

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PARTICIPANTES DO PIBID

Isabel de Oliveira e Silva¹
Iza Rodrigues da Luz²
Maria Lúcia de Resende Lomba³

RESUMO: O artigo analisa as percepções de estudantes do curso de Pedagogia, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, sobre a prática docente na Educação Infantil. A questão central refere-se a que reflexões são possibilitadas pela realização de estágio prolongado em uma Instituição de Educação Infantil (IEI), com supervisão e acompanhamento de professoras do curso de Pedagogia e professora supervisora do campo de estágio. Com base em estudos sobre a formação docente e o currículo da Educação Infantil, analisam-se registros elaborados pelas estagiárias ao longo de um ano. A metodologia baseou-se nos princípios da pesquisa qualitativa, utilizando a análise de documentos e a análise de conteúdo. Nas conclusões, indica-se a pertinência do modelo de formação construído no PIBID, destacando suas possibilidades e seus limites na formação inicial de professores para creches e pré-escolas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Prática docente. Educação Infantil. PIBID.

TEACHING PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGY STUDENTS FROM THE PIBID PROGRAM

ABSTRACT: This paper analyzes the conceptions of pedagogy students who participate in the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) about teaching practices in Institutions of Early Childhood Education. The main point concerns the reflections made possible by the long internships at an Educational Institution for Children supervised by professors from the pedagogy course and tutored by a teacher from the institution. Based on studies on teacher training and curriculum of the Childhood Education, we analyze records produced by the trainees over one year. Methodology was based on the principles of documentary research and content analysis and conclusions indicate the relevance of the training model, highlighting its possibilities and limits in the preliminary training of teachers for early Childhood Education Institutions.

Keywords: Initial Training of Teachers. Teaching practices. Childhood Education. PIBID.

¹ Professora doutora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Contato: isabel.os@uol.com.br

² Professora doutora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Contato: izarodriguesluz@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pela UFMG. Contato: mlresende@gmail.com

Introdução

Este artigo analisa as percepções de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sobre a docência na Educação Infantil. Os sujeitos da pesquisa foram as participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID⁴, no ano de 2014. A questão central aqui discutida refere-se a *que reflexões são possibilitadas pela realização de estágio prolongado em uma Instituição de Educação Infantil (IEI), com supervisão e acompanhamento de professoras do curso de Pedagogia e professora supervisora do campo de estágio*. Este foco, que nos permite permanecer nos limites de espaço para este texto, não desconsidera a complexidade dos processos de formação de professores, que envolve múltiplos aspectos que extrapolam o ambiente institucional de formação. Como coordenadoras do projeto em análise, ao qual foi associado um projeto de pesquisa sobre a formação e a prática docente, assumimos, nas análises aqui realizadas, o lugar de investigadoras de um conjunto de reflexões escritas das estagiárias, transformadas em fontes de dados sobre a formação nos moldes do PIBID.

O trabalho está estruturado em três seções: a primeira apresenta uma discussão da formação de professores para a Educação Infantil; a segunda apresenta a caracterização do PIBID Educação Infantil na UFMG; a terceira apresenta as análises dos registros reflexivos realizados pelas estudantes durante a experiência de iniciação à docência na IEI.

A formação de professores para a Educação Infantil

A formação de professores para a Educação Infantil no Brasil seguiu trajetória distinta daquela realizada pelas políticas e práticas de formação de professores dos demais níveis de ensino. As discussões sobre a formação e identidade dos professores da Educação Infantil têm sido realizadas de forma articulada às especificidades da área: características da faixa etária das crianças e finalidades da creche e da pré-escola. No seu processo de constituição, as lutas sociais e os debates acadêmicos convergiram para a inserção da Educação Infantil no campo da educação e para sua consideração como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Nessa direção, não sem conflitos, a legislação definiu que a formação para a docência na Educação Infantil será feita em nível superior (com a admissão da formação mínima em nível médio na modalidade Normal) e será a mesma para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa definição, ao lado de outros elementos, instiga-nos a buscar um diálogo com as questões gerais da formação docente, área com maior tradição no campo da educação do que as discussões sobre professores para a educação da criança pequena.

Campos (1999) destaca, dos estudos sobre a formação de professores em diferentes países, elementos relativos aos sentidos e às formas de realização da formação docente no Brasil. A autora identifica duas tradições nas relações entre a formação e a prática profissional: uma ideia de professor que aprende no fazer cotidiano de seu trabalho, semelhante ao modelo do artesão; e outra vertente, que enfatiza o peso da formação

⁴ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior do Ministério da Educação – CAPES/MEC no ano de 2007, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições de ensino superior e preparar docentes para a atuação na Educação Básica.

teórica, com presença reduzida de situações e elementos da prática profissional durante o processo de formação.

No caso brasileiro, a autora identifica, como já o fizeram outros pesquisadores da formação docente em nossa realidade, ênfase reduzida à prática no processo de formação. Pimenta (2012 [1994]), em trabalho do final dos anos 1980, apresenta uma discussão que revelava, já àquela época, a fragilidade da formação de professores no Brasil. Além de destacar as dificuldades de aproximação da formação às demandas da prática profissional, chamava ainda a atenção para a presença, nos processos formativos, de visões idealizadas e universalizantes dos alunos e dos processos de aprendizagem, desconsiderando o aluno real presente nas escolas públicas brasileiras.

Na mesma direção, analisando os currículos dos cursos de Pedagogia, Gatti e Barreto (2009) destacam a ausência de referenciais sobre o estágio supervisionado, concluindo que o mesmo parece ocupar lugar secundário ou apenas formal nas propostas de formação. Observa-se que diferentes análises permitem afirmar que, no Brasil, somos herdeiros da tradição que confere pequena ênfase à prática no processo de formação com consequente fragilidade das relações entre as instâncias de formação e as escolas públicas.

A reflexividade dos professores e demais atores da escola, tal como já problematizada por pesquisadores da formação docente (SHÖN, 1992; GÓMEZ, 1992), é condição para a qualidade da ação educativa de profissionais que operam em contexto complexo, marcado pelas individualidades e que revelam diferentes formas de relação com o conhecimento (SHÖN, 1992) e de participação no ambiente coletivo. Reconhecemos, no entanto, conforme Lüdke e Cruz (2005), as necessárias mediações para adotar a ideia de reflexão sobre a prática como centro da formação e do aprimoramento profissional dos professores. As autoras destacam a forte penetração que o pensamento de Shön (1992) alcançou no Brasil entre os pesquisadores da formação e prática docentes, tendo em vista seu apelo para a valorização do ambiente da prática como espaço e tempo de construção de conhecimentos. No entanto, um dos riscos dessa perspectiva seria, segundo as autoras, o abandono do peso do conhecimento teórico na formação dos professores e, também, na sua capacidade reflexiva.

Discutindo especificamente a formação de professores para a Educação Infantil, Oliveira-Formozinho (2002) acrescenta que os processos de formação para essa etapa devem considerar as especificidades da profissionalidade docente com crianças pequenas. Tais aspectos relacionam-se às características da faixa etária, especialmente o reconhecimento da vulnerabilidade ao lado do respeito às competências dos bebês e crianças pequenas. Destaca ainda as dimensões afetiva e moral da profissionalidade docente, ampliando os elementos da formação que, além de conhecimentos e do desenvolvimento de competências e habilidades, envolvem sentimentos e disposições que se revelam no contexto de relações com as crianças e demais atores envolvidos.

Outro elemento que nos guia nas análises aqui realizadas é a crítica que há muito tem sido feita ao modelo de formação que trata a teoria como precedente e superior às possibilidades formativas da prática que, no processo de formação, têm ficado restritas aos estágios curriculares obrigatórios, com insuficiente carga horária e modelos caracterizados por reduzida relação com a formação acadêmica (PIMENTA, 2012[1994]; LÜDKE e CRUZ, 2005; GATTI, 2010).

No contexto da Educação Infantil, acrescentam-se ainda elementos das tensões que a perpassam, na medida em que, também nesse campo, evidenciam-se conflitos e divergências que se expressam nas práticas de formação e nas ações das professoras nas instituições. Dentre essas tensões, é central aquela que se refere às definições dos conteúdos e das formas de realização da formação inicial, tendo em vista os dilemas

referentes aos entendimentos sobre as propostas curriculares para a Educação Infantil. O próprio termo *currículo*, pela sua forte vinculação à ideia de conjunto de conhecimentos organizados, não costuma ser bem aceito por parte dos especialistas da área. A maior parte dos documentos oficiais refere-se à *proposta pedagógica* como expressão que indica o projeto educativo nessas instituições (HADDAD, 2010). No plano das políticas curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) constituem-se de diretrizes gerais, de caráter mandatório, que admitem formas distintas de organização do trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas.

Voltando-se para experiências internacionais e com base em relatórios da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que apresentam estudos comparativos entre países-membros, Haddad (2010) identificou três grupos de tensões que parecem se repetir em diferentes realidades quando se trata da Educação Infantil. São elas: Desenvolvimento infantil *versus* preparação para a escola, diretrizes gerais *versus* orientações prescritivas, campos de experiência *versus* áreas de conhecimento. No que se refere à primeira tensão, com base em Cochran (1993), a autora compreende o dilema entre uma visão holística de cuidado infantil, envolvendo o desenvolvimento equilibrado de todas as capacidades da criança e o objetivo de prepará-la para a escola primária. Já com relação à segunda tensão, diretrizes gerais *versus* orientações prescritivas, a autora afirma que há consenso sobre a necessidade de orientações básicas para o desenvolvimento das propostas pedagógicas com bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. No entanto, há divergências se tais orientações devem adquirir um sentido prescritivo ou devem se limitar a orientações que permitam ao coletivo das instituições elaborarem suas propostas pedagógicas. E, no caso da terceira tensão, campos de experiência *versus* áreas de conhecimento, expressam-se as divergências sobre o que é considerado necessário em termos de aprendizagens e experiências para crianças pequenas. Segundo a autora, os países que possuem uma tradição de pedagogia social tendem a valorizar um currículo organizado por campos de experiências, enquanto aqueles que constituem a educação infantil de forma intimamente articulada à escola primária estruturam propostas que visam assegurar prontidão para a escola, com *uma abordagem mais acadêmica ao currículo e à didática*.

No Brasil, como dito acima, as normas expressas nas DCNEI indicam uma abordagem aberta e uma concepção de Educação Infantil com finalidades próprias. Além disso, a bibliografia da área, desde os anos 1980, tem chamado a atenção para a dicotomia entre cuidado e educação que marcam concepções e práticas de educação das crianças de 0 a 5 anos. Essa dicotomia manifestava-se (e, em alguma medida, ainda permanece), de um lado, pela constituição de “redes” com finalidades claramente educativas paralelamente àquelas em que o cuidado, como operacionalização da assistência, assumia a centralidade das ações dos agentes adultos nas instituições. Por outro lado, ainda se faz presente nas creches e pré-escolas, a separação entre essas duas práticas – cuidar e educar – tanto no que se refere às concepções que as tomam separadamente, quanto no que concerne aos agentes que se responsabilizam por cada uma dessas ações.

Em nossas análises, consideramos a complexidade que constitui o campo da formação de professores para a Educação Básica bem como as especificidades que conformam a formação e a prática docente na Educação Infantil. Assim, o PIBID foi tomado, neste artigo, como prática de formação cujo formato oferece algumas das características reconhecidas como necessárias para a superação das fragilidades da formação docente no Brasil. Nesta perspectiva, destacamos a articulação entre formação inicial e prática profissional. No funcionamento deste programa, consideramos que a possibilidade de contato e de realização de ações com as crianças no contexto institucional e a reflexão sobre essas práticas e sobre aquelas observadas nesse ambiente constituem-se

no elemento central das possibilidades de articulação entre formação e prática docente, esta última, tratada como constituinte da primeira.

O PIBID Educação Infantil

O PIBID Educação Infantil iniciou-se na UFMG⁵ em 2010 e continua em funcionamento. Consiste na inserção de estudantes do curso de Pedagogia em uma IEI com a supervisão compartilhada de professoras da universidade (coordenadoras) e de uma professora da Educação Infantil. O tempo semanal de 20 horas de dedicação das estagiárias ao Programa é dividido entre 8 horas de estágio na IEI, 4 horas de supervisão na universidade e 8 horas de estudos e planejamento. Todas as participantes do Programa – estudantes de licenciatura, coordenadora e professora da Educação Infantil – recebem uma bolsa para o desenvolvimento de suas atividades.

Neste artigo, analisam-se as experiências vivenciadas em 2014, ano em que o PIBID Educação Infantil contou com 9 estagiárias do curso de Pedagogia e uma professora da IEI denominada professora supervisora. Esse grupo foi coordenado por 2 professoras do curso de Pedagogia contando, ainda, com a participação de uma pesquisadora que realizou a sistematização dos registros das estagiárias e da professora supervisora, além de atividades de apoio à coordenação.

A IEI que acolheu o PIBID Educação Infantil iniciou seu funcionamento em 2011. O critério de escolha da instituição pautou-se na oferta de condições adequadas para receber até 10 estagiárias e na disponibilização de uma professora para assumir a função de supervisora. O Programa foi desenvolvido nessa instituição no período de agosto de 2013 a dezembro de 2014. Nesse ano, a IEI contava com cerca de 80 funcionários, entre eles 50 professoras. Atendia 402 crianças em 22 turmas. As crianças de 0 até 3 anos a frequentavam em horário integral (7h às 17h20min.). Um grupo de crianças de 2 anos e as de 3, 4 e 5 anos a frequentavam em horário parcial (7h às 11h20min. ou 13h às 17h20min.). Essa IEI possuía instalações coloridas e grande área verde que faziam com que se destacasse entre as construções do entorno. O público atendido era bastante diversificado no que diz respeito à classe social e também do ponto de vista étnico-racial.

A partir das experiências da coordenadora pedagógica dessa instituição em intercâmbio de formação com educadoras italianas nas escolas da Reggio Emilia, as salas de referência para as crianças de 3, 4 e 5 anos foram estruturadas na forma de ateliês. De acordo com a coordenação da IEI, um dos objetivos dessa forma de organização é a descentralização do papel do adulto no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, ganharam centralidade na proposta o objetivo de favorecer as interações e a exploração de objetos e recursos diversificados e o direcionamento para promoção da autonomia das crianças. Existiam 8 ateliês assim nomeados: pesquisa; reciclagem; faz de conta; construção; som; artes; digital; e ateliê da luz. Cada grupo de crianças tinha como sala de referência um dos ateliês, onde eram recebidas no início do turno e para onde voltavam antes do final do turno. A cada dia frequentavam também um ou dois dos outros ateliês, de modo que a cada semana tinham a possibilidade de estar em todos eles.

Nessa IEI encontraram-se envolvidas diretamente com o PIBID em 2014, além da vice-diretora, da coordenadora pedagógica e da professora supervisora, outras 15

⁵ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID UFMG foi implementado em 2008. Ao longo de sua existência, ampliou as áreas de atuação, contando, em 2016, com 19 subprojetos.

professoras que receberam as estagiárias em suas turmas. Relacionamos a seguir a distribuição das estagiárias⁶ por grupos de crianças.

Ana e Débora : Berçário – período integral;
Nelma e Angélica: 1 ano – período integral;
Karina: 2 anos – período integral;
Laura: 3 anos – período parcial;
Carmem: 4 anos – período parcial;
Letícia: 4 anos – período parcial;
Raquel: 4 anos – período parcial;
Rosa: 5 anos – período parcial.

A inserção das estagiárias na instituição supõe a participação em todas as atividades desenvolvidas pelas professoras e a observação de seu ambiente geral e das turmas que passaram a acompanhar regularmente. Desde os meses iniciais em que o objetivo de imersão no ambiente da IEI adquiriu maior centralidade, as estagiárias realizavam registros escritos conforme definições prévias do grupo PIBID Educação Infantil. Pretendia-se favorecer o desenvolvimento das capacidades de observar e de escutar das estudantes como estratégia central de apropriação daquele ambiente, capacidades consideradas, desde a concepção do Programa, como essenciais para a prática docente com as crianças pequenas.

A estratégia de formação que visava articular as reflexões individuais e em grupo subsidiadas por estudos teóricos orientados pela coordenação do programa PIBID Educação Infantil, sustentou-se em três pilares: a inserção ativa no contexto da instituição; registros individuais escritos com relatos e reflexões sobre essa experiência (diário de campo); e a organização de espaços de compartilhamento e reflexão em grupo em reuniões semanais sob responsabilidade das coordenadoras do PIBID Educação Infantil, com a participação da professora supervisora.

Os registros individuais ou diários de campo constituíram-se em relatos pessoais, nos quais as estagiárias anotavam, de forma livre, o que percebiam, aprendiam e vivenciavam na IEI. A partir desses diários, as estagiárias elaboravam relatos semanais nos quais destacavam, segundo critérios estabelecidos por elas, alguma atividade realizada pelas professoras com os bebês e crianças ou situação presenciada/vivenciada no ambiente da instituição para compartilharem com o grupo. Nesses relatos, descreviam a situação ou atividade escolhida (horário, tempo de duração, materiais, espaços/ambientes), a forma de organização das crianças; as relações entre professoras e crianças, das crianças entre si e delas com os objetos; e as reflexões, sentimentos e impressões sobre o que observavam. Com a finalidade de manter um registro das reuniões semanais e auxiliar na continuidade das discussões e tarefas definidas, as participantes (estagiárias e professora supervisora) redigiam as atas das reuniões, revezando-se ao longo do ano.

Essas formas de registro foram adotadas seguindo o princípio de que o PIBID Educação Infantil, além de ação de formação inicial e continuada de professores, é uma importante estratégia de construção de conhecimentos, constituindo-se, assim, em dados de pesquisa. Com uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), constituímos um *corpus* que está sendo tratado para análises de diferentes aspectos relativos à formação e prática docentes na EI. Neste artigo, focalizamos a perspectiva das estudantes de

⁶ Os nomes são fictícios.

pedagogia, estagiárias do PIBID Educação Infantil, por meio da análise de 69 registros semanais relativos ao ano de 2014. Esses registros foram transformados em fontes documentais (LE GOFF, 1990). Para Le Goff (1990), todo documento é uma construção histórica de determinados sujeitos históricos e em determinado campo social. Assim, as fontes aqui analisadas guardam as marcas das finalidades para as quais foram produzidas: a de manter a memória de um processo de formação inicial de professores para a Educação Infantil, com destaque para as percepções e concepções dos sujeitos participantes. A apreensão de tais percepções e concepções demandou o tratamento dos registros de modo a extrair deles conteúdos capazes de expressá-las. Desse modo, as apreciações foram realizadas por meio da análise de conteúdo que, conforme Bardin (2009, p. 44) consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Com base nas indicações dessa autora, os passos de análise foram os seguintes:

- a) Pré-análise – organização do material. Os relatos foram reagrupados por autoria e pelo grupo de crianças e professoras a que se referiam;
- b) Leitura flutuante – leitura repetida de todo o material de modo a possibilitar a apreensão das várias mensagens e reflexões apresentadas;
- c) Escolha de documentos – seleção dos relatos que traziam elementos sobre as práticas das professoras de modo mais detalhado e consistente;
- d) Índice – levantamento dos temas presentes nesses relatos, com a identificação dos mais frequentes;
- e) Categorização – no presente trabalho foi utilizada a categorização semântica que, conforme Bardin (2009), caracteriza-se pelo agrupamento de temas que remetem a um mesmo conjunto de significados em uma categoria. Neste artigo apresentamos as duas categorias que se relacionavam diretamente com a análise da prática pedagógica, objeto da pesquisa.

Questões e reflexões sobre a docência na Educação Infantil

Os 69 registros foram analisados, verificando os elementos da experiência de iniciação à docência na Educação Infantil que nos auxiliassem a compreender as opiniões, críticas, julgamentos e reações afetivas presentes nos registros escritos das estagiárias durante a permanência na IEI. Destacamos os mais recorrentes e que nos permitiram identificar as reflexões e relações entre estudos teóricos e a observação/inserção no ambiente da instituição.

Agrupamos as análises em duas categorias. No primeiro grupo, nomeado de *Os olhares das estagiárias sobre a IEI: sintonia entre reflexões teóricas e a prática docente observada*, destacamos suas percepções e reflexões sobre momentos de atuação das professoras avaliados positivamente por elas por terem sido considerados como alinhados com a finalidade legal da Educação Infantil de promoção do desenvolvimento integral dos bebês e crianças (BRASIL, 1996), tendo como referência os eixos das interações e brincadeiras preconizados pelas DCNEI (BRASIL, 2009). No segundo, nomeada de *Os olhares das*

estagiárias sobre a IEI: aspectos desafiadores, reunimos as críticas e reflexões sobre os momentos em que as professoras pareceram se distanciar dessa finalidade, desconsiderando, de acordo com o teor e as avaliações presentes nos relatos, as necessidades das crianças. Ressaltamos que as reflexões das estagiárias não tinham como objetivo a responsabilização individual das professoras. Embora certa avaliação das decisões e ações das professoras estivesse presente em seus relatos, a ênfase, como orientação do processo formativo em foco, era a busca por articular os elementos da organização geral do trabalho educativo/pedagógico (que incluía os cuidados), considerando-se a organização dos tempos, dos espaços e materiais na construção dos ambientes e das experiências de crianças e adultos na IEI.

a) Os olhares das estagiárias sobre a IEI: sintonia entre reflexões teóricas e a prática docente observada

Os relatos analisados demonstram que, no processo de observação, as estagiárias estiveram atentas às possibilidades de participação ativa dos bebês e crianças. As descrições contemplavam situações em que perceberam a sensibilidade das professoras em relação às necessidades do grupo, bem como as que viabilizavam interações entre os envolvidos. Destacamos trechos dos relatos das estagiárias – turma do Berçário e turmas de 1 e 2 anos – que evidenciam a valorização desse elemento:

Achei muito legal as professoras terem levado os bebês para fora da sala, acho que eles ficam muito tempo brincando só na sala. [...]. Observei que os bebês ficaram muito felizes de brincarem no espaço de fora da sala. Somente 3 andam, o resto engatinha, mas isso não impede que eles circulem mais em outros ambientes da escola, que não seja a sala (ANA, estagiária turma do Berçário).

O envolvimento das crianças foi completo. Elas amaram a atividade [de tomar banho de bacia no solário] e se entregaram. Foi prazeroso vê-las se divertindo, sorrindo. Elas estavam mergulhadas no mundo da diversão, da euforia, da alegria, da brincadeira. Todas participaram. Correndo, pulando, brincando (KARINA, estagiária turma de 2 anos).

[...] refleti [sobre a] importância da postura que o professor assume diante das atividades que apresenta para as crianças. No início da brincadeira a professora comentou comigo que queria ver se as crianças perceberiam a lógica da brincadeira – que é necessário tirar uma cadeira a cada rodada para que alguém saísse da brincadeira. Na 1ª e 2ª rodadas da brincadeira a professora deixou o mesmo número de cadeiras e crianças na roda, as crianças acharam estranho e começaram a falar: “Alguém tinha que sair.”, “Todo mundo sentou.” Com isso a professora perguntou: “Por que isso aconteceu?”, “O que é preciso fazer para alguém sair da brincadeira?”. Três crianças responderam que tinha que tirar a cadeira, a partir daí a professora percebeu que algumas crianças pegaram a lógica da brincadeira. Assim, percebo que a professora

explorou o pensamento das crianças, buscou o que elas sabiam a respeito da brincadeira (LAURA, estagiária turma de 3 anos).

Nos três relatos observa-se que as avaliações das estagiárias basearam-se no modo como os bebês e crianças se envolveram com o que foi proposto pelas professoras e como as ações propiciaram interações prazerosas de bebês e crianças entre si. Os relatos das estagiárias evidenciam que elas apreenderam, no contexto observado e do qual participavam ativamente, os tipos de ações docentes que expressavam uma concepção de currículo que supõe a ação dos bebês e crianças (BARBOSA, 2010; OLIVEIRA, 2010) bem como a consideração dos elementos que lhes proporcionavam maior bem-estar.

Destaca-se, ainda, a ênfase na exploração dos espaços da IEI, bem como na construção de ambientes de brincadeira, interações e aprendizagens, incluindo as possibilidades de interação entre grupos de crianças de idades diferenciadas. Tais observações referem-se fundamentalmente ao planejamento e ao desenvolvimento de atividades pouco comuns no cotidiano e que ocorreram na *semana da criança*⁷. Citam como exemplo um circuito de obstáculos organizado no parquinho e a adaptação do espaço do refeitório para a “danceteria”. Destacamos abaixo as reflexões feitas por estagiárias das turmas de 2, 3 e 4 anos:

Achei uma ótima iniciativa da coordenação propor essa atividade que deveria, por sinal, ser feita com frequência. No entanto, eu alteraria apenas a trilha sonora. Colocaria músicas infantis. [...] As músicas eram mais para os adultos do que para as crianças. Senti os adultos se envolverem mais. Senti que estavam mais leves e se divertindo e procurando as crianças para que elas se divertissem também (KARINA, estagiária turma de 2 anos).

[...] com isso refleti [sobre a] importância de levar para as crianças não só em datas especiais, mas, sempre que pudermos, atividades e brincadeiras diferenciadas, com o intuito de favorecer suas aprendizagens (LAURA, estagiária turma de 3 anos).

A partir da atividade do circuito fiquei impressionada como a vontade, a organização e uma boa ideia podem realizar uma atividade tão interessante e alegre para as crianças. Através do circuito, as crianças se empolgaram e ficaram horas realizando os movimentos, indo e voltando pelas filas, esperando, ansiosas, a sua vez de pular, saltar, etc. Neste sentido, é possível perceber que não é necessário muito material ou um espaço enorme para realizar uma atividade que deixe as crianças engajadas e felizes (RAQUEL, estagiária turma de 4 anos).

⁷ A instituição participante do Programa planeja um conjunto de atividades diferenciadas na semana do 12 de outubro – *Dia das crianças*, no Brasil.

Observamos, nos relatos, a reflexão sobre as experiências que a IEI proporciona e ou pode proporcionar às crianças, extrapolando os objetivos específicos da situação observada. No relato de Raquel, destacamos sua constatação (impressionada) de que é possível proporcionar às crianças experiências ricas por meio da organização dos tempos, espaços e materiais disponíveis (BARBOSA e HORN, 2008), de forma a viabilizar situações individuais e coletivas que favoreçam o engajamento das crianças.

Outro aspecto destacado pelas estagiárias, como se poderá ver nos relatos a seguir, foi a realização de atividades fora da IEI. As estagiárias observaram a viabilidade, a adequação e os sentidos de experiência de visita a um museu, favorecendo a compreensão da Educação Infantil não restrita aos muros da IEI. Parece-nos relevante destacar esse elemento na medida em que ele pode favorecer a desconstrução do modelo de socialização que historicamente atribuiu ao espaço doméstico a exclusividade para o cuidado e educação das crianças pequenas limitando sua presença no espaço público (GOUVÊA, 2002). Mesmo a instituição de Educação Infantil, ao acolher bebês e crianças pequenas em instituição educacional pode concorrer para que suas experiências permaneçam restritas, na medida em que as cidades pouco se estruturam para receber esses sujeitos nos seus múltiplos espaços. Os estudos da infância (GOUVÊA e SARMENTO, 2008; GOUVÊA, 2011) e da Educação Infantil têm contribuído para o questionamento desse modelo e, também, para reafirmar a importância das artes e demais manifestações culturais no processo de desenvolvimento desde os primeiros anos de vida (GOBBI, 2010). Destacamos a seguir as reflexões de uma das estagiárias sobre a visita de um grupo de crianças a um museu:

As crianças ficaram encantadas com o museu e aceitaram muito bem a proposta feita para a visita. Sair com eles da escola foi uma atividade muito importante para mim, pois pude ver como eles são em outro ambiente e conhecê-los cada vez melhor (LETÍCIA, estagiária turma de 4 anos).

O relato destaca seu melhor conhecimento sobre as crianças a partir da experiência em outro ambiente cultural da cidade. Considerando que o foco do programa em análise é o aprimoramento da formação inicial de professores para a Educação Infantil, parece-nos que essa situação ofereceu à estagiária condições para aproximação ao universo das demandas das crianças e de suas formas de interação, de participação e de apropriação/construção da cultura. O conhecimento desse universo é, como tem sido defendido por vasta literatura nacional e estrangeira (HADDAD, 2012), fundamental para a escuta das demandas individuais e coletivas das crianças, princípio de uma pedagogia que busque operacionalizar, no caso brasileiro, o que está previsto nas DCNEI (BRASIL, 2009).

b) Os olhares das estagiárias sobre a IEI: aspectos desafiadores

Neste item, destacamos reflexões das estagiárias que fizeram emergir os desafios e tensões presentes na docência da Educação Infantil. Uma primeira crítica das estagiárias refere-se à rigidez, em situações observadas no desenvolvimento de atividades com as crianças, da organização dos tempos, do uso dos espaços e das formas de realização das atividades.

Vejo que é fundamental levar os bebês para fora da sala, ou seja, possibilitar que eles circulem mais em outros ambientes da escola. Essa será uma prática que quero exercitar quando estiver atuando como docente nas escolas [...], pois vejo que é importante para seu desenvolvimento e aprendizagens, sem contar que foge um pouco da rotina e não fica cansativo (ANA, estagiária turma do Berçário).

Achei ótimo que a professora Mírea resolveu dar a seus alunos e alunas um refresco naquela tarde quente, mas acho uma pena que outras atividades envolventes sejam engolidas em nome de uma rotina ENFADONHA, POUCA EDUCATIVA, CONTROLADORA e que coloca a criança em situações de estresse em que elas ainda são castigadas por elas (KARINA, estagiária turma de 2 anos).

A partir da observação da atividade [fazer a Bandeira do Brasil com retalhos de papel kraft] pude perceber que muitas vezes os professores em sala de aula estão mais preocupados em simplesmente cumprir uma atividade planejada do que buscar o envolvimento dos alunos. Outro ponto que me chamou atenção é o fato das crianças estarem no ateliê do som e a professora não ter utilizado materiais presentes neste espaço para desenvolver alguma atividade relacionada ao som, tendo que buscar em outros ateliês, materiais para desenvolver a atividade. Os alunos estavam mais interessados em pegar, tocar e mexer nos instrumentos musicais presentes do que em fazer a Bandeira do Brasil (LAURA, estagiária turma de 3 anos).

Tenho observado que Janete está focando o seu trabalho na linguagem matemática, porém essa atividade [colagem com retalhos de papel para formar o número 1] foi totalmente fora de contexto. Infelizmente, pelo fato das crianças estarem indo pro Ensino Fundamental, percebo que a escrita do nome e dos números é que está sendo mais valorizada. Diante disso, é necessário repensar essa influência de uma outra etapa no trabalho cotidiano na escola (RAQUEL, estagiária turma de 4 anos).

Tendo em vista a natureza e forma de funcionamento do Programa, a experiência das estagiárias contava com oportunidades, no curso de Pedagogia e no PIBID, de reflexão e estudo da literatura da Educação Infantil em geral e especificamente sobre *a pedagogia para a Educação Infantil* (BARBOSA, 2006; BARBOSA e HORN, 2008; OSTETTO, 2000; GANDINI, EDWARDS e FORMAN, 1999). As descrições e avaliações por elas realizadas, expressas nos relatos acima, revelam a valorização de práticas docentes que considerem as demandas dos bebês e crianças em oposição à ênfase no cumprimento de objetivos e de programação previamente definidos. Mais do que isto, os registros e os trechos transcritos acima parecem evidenciar que elas têm em mente um interlocutor que assume, como função da Educação Infantil, a chamada “forma escolar” (VINCENT,

LAHIRE e THIN, 2001) e a ela se opõem com base também no que estudavam e no que presenciavam no contexto da IEI.

Outro elemento destacado pelas estagiárias, visível em decorrência da presença regular no ambiente da IEI, refere-se à ação docente compartilhada por mais de uma professora. Em razão da reduzida idade das crianças em geral, e sob diferentes formas de organização, na Educação Infantil esta é uma situação comum e necessária para o funcionamento adequado da IEI.

No relato sobre atividade de banho de bacia em um dia de calor, Karina afirma: “estavam mergulhadas no mundo da diversão, da euforia, da alegria, da brincadeira. Todas participaram. Correndo, pulando, brincando”. Nesse registro, ela valoriza a iniciativa da professora referência⁸ que, diante do intenso calor, replanejou as atividades, o que agradou a todos, com exceção da professora de apoio. O relato registra o distanciamento dessa professora que “rejeitou a brincadeira, pois não queria se molhar e xingava as crianças que sem querer respingavam água nela” (KARINA, turma de crianças de 2 anos). Observamos que a imersão na IEI durante a formação permite a observação continuada, o conhecimento dos planejamentos das professoras e análise de situações com base nos estudos realizados, ainda que estes últimos não estejam mencionados nos registros.

Considerações Finais

As análises evidenciaram que a participação no PIBID se constituiu em experiência de formação inicial que favorece a compreensão das especificidades, das possibilidades e dos limites da docência na Educação Infantil. Consideramos que os elementos registrados pelas estagiárias indicam a presença de certa articulação entre as observações e os elementos teóricos da formação. No que se refere às estratégias de formação inicial destacamos: a imersão no contexto da IEI independente da etapa em que a estudante se encontra no curso de Pedagogia e a reflexão sistemática por meio de registros escritos e sua posterior discussão no grupo. Tais estratégias proporcionaram o exercício de analisar o observado e de se posicionarem frente aos desafios da docência na Educação Infantil.

Quanto aos limites do PIBID em geral e, especialmente do PIBID Educação Infantil, destacamos o fato de se tratar de um Programa que envolve pequena parcela das estudantes e poucas professoras da Educação Infantil. Além disso, a riqueza dos registros e das análises poderia extrapolar o âmbito da formação dos atores diretamente envolvidos caso houvesse uma parceria mais orgânica com a Secretaria Municipal de Educação por meio da instituição de canais de comunicação que permitissem oferecer subsídios para ações que, no âmbito do sistema de ensino, concorressem para a superação de entraves que extrapolam a competência da IEI.

Considerando o foco deste artigo – o olhar das estudantes sobre a docência na Educação Infantil, podemos afirmar que esse modelo de formação inicial de professores favorece o desenvolvimento da sensibilidade para perceber os elementos valorizados pela literatura da área na atuação docente, destacando a necessidade de uma postura atenta, flexível e respeitosa no trabalho com os bebês e crianças. Suas reflexões levaram a formulações sobre os desafios relativos à organização do trabalho pedagógico,

⁸ Denominação atribuída à professora que assume a maior parte do tempo e, também o planejamento e organização do cotidiano de um grupo de crianças nas IEI da rede de ensino em que se insere a experiência em análise neste artigo.

identificando situações de rigidez nas rotinas, posturas inadequadas na relação dos adultos com as crianças, bem como as ações que correspondiam à concepção de Educação Infantil como prática destinada a favorecer a ampliação das experiências das crianças e o seu bem-estar.

Nessa direção, consideramos que as políticas de formação de professores, aspecto sempre arrolado em todas as discussões sobre a qualidade da educação, não pode desconsiderar a insuficiência do modelo de formação inicial que se constituiu no Brasil, com reduzido contato com a realidade das instituições de Educação Básica e, especificamente, de Educação Infantil. Esta, cujas características supõem projeto e prática pedagógica ancorados na capacidade de escuta e de observação dos bebês e crianças pequenas apresenta, com maior ênfase, a demanda de implementação e expansão de modelos de formação que incentivem e favoreçam a relação orgânica entre a universidade e as Instituições de Educação Infantil.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. *I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos etécnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB 5 de 17 de dezembro de 2009. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
- COCHRAN, M. (ed.). *The international handbook of child care policies and programs*. Westport, CT: Greenwood Press, 1993.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C.; FORMAM, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. (Estudos & Pesquisas Educacionais, 1).
- GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2010.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 77-91.
- GOUVÊA, M. C. S. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysso et. (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG/Proex, 2002, p. 13 - 29.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2011, vol. 36, n. 2, p. 547-567.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: DALBEN, A. *et al.* (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 418-437. (Coleção Didática e Prática de Ensino)

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, Editora Unicamp, 1990.

LÜDKE, M., CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson. 2002.

OLIVEIRA, Z. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, UFMG, 2010.

OSTETTO, Luciana E. (org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. RJ: Vozes, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 93-114.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, nº 33, jun./2001.