e integral da criança, ou seja, pela primeira vez, de maneira mais sistematizada, fala-se em nossas políticas públicas em um currículo mais voltado à Educação Infantil, considerando as especificidades da faixa etária que essa atende e os fatores que podem/devem impulsionar seu desenvolvimento.

Nesse sentido, no que tange ao campo de formação no curso de Pedagogia, a habilitação para atuar em instituições destinadas às crianças nessa faixa etária exige que o profissional seja capaz de compreender tanto os

aspectos referentes à importância da Educação Infantil no desenvolvimento humano, quanto os aspectos concernentes às leis, diretrizes e demais documentos que norteiam o trabalho nas instituições dedicadas a essa etapa da Educação Básica.

Além disso, o Estágio em Educação Infantil constitui-se uma experiência imprescindível e enriquecedora na formação desse profissional, uma vez que, pela observação, inserção, interação e participação na rotina escolar, o futuro pedagogo é capaz de compreender a relação intrínseca entre teoria e prática, ou seja, consegue perceber, refletir e apreender o modo como as discussões, propostas, estudos, legislações, entre outros aspectos, interferem na forma em que o dia a dia da educação destinada às crianças se desenvolve e em que essa educação pode ser aprimorada. Tais atributos tornam-se fundamentais, não só para essa primeira visualização do estudante, mas também para que ele compreenda a dinâmica diária e os inúmeros fatores envolvidos na formação das crianças menores de cinco anos de idade.

No entanto, a defesa de uma formação inicial e continuada para essa etapa educacional e todo o aparato teórico sobre a necessidade e importância da Educação Infantil na formação humana, nem sempre foi visto dessa forma em nossa história, pelo contrário, por muito tempo a Educação Infantil ficou em segundo plano, tanto no que se refere à formação docente quanto ao desenvolvimento de nossas crianças. Por isso, é fundamental entendermos os fatores que se encontram no cerne de sua constituição.

Com base nessas premissas, organiza-se o presente estudo, o qual tem como objetivo primordial promover uma breve discussão acerca da história da Educação Infantil no Brasil, aportada em uma metodologia qualitativa de análise documental, para então poder adentrar o campo do Estágio em Educação Infantil e demonstrar o quanto ele é importante para uma educação de qualidade, que supere uma visão exclusivamente assistencialista.

Fazer o resgate da história da Educação Infantil brasileira, portanto, contribui para a compreensão de como se constituiu a visão a respeito da criança brasileira e de sua formação ao longo de nosso processo histórico, para, então, chegarmos a um melhor entendimento do presente e à busca de um futuro educacional de mais qualidade para nossas crianças, fator esse para o qual o Estágio traz grandes contribuições.

Como resultado, concluímos que: a) a educação infantil foi, historicamente, marginalizada pelas políticas públicas brasileiras, embora tenha havido alguns ensaios e debates no fim do século XIX e início do século XX; b) seus projetos ficaram, majoritariamente, a cargo da iniciativa privada e da filantropia; c) a partir da LDB 9394/96, a Educação Infantil foi reconhecida como um nível educacional e desenvolveram-se, então, subsídios para o trabalho docente; d) nesse contexto, o estágio supervisionado é campo central da formação docente e específico para a educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: DESVENDANDO ALGUNS DE SEUS RASTROS NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Ao regressarmos algumas décadas em nossa história, podemos notar que a Educação Infantil, hoje, com diversos estudos e pesquisas que remetem à centralidade da figura da criança e de sua formação, destaca a necessidade de uma constituição que priorize seu desenvolvimento integral, ora por meio de suas descobertas mais independentes, ora por meio de um emaranhado de estímulos, experiências e processos de ensino que proporcionem à criança o descobrimento de si e do mundo. Durante muito tempo, foi um campo que pode ser chamado de obscuro, com propostas diversas, mas sem uma definição de qual era seu papel real para a criança, ou seja, sem um conhecimento sobre o que era essa criança e o que se buscava em relação a ela, como afirma Machado (2015).

Nota-se, ainda, segundo a autora, que a Educação Infantil não foi a “menina dos olhos” da República Brasileira instaurada em 1889, como afirma também Souza (1998), ficando aquém das políticas públicas nacionais para a educação, uma vez que os elevados índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar clamavam por soluções mais diretivas, já que essa era uma das condições para “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas”, e exterminar o analfabetismo, visto como uma doença de inaptidão do povo brasileiro, sendo, desta forma, sua alfabetização “a questão nacional por excelência” (CARVALHO, 2011, p. 10).

Tais fatores, dessa forma, tornaram-se as bandeiras da republicanização brasileira, de modo que a educação passou a ser vista como terreno fértil, segundo Nagle (2009), para se atingir o devido patamar do progresso social.

Se, nos períodos da republicanização brasileira, a formação da criança menor de cinco anos não constituía o foco das discussões, nos períodos antecedentes, menos ainda. Machado (2015) destaca que, se voltarmos mais um pouco em nossa história, para o período de nosso “descobrimento/achamento”, notaremos que a criança pequena era vista como um “anjo”, principalmente pela fragilidade que apresentava em razão de suas péssimas condições de subsistência, adjudicada a uma visão superficial da infância. Em um país que ainda lutava por condições mínimas de saneamento básico, aquelas crianças que sobreviviam eram logo inseridas na lógica da vida adulta, como destaca Priore (2013).

Ainda de acordo com Priore (2013), os problemas relativos à mortalidade infantil, desde o século XVI, estiveram estritamente ligados aos seguintes fatores: péssimas condições das casas; o mau aleitamento pelas amas, muitas vezes tomadas por moléstias; falta de tratamento médico; vermes; abuso de comidas fortes; entre outros. Esses fatores, acrescidos ao descontrole

populacional, acarretaram más condições de saneamento, contexto que contribuiu para proliferação de doenças.

Tal discurso e tais condições foram se perpetuando em nossa história, até que, no século XVIII, tiveram início os primeiros estudos em torno da infância brasileira, porém com foco na compreensão sobre sua mortalidade e buscando o prolongamento de sua vida. Priore (2013) afirma que, apenas no século XIX, esses estudos ganham mais destaque em nosso país, tornando-se o cerne de estudos médicos.

Assim, notamos que a infância, no Brasil, começou a ser pensada e descoberta pelos médicos, os quais se dedicavam, no período, a pesquisar e contribuir com estudos voltados à higienização da população, de modo que a problemática da criança e sua formação se restringia a aspectos ligados, unicamente, à sobrevivência.

Somente com o desenvolvimento e o aprimoramento de algumas ciências dedicadas de maneira mais específica à criança, principalmente no campo internacional, entre as quais a Psicologia e a Pedagogia, conferiu-se atenção especial à criança, com o surgimento de novas concepções sobre ela e a ênfase na necessidade de cuidados especiais relacionados a sua saúde e ao seu desenvolvimento de maneira geral (MACHADO, 2015).

Essas ciências, no entanto, tiveram maior impacto no discurso educacional brasileiro por meio dos Movimentos de Renovação Escolar, a partir da década de 1920, intrinsecamente ligados ao processo de industrialização que ganhava cada vez mais espaço no país.

Foi sob tal contexto que houve a consideração da infância no Brasil e que se edificaram propostas de instituições próprias para abrigar, cuidar e formar a criança menor de cinco anos.

O Movimento da Educação Nova, em 1932, pode ser considerado um marco na Educação Infantil brasileira, principalmente no que se refere à formação de professores. Como não havia políticas públicas, nem mesmo um

documento que viabilizasse a Educação Infantil nesse período, ela ficou muito mais a cargo filantrópico, sendo financiada pelas indústrias ou pelos próprios pais que necessitavam do serviço.

As concepções do Movimento da Educação Nova, embasadas pelas novas pesquisas e avanços nos campos da Psicologia e Biologia, as quais colocavam a criança como centro do desenvolvimento e aprendizagem, interferiram diretamente na forma como as crianças começaram a ser pensadas na sociedade brasileira e “[...] foi responsável por disseminar as pré-escolas e, ainda, por estruturá-las a partir dos modelos propagados por essa ‘renovação educacional’” (MACHADO, 2015, p. 67).

A premissa que vigorava no início da década de 1930, em nossa sociedade, era a de que as instituições para as crianças deveriam, além de garantir a integridade delas, complementar o lar e zelar pelo seu desenvolvimento salutar, bem como pela sua formação intelectual.

Foi nesse contexto de renovação escolar que se iniciaram os primeiros cursos de especialização em Educação Pré-Primária em nosso país, os quais tinham por intuito, como afirma Machado (2015), a produção de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento e comportamento infantil.

Marinho (1966) afirma que esses cursos buscavam pensar e aplicar as ideias novas na educação pré-primária, de modo a defender a importância desse nível educacional para as etapas posteriores da educação da criança. Tanto que a autora encabeçou uma diversidade de pesquisas e trabalhos desenvolvidos em relação à criança e ao seu desenvolvimento a partir dos estágios que as “professorandas”, expressão utilizada pela própria autora, de seus cursos de especialização faziam junto às crianças nas instituições pré-primárias.

As propostas desses cursos de especialização visavam a uma atuação conjunta com a criança, tendo como foco levar as professoras a melhor observarem, compreenderem e estimarem aquelas crianças que lhes eram confiadas, como também acentuar o estudo sobre os problemas das primeiras

idades. Para isso, as professorandas, segundo Machado (2015), passavam a maior parte de seus cursos de especialização observando as crianças, desenvolvendo pesquisas e, até mesmo, por alguns momentos, atuando junto com elas, a fim de aprimorar seus estudos e melhor compreender essa fase do desenvolvimento humano.

Além dessas questões, Marinho (1966) destaca a necessidade de pesquisas que tinham por intuito estudar o desenvolvimento da linguagem infantil e cujo objetivo era o de potencializar e sanar uma dificuldade nacional do período: o grande número de repetições no ensino primário, bem como o elevado índice de analfabetismo. Ainda segundo a autora, era necessária uma especialização na qual as professorandas pudessem atuar diretamente com as crianças e promover a relação teoria-prática. Porém, como ela demonstra, isso aconteceu de forma muito pontual em nosso país, em locais bastante específicos.

No Rio de Janeiro, por exemplo, o Colégio Bennett, dedicado à formação docente, abriu um curso de especialização em educação pré-primária no ano de 1941. Marinho (1966) destaca que ela foi uma das professoras responsáveis pela formação daquelas que queriam atuar junto aos pequeninos, promovendo uma discussão teórica e também uma atuação prática na instituição pré-primária que o Colégio havia fundado.

Ademais, Marinho (1966) ainda foi responsável pela fundação do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ). Em seus cursos, como destaca Machado (2015), a educadora procurava desenvolver, com suas professorandas, uma formação mais diretiva, que estudasse e considerasse as especificidades dessas crianças também nos aspectos motor e cognitivo, dando enfoque maior a pesquisas que contribuíssem com o entendimento da linguagem em sua formação e desenvolvimento.

Porém, essa experiência do Rio de Janeiro demonstra que a formação para o trabalho na Educação Infantil ocorreu, primeiramente, em aspectos

pontuais. Machado (2015) afirma que não havia enfoque na formação do professor para a Educação Infantil. Como ainda eram escassas as instituições destinadas à faixa etária de zero a cinco anos, havia pouca preocupação com a formação de quem lecionaria.

Muito ainda ficava a cargo das demandas assistencialistas. Isso porque, como podemos notar, as creches e pré-escolas não tiveram nenhum amparo na Legislação Brasileira, pelo contrário, suas discussões e defesas ficaram apenas nos discursos, propostas e congressos, de forma muito pontual.

Em nenhuma das Constituições há referência à educação pré-escolar, delimitando a faixa etária ou seu papel na formação da criança. Foi na LDB 4024/61 que houve menção, pela primeira vez, à educação das crianças menores de cinco anos no Brasil, definindo as instituições responsáveis e a faixa etária. Em seu Capítulo I, encontramos o destaque à Educação, então denominada de Pré-Primária, com apenas dois artigos.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.
Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Não houve obrigatoriedade nesse ensino e muito menos a incumbência do Estado em mantê-lo. Deveria existir caso fosse estritamente necessário, para que as mães pudessem trabalhar, e sua manutenção cabia às indústrias. Podemos nos indagar sobre o que era essa educação e qual foi seu papel. Porém, ainda não havia, naquela época, nada muito conciso, em âmbito nacional, no que diz respeito a políticas públicas, que nos permita definir o que era a educação pré-primária, ou entender, de fato, qual sua função na educação nacional, a não ser a ideia de “deixar” ou “depositar” as crianças para as mães poderem trabalhar.

No entanto, esses aspectos não sofreram nenhuma alteração palpável com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Nela, há menção ao ensino pré-primário em apenas um parágrafo, sem referendar de quem seria a responsabilidade quanto a sua manutenção, porém designando-o aos sistemas de ensino, como podemos observar: “Art. 19 §2º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1972).

Entretanto, na década de 1990, mais precisamente em 1996, com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 – a educação da criança menor de seis anos passa a ser considerada como parte da Educação Básica, ou seja, reconhece-se como uma etapa educacional importante e necessária.

A partir daí, uma série de documentos, diretrizes e propostas passam a ser publicadas no território nacional a fim de trazer subsídios para o trabalho nas instituições dedicadas a atender e formar as crianças, assim como novas teorias educacionais vinham ganhando força e começavam a ser aplicadas desde os anos 1980.

Com isso, os cursos de formação de professores passaram a dar mais ênfase a disciplinas voltadas à Educação Infantil, com estudos a respeito do desenvolvimento da criança, a fim de trazer propostas para um melhor trabalho pedagógico. Isso significa que, com o avanço dos estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, principalmente a partir do Movimento da Educação Nova, na década de 1930, e, mais ainda, com o reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa da Educação, os Documentos promulgados pelo Ministério da Educação desde os anos 1990 trouxeram princípios importantes ao trabalho docente, o qual não se resume mais, como vimos, a apenas trocar fraldas, alimentar a criança, zelar por sua higiene, sono, alimentação e demais

tarefas essencialmente vinculadas ao cuidar, garantindo as condições necessárias para a sobrevivência infantil.

Para Nörnberg (2013, p. 104):

Nesse cenário, a educação da criança pequena passou a ganhar um lugar de destaque, o que, no bojo dessas mudanças, não significa que os direitos da criança estejam sendo garantidos. Nem sempre as propostas em implantação são caracterizadas por um conjunto de políticas articuladas que, de fato, promovam condições adequadas, em relação aos aspectos físicos, materiais, e, sobretudo, aos humanos, especialmente aqueles que incidem diretamente na formação da pessoa, cujas ações estão voltadas para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Percebe-se uma busca por elementos e formas de desenvolver as potencialidades infantis, nos aspectos cognitivo, motor, de coordenação, percepção e apropriação do conhecimento que integra nossa sociedade e cultura, de maneira que a criança possa desenvolver-se e se inserir cada vez mais e melhor nesse meio.

Segundo Colla (2019) as peculiaridades do tempo infantil precisam ser consideradas e cultivadas pelo educador, o qual deve ser sensível na observação das crianças e em proporcionar experiências em que a criança possa explorar o tempo, o mundo a sua volta, além de exigir uma sensibilidade no olhar, escuta e acolhimento da infância.

Por esse motivo, não há mais como deixar essa Educação a cargo de voluntários ou em cursos muito pontuais de especialização. Torna-se imprescindível uma formação docente capaz de compreender o desenvolvimento humano e, assim, buscar um fazer pedagógico que provoque o desenvolvimento da criança e leve em consideração suas características próprias, a fim de potencializar e aprimorar cada vez mais esse desenvolvimento.

Ou como Colla (2019, p. 121)

Saber respeitar o tempo de cada criança, propiciar um ambiente favorável à sua exploração e acolher suas descobertas são, nesse

sentido, tarefas essenciais. De fato, o registro pode contribuir e muito para a prática docente com crianças pequenas, mas, antes de tudo, é preciso ter tato para vivenciar os acontecimentos com os alunos e perceber as peculiaridades de suas descobertas que revelam traços de suas sensibilidades, seus desejos e de suas idiossincrasias.

Diante dessas colocações, não há mais como pensar em uma Educação Infantil “amadora”, sem que haja uma formação consistente que permita reconhecer a criança em suas particularidades e ter o olhar sensível ao seu desenvolvimento e curiosidades.

Mas de que maneira pode ocorrer essa formação? Em que implica o Estágio nesse novo cenário da Educação Infantil no Brasil? É o que discutiremos na próxima seção.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 7), elaboradas pelo Ministério da Educação, apresentam como princípio básico, logo em suas primeiras páginas, a constituição das creches e pré-escolas como um “[...] direito social da criança”, em que cabe ao Estado o dever de garantir e reconhecer essa educação. Dessa forma, entendendo a criança como um sujeito histórico e de direitos, compreende-se a educação como fundamental para articular seu conhecimento com aquele que faz parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, no intuito de promover o desenvolvimento integral dessa criança.

O documento possui um caráter genérico, com as condições e objetivos que devem nortear o trabalho na Educação Infantil, desde os aspectos relacionados à carga horária até vagas e matrícula. As Diretrizes também se debruçam sobre os objetivos relacionados à formação da criança, os quais englobam, principalmente, aspectos ligados à sociabilidade e ao zelo pela sua subjetividade e dignidade.

Desse modo, todo o plano e discussão apresentados giram em torno de questões relacionadas à convivência, experiências sensoriais, expressivas e corporais, incentivando “[...] a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indignação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

Além dessas Diretrizes, temos também, na orientação do trabalho pedagógico, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), os quais, em seus três volumes, apresentam alguns princípios que devem nortear tanto a organização quanto a educação relacionada à criança.

Dessa forma, o professor é um profissional que guia, direciona e ensina, sendo fundamental que ele conheça o desenvolvimento infantil, bem como as etapas envolvidas, de modo a intervir diretamente na potencialização e no enriquecimento de formação dessa criança.

Ainda, segundo Brasil (2017) todo trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições de Educação Infantil devem ser permeados pela intencionalidade, a qual coloca a criança como aquela que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 36).

Essa intencionalidade, portanto, consiste na organização e proposição por parte do professor de experiências que possibilitem que a criança conheça a si, ao outro e ao mundo, compreendendo tanto as relações, quanto a cultura e toda a produção científica, as quais se traduzem desde os cuidados essenciais (vestir-se, alimentar-se, higienizar-se) até nas brincadeiras e possibilidade de vivenciar e experimentar os mais variados materiais.

Por isso, o papel docente é fundamental, pois é esse que irá propor as mais variadas situações, apresentando ao mesmo tempo em que irá explorar junto com a criança as possibilidades, é ele quem irá refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar todo o conjunto de práticas e interações infantis, de modo a garantir uma pluralidade de situações que promovam o pleno desenvolvimento infantil. Observar, dessa forma, cada criança, todo o grupo com o intuito de reorganizar suas práticas, lançar mão dos mais variados recursos e registros (fotos, portfólios, desenhos, textos, relatórios), para que assim, consiga refletir constantemente sobre as práticas propostas e garantir a aprendizagem a todas as crianças, sem julgamentos ou seleções.

Esse trabalho, portanto, abarca, além do conhecimento sobre quem é essa criança, a identificação de seu contexto, condições de vida e aspirações familiares. Porém, isso não significa julgar como deve ser o trabalho docente, pelo contrário, é uma ferramenta importante para que o professor saiba como atingir os objetivos que almeja.

Por isso, torna-se crucial uma formação na qual o professor, além de estudar as etapas do desenvolvimento infantil e conhecer os documentos, diretrizes, referenciais e propostas veiculadas a respeito das possibilidades do trabalho pedagógico nas instituições, possa, antes mesmo de iniciar de forma mais aprofundada seu trabalho, vivenciar, observar, interagir e acompanhar a rotina do espaço institucional, de modo a refletir e compreender melhor os aspectos que o envolvem.

Ou como Colla (2019, p. 124) afirma:

Seja na escolha dos materiais, seja na organização dos espaços, é sempre indispensável o olhar cuidadoso do profissional que trabalha com crianças. É importante ressaltar que o cuidado não se resume à atenção dedicada aos corpos das crianças e suas interações. Segundo o argumento aqui defendido, cuidar é uma disposição formativa inerente à nossa animalidade, que está a serviço do desenvolvimento de “seres-no-mundo-juntos-das-coisas-com-outros” (Nörnberg, 2013) e que precisa estar presente nas práticas pedagógicas – independente

do público com que são levadas a cabo –, mas, sobremaneira, nas que envolvem crianças pequenas.

Ao considerarmos essas questões torna-se fundamental destacar a importância de uma formação docente baseada na sensibilidade, na intencionalidade, e, principalmente na consideração da criança em suas peculiaridades, por isso, como destaca Nörnberg (2013, p. 107)

A Pedagogia, nesse caso, precisa transformar-se para dar conta de acolher e resguardar a necessária abertura do humano para outro corpo humano que, na maioria das vezes, é diferente; e, para isso, por meio de suas velhas e novas tecnologias, a Pedagogia precisa reinventar-se como lugar de relação. Nesse processo, as tecnologias educativas, sejam elas o computador ou a velha boneca de pano, o berço ou a mamadeira, não são meros instrumentos ou objetos. São extensões do corpo, transfiguradas, com a função de auxiliar, alimentar, tornar inteligente esse mesmo corpo e, sobretudo, liberá-lo para a relação.

O Estágio Curricular Supervisionado consiste, dessa forma, em uma experiência de formação importante para o futuro educador. É o momento em que o estudante faz a articulação entre teoria e prática e define o perfil profissional que assumirá. Assim, o professor também assume a postura de pesquisador, ou seja, em sua atuação ele investiga e reflete, diariamente, sobre sua prática pedagógica, na intenção de sempre aprimorá-la.

Além disso, no período em que o estagiário permanece com a criança, ocorre também o diagnóstico das concepções que cercam o espaço educativo, ou seja, nesse momento, além de estar conectado com a prática pedagógica desenvolvida, o estagiário vivencia e é capaz de diagnosticar as concepções de infância, instituição, currículo e demais fatores envolvidos na dinâmica escolar, os quais são responsáveis não só pela formação das crianças, mas também pelo crescimento e aprimoramento profissional dos adultos que se dedicam a essa instituição.

A formação com base no Estágio visa levar os estudantes a se encontrarem com os profissionais, a fim de perceberem, participarem,

observarem e refletirem sobre o papel do professor na Educação Infantil, de modo a evidenciar tanto o que ele pode e deve fazer pela criança, quanto aquilo que ainda falta para garantir a qualidade desse ensino e a valorização da profissão docente.

Oliveira e Mizukami (2002), ao retratarem essa dinâmica escolar e a importância do Estágio, afirmam que esse é o momento em que o estudante é capaz de compreender a escola (creche, pré-escola) como um local dedicado não apenas à formalização do ensino, mas como um espaço de inúmeras relações.

Ao adentrarmos o campo do Estágio, seremos capazes de ver a escola em sua dinamicidade, vivenciar seu dia a dia e refletir sobre as práticas pedagógicas, as relações e interações que ocorrem em seu cotidiano, fatores esses que contribuem para o aprimoramento cada vez maior de nossa formação e atuação.

O Estágio, dessa forma, tem como princípio norteador a possibilidade de o aluno vivenciar as experiências e situações proporcionadas, de modo a verificar os enfoques teóricos e metodológicos adotados pelo professor e as práticas formais e não formais de ensino que englobam o campo escolar, em creches e pré-escolas.

É, assim, um momento de importante reflexão, como relata Monteiro e Oliveira (2011), sobre as diferentes abordagens e posicionamentos políticos na ação educativa, para que se entendam os fatores culturais, sociais e econômicos por trás de todo o universo educativo. Silvestre (2011), ainda, é muito enfática ao afirmar que há um conjunto de fatores e relações os quais interferem diretamente nas inter-relações estabelecidas.

Nesse sentido, é preciso compreender o Estágio Supervisionado não apenas como um momento cansativo, enfadonho, mas, ao contrário, como um momento determinante no período de formação inicial. Isso porque se trata de

nosso primeiro contato com a realidade escolar sem que estejamos envolvidos diretamente com ela.

Para que entendamos melhor, Silvestre (2011) destaca que o Estágio Supervisionado, diferentemente do que muitos acreditam ser, não é um momento de apenas cumprir horas ou de “ensinar receitas prontas” ao futuro professor, mas sim, uma possibilidade essencial de formar profissionais comprometidos com a docência e a mudança. Isso significa que essa formação inicial, proporcionada pelo Estágio, visa trazer ao estudante a possibilidade de refletir e enxergar a profissão docente como um espaço de questionamento, comprometimento e reflexão na busca por uma educação de qualidade.

Nessa mesma linha, Pimenta e Lima (2012) afirmam que o Estágio permite a aproximação com a realidade na qual o futuro professor atuará:

Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Para isso, não podemos restringir o Estágio a uma simples observação, pelo contrário, ele envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e até mesmo a busca por soluções às situações vivenciadas. Talvez, por isso, seja um momento tão cansativo e, ao mesmo tempo, gratificante na formação docente.

Por intermédio do Estágio, como relata Silvestre (2011), é que o estudante poderá, além de aplicar e visualizar sua formação científica, ter uma formação mais humana, fruto do desenvolvimento de sua consciência crítica, a qual é formada a partir da interpretação, compreensão e reflexão acerca do que é lá vivenciado e que continuará a fazer parte de toda sua atuação na docência futura.

Vale ressaltar que o maior desafio do Estágio Supervisionado está exatamente nesse ponto: a observação, interpretação e reflexão sobre a prática vivenciada instiga os estudantes e influencia toda sua atuação futura. Afinal, diferentemente do que se prega em nossa sociedade, ser professor exige comprometimento, luta diária e uma formação constante, pois

[...] não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnica-estratégica; não é uma vocação, embora alguns possam sentir. É ser um profissional do ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (SILVESTRE, 2011, p. 184).

Para quem ainda não exerce o magistério, o Estágio é um momento de boas-vindas à profissão docente, um retorno à escola, porém com uma postura e um olhar novos, os quais permitem aprofundar e compreender a dinâmica e a complexidade do espaço escolar.

Em contrapartida, para aqueles(as) que já exercem o magistério, o Estágio surge na perspectiva de uma formação continuada e de uma possibilidade de ressignificar sua identidade, bem como ampliar seus conhecimentos acerca da profissão e da produção de novos saberes.

Nesse sentido, o papel primordial de todo Estágio Supervisionado é promover um diálogo entre os diversos segmentos, não só na instituição em que se estagia, mas também entre as experiências e vivências do aluno com seu orientador/supervisor de estágio, para que possa refletir sobre o processo de aprendizagem e a relação profícua entre teoria e prática.

Assim, podemos afirmar que a base da constituição do Estágio está no processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento por meio dos desafios encontrados e das inserções na prática, fator esse que acompanhará toda a formação e desenvolvimento tanto daqueles que ainda estudam, quanto daqueles que já exercem a profissão docente.

Ao refletirmos sobre a importância do Estágio na formação docente e retornarmos aos aspectos históricos que permearam nossa Educação Infantil, podemos traçar um paralelo entre essas duas questões.

Formar um professor que atuará com crianças pequenas demonstra avanços importantes em nossa história, os quais evidenciam que ela não está mais a cargo de uma função assistencialista, que existe a necessidade de profissionais bem formados, capazes de entender sua dinâmica e potencializarem o desenvolvimento da criança e que, para isso, precisam de cursos de formação os quais priorizem a visão sobre a complexidade da Educação Infantil, ao que Nörnberg (2013, p. 103)

(...) a prática pedagógica precisa carregar a força de uma “pedagogia como construção de saberes praxiológicos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 14), que aposta na vitalidade daquilo que emerge dos processos relacionais vividos e experimentados no cotidiano. Uma pedagogia que reconhece o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar.

Quando nos reportamos a essas questões, vemos o quanto avançamos na constituição de nossa Educação e não incorremos no erro de retornarmos ao discurso ultrapassado de que, na Educação Infantil, “garantir a sobrevivência da criança” é o suficiente. Temos que tomar muito cuidado com discursos antigos que parecem novos, os quais acabam se tornando um retrocesso histórico e, pior ainda, desconsideram as inúmeras possibilidades de trabalho e desenvolvimento com as crianças.

O Estágio Supervisionado traz essa esperança de que o aluno, ao observar, interagir e acompanhar a dinâmica diária da Educação Infantil possa refletir sobre os pontos nos quais já houve avanço, bem como sobre aqueles que ainda se apresentam fragilizados e trazer novas propostas para uma educação de qualidade, em que as crianças sejam capazes de descobrir o vasto mundo do

qual fazem parte e se descobrirem enquanto sujeitos humanos, históricos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazermos esse resgate de nossa história, mais especificamente da história de nossa educação destinada às crianças menores de cinco anos, somos capazes de evidenciar, ainda que brevemente, fatores importantes que estiveram em sua constituição, a fim de não incorrer mais em retrocesso na formação de nossas crianças, mas sim, avançar sempre mais.

Percebemos que, infelizmente, a Educação Infantil e a preocupação com nossa infância não foi um ponto destacado nem relevante ao longo da história do Brasil. Pelo contrário, as condições de vida precárias foram as principais causas de moléstias e contribuíram para os mais alarmantes índices de mortalidade infantil, tanto que as primeiras concepções sobre as crianças em nosso país podem ser simbolicamente representadas pela figura dos anjos.

Somente na segunda metade do século XIX surgem algumas propostas e encaminhamentos destinados mais especificamente às crianças. A busca pela consolidação do Regime Republicano não condizia com uma sociedade incapaz de cuidar de suas próprias crianças. Por isso, os médicos passaram a propor meios de cuidar da saúde e da higiene delas. Tais propostas ganharam cada vez mais apreço em nossa sociedade e se tornaram a bandeira que regeu, por muito tempo, toda a discussão em favor da criança.

Apenas nas décadas de 1920-1930, com o advento da corrente pedagógica de renovação escolar, somada à entrada da mulher no mercado de trabalho e à necessidade de diminuição dos níveis de evasão e repetência na educação primária, surgiram outras preocupações com relação às crianças menores de cinco anos. Assim, teve início um ciclo de debates, propostas e

ideias os quais buscavam uma formação própria para a criança, em locais adaptados a elas.

Notamos, no entanto, que as iniciativas públicas não se preocupavam muito com essa educação. As iniciativas ocorriam muito mais no campo privado e filantrópico, o que dava um caráter assistencialista à nossa Educação Infantil.

Somente com a LDB 9394/96 a Educação Infantil foi reconhecida como um nível educacional, uma etapa da Educação Básica. A partir de então, desenvolveram-se uma série de documentos, referenciais e diretrizes os quais visavam subsidiar o trabalho nas instituições.

Assim, surge a necessidade de uma formação docente não mais pontual, em cursos de especialização, como na década de 1940, mas de uma formação já nos cursos de Graduação, que também englobasse a Educação Infantil e que pudesse quebrar os discursos assistencialistas que insistiam em envolver essa educação.

Com isso, podemos perceber o quanto o Estágio Supervisionado enriquece e possibilita momentos importantes de trocas, reflexões, interações, intervenções, atuações, participações e observações no cotidiano da Educação Infantil, de modo a apreender sua dinamicidade e complexidade, vivenciar e conviver com a diversidade desse espaço de trabalho pedagógico, bem como possibilitar cada vez mais o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com nossas crianças.

Por fim, concluímos que não há como pensar uma formação docente sem estreitar os laços entre teoria e prática. O futuro pedagogo precisa compreender os aspectos que envolvem tanto a história dessa Educação, a fim de não retroceder naquilo que já foi conquistado, como também o desenvolvimento humano e os processos que podem potencializá-lo, elementos esses que, ao entrarem em contato com a prática e acompanharem toda sua dinamicidade, são capazes de promover grandes reflexões acerca de sua futura atuação e trazer

um olhar mais diretivo e aprofundado sobre que pode ser feito para um melhor desenvolvimento de nossas crianças.

Referências

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n.9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.4024/61. Brasília, 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n.5692/71. Brasília, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998, v1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998, v2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998, v3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2017.

CARVALHO, M. M. C. **A Escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v100n254/2176-6681-rbeped-100-254-111.pdf>

MACHADO, M. V. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina**

e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015, 303 p.

MARINHO, H. **Vida e Educação no Jardim de Infância.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

MONTEIRO, M. I.; OLIVEIRA, R. M. M. A. **Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia a Distância formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental.** São Carlos: EdUFSCar, 2011.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EdUSP, 2009.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. In: **Pro-Posições**, v. 24, n. 3 (72), p. 99-113; set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/07.pdf>

OLIVEIRA, R. M. M. A. de; MIZUKAMI, M. da G. N. Na escola de aprende de tudo. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org). **Aprendizagem Profissional da Docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: 2002, v. 1.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PRIORE, M. D. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, M. D. (org). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 84-106.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. de O. (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** 1a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011 v.1, p. 165-185.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: Editora Unesp, 1998.