

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

DÉBORA REIS GARCIA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
PERCEPÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DE GRADUANDAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Itatiba
2021

DÉBORA REIS GARCIA - RA 002201701072

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
PERCEPÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES:
UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DE GRADUANDAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos

Itatiba
2021

371.133 G198e	<p>Garcia, Débora Reis. Estágio supervisionado na educação infantil e a percepção dos espaços escolares : uma análise a partir das vozes de graduandas do curso de pedagogia / Débora Reis Garcia. – Itatiba, 2021. 142 p.</p> <p>Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Daniela Dias dos Anjos.</p> <p>1. Estágio. 2. Práticas de Ensino. 3. Professores – Formação. 4. Pedagogia – Estudo e Ensino. 5. Educação Infantil. 6. Educação. I. Anjos, Daniela Dias dos. II. Título.</p>
------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Debora Reis Garcia defendeu a tese ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERCEPÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VOZES DE GRADUANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 24 de fevereiro de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Eliana Ayoub
Examinadora

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Examinador

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Dedico esta Tese às professoras e aos professores, às educadoras e aos educadores
que não medem esforços para prover espaços em que a humanidade possa se
constituir.

AGRADECIMENTOS

A palavra "agradecer" contém a raiz "gratus", do latim, que significa ser acolhido ou acolher com favor, de forma agradável. Esse significado é capaz de expressar meu sentimento durante o percurso de minha vida e formação, "ser acolhido ou acolher com favor", o qual está intimamente relacionado ao outro, que pode ser uma pessoa, um lugar, um objeto da cultura. Em outras palavras, algo que não cabe isoladamente em si, mas que extravasa e só tem sentido a partir do outro.

São muitos "os outros" no percurso desta vida, os quais participaram e participam da minha constituição humana. A todos expresso meu sentimento de gratidão. À minha mãe, Maria Regina Reis Garcia, meu espaço primeiro, pela partilha de seu coração que me proveu a condição de vida e a sensibilidade. A meu pai, Pedro Garcia Neto, pelos espaços conquistados para que eu pudesse ter lugares a explorar e significar. A experiência daquilo que é divino no que se entende por vida, sou grata a vocês dois! A meu irmão, Daniel Gustavo Reis Garcia, pela caminhada realizada conjuntamente nos espaços onde partilhamos e vivemos.

Agradecendo a vocês, mãe, pai e Dani, estendo este sentimento a todos de nossa família, à madrinha e tia Ângela, tios, tias, primos, primas, sogro, sogra, cunhada, bem como aos que antes de nós aqui estiveram, meus saudosos e queridos avós João Pedro Reis, Maria de Lourdes Benetti Reis, Manoel Garcia Uchôa e Helena Maria Feltrin Garcia.

Nos espaços das instituições escolares onde tive o prazer de viver, minha gratidão e reconhecimento por todo o trabalho das professoras e professores, pela mediação e vivências proporcionadas, mesmo aquelas que possam não ter sido as mais cordiais (que vem do coração), mas que, no processo, foram ressignificadas. Aqui, também agradeço a todos os colegas e amigos no percurso de minha formação.

Às escolas de Educação Básica do município de Jundiaí onde atuei, às professoras, à equipe escolar, à equipe de supervisão e gestão como um todo. Todo o aprendizado que tive nesses anos com vocês sobre a Educação Infantil, fez com que eu tivesse o desejo de voltar a estudar e pesquisar esse espaço tão singular e especial em que pude sentir, por meio do olhar de vocês, a atuação dedicada, comprometida e humana para a formação das crianças.

À Universidade São Francisco (USF), constituída pelas pessoas que lá estão e/ou estiveram, lugar que vivencio, há um bom tempo, múltiplas e significativas experiências de aprendizado profissional, acadêmico e de vida, onde desenvolvo meu

trabalho, o qual tenho muito apreço, e, portanto, por vezes, quase não me percebo trabalhando, apesar de toda a demanda e responsabilidade.

Agradeço à USF pela oportunidade da minha formação no doutorado por meio da bolsa institucional concedida e a todas as pessoas com as quais tenho o prazer de conviver e aprender; de maneira especial, ao Núcleo de Extensão e ao grupo de estudos, cuja partilha das descobertas e angústias tornou a caminhada mais significativa. Muito obrigada a todos.

Às queridas alunas, Paloma, Rannielly, Rosemeire, Tatiane e Vânia pela construção de nossa história em nosso processo de (trans) formação. O partilhar das histórias, das vivências, das experiências fez com que aquele espaço da sala de aula, se tornasse nosso lugar. O meu carinhoso agradecimento a vocês!

Aos professores membros da banca, Profa. Dra. Eliana Ayoub, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Profa. Dra. Milena Moretto, Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, pela sensibilidade, disponibilidade e contribuições singulares para que esta pesquisa pudesse ser significativa.

À querida orientadora Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos, pela compreensão dos espaços e tempos que estavam envolvidos no desenvolvimento desta tese. Pelas contribuições acadêmicas e humanas de maneira paciente e carinhosa. O meu muito obrigada pela sua sensibilidade, Dani.

À pessoa com a qual, sem ela, eu não conseguiria me organizar para o desenvolvimento desta pesquisa e trabalhos, Maria Aparecida de Jesus Rodrigues, por me acompanhar, e também as minhas filhas, ao longo dos anos de maneira resiliente, amorosa e paciente no cuidado com meu lar e tudo o que ele envolve. À Tais Tavares, no período em Jundiaí, sou grata também!

Ao Celso, meu esposo, pela parceria nos tempos bons e naqueles mais desafiadores. À Valentina, minha filha amada, experiência única da minha vida, pela insistência em solicitar minha presença de maneira enfática, mostrando-me o quanto minha presença em sua vida tem valor. Tenha certeza, que a mamãe também se cobrou bastante pelas ausências! À Sabrina, minha experiência de amor e resignação, minha filha, pelas permanências nos espaços, onde eram, até então, destinados ao desenvolvimento da tese, e que foram preenchidos por você em diversos, mas em diversos momentos mesmo! Ao Victor, meu sobrinho, agradeço o carinho e agradeço a compreensão pelas minhas ausências em algumas viagens e passeios. Agora a titia já pode ir!

Especialmente, agradeço a Deus pela vida e pelo livre arbítrio.

GARCIA, Débora Reis. **Estágio Supervisionado na Educação Infantil e a percepção dos espaços escolares: uma análise a partir das vozes de graduandas do curso de Pedagogia.** Tese (Doutorado em Educação). 2021. 184f. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O processo de formação de professores sob o olhar da pesquisa com narrativas autobiográficas permite a reflexão sobre as escolhas individuais nos contextos da cultura onde eles estão inseridos historicamente. Como professora supervisora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, encontrei na linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Processos Formativos” os caminhos para o desenvolvimento desta tese. A questão de pesquisa versou sobre as possibilidades que a formação inicial pode prover para que haja a percepção dos espaços da escola de Educação Infantil de maneira reflexiva. O objetivo desta tese consiste, portanto, em problematizar a percepção sobre os espaços escolares da Educação Infantil de cinco graduandas do quarto semestre do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco, situada na cidade de Bragança Paulista. A perspectiva teórica histórico-cultural vigotskiana orientou as análises, a qual considera que o contexto, os processos e as relações sociais são determinantes para a constituição dos sujeitos. Também recorremos ao Paradigma Indiciário de Ginzburg na busca por sinais e pelas minúcias presentes nos textos sobre a percepção dos espaços nas vozes das graduandas. Os dados analisados correspondem aos textos, às narrativas, produzidos pelas alunas em quatro momentos do Estágio Supervisionado: i. “conhecendo o espaço escolar”; ii. “a observação participante da rotina de sala de aula”; iii. “a elaboração do projeto didático”, e iv. “o desenvolvimento do projeto didático”. Além disso, também compõem o corpus de análise: v. o diário de campo da supervisão de estágio; vi. o “momento final”, gravado e transcrito um ano após o término do Estágio, o qual possibilitou a construção dos dados dos momentos i. ii. iii e vi. o memorial de formação das graduandas, o qual fora desenvolvido numa disciplina pregressa do curso de Pedagogia e utilizado para caracterizar o perfil do grupo. Com as análises, foi possível compreender que a percepção dos espaços, a partir das vozes das alunas, é permeada pelas características culturais e históricas que as constituem. O processo de formação foi se dando à medida que pesquisadora e graduandas discutiam e revisitavam os textos produzidos, as narrativas. Ademais, outras reflexões, como as condições em que o Estágio Curricular acontece no curso de graduação em Pedagogia, puderam ser discutidas ao longo da tese.

Palavras-chave: Percepção dos espaços. Educação Infantil. Estágio Curricular. Pesquisa com narrativas.

GARCIA, Débora Reis. Supervised Internship in Early Childhood Education and the perception of school spaces: an analysis based on the voices of undergraduate students in the Pedagogy course. Thesis (Doctorate in Education). 2021. 184f. *Stricto Sensu* Graduate Program in Education. São Francisco University, Itatiba / SP.

ABSTRACT

The process of teacher formation, from the perspective of research with autobiographical narratives, allows for reflection on individual choices in the cultural contexts in which they are historically inserted. As a supervising teacher of the Supervised Internship in Early Childhood Education, I found in the research line "Education, Society and Formative Processes" the paths for the development of this thesis. The research question dealt with the possibilities that initial training can provide so that there is a perception of the spaces of the early childhood school in a reflexive way. The objective of this thesis is to understand the perception about the school spaces of Early Childhood Education of five undergraduate students in the fourth semester of the Pedagogy course at São Francisco University, located in Bragança Paulista city. The Vygotskian theoretical-cultural theoretical perspective guided the analyzes, the which considers that the context, processes and social relations are determinant for the constitution of the subjects, allied to the Ginzburg Paradigm in the search for signs, but minutiae present in the texts that were related to the perception of spaces in the voices of the undergraduate students. The analyzed data correspond to the texts (the narratives) produced by the students in four moments of the Supervised Internship: i. "Knowing the school space"; ii. "Participant observation of the classroom routine"; iii. "The elaboration of the didactic project", and iv. "The development of the didactic project". In addition, they also make up the corpus of analysis: the internship supervision field diary, vi. the "final moment", recorded and transcribed, one year after the end of the Internship, which enabled the construction of the data of moments i. ii. iii. and iv. The undergraduate training memorial developed in a previous discipline of the Pedagogy Course was used to characterize the profile of the group. With the analyzes, it was possible to understand that the perception of spaces, based on the students' voices, is permeated by the cultural and historical characteristics that constitute them. The training process took place as the researcher and graduate students discussed and revisited the texts produced, the narratives. In addition, other reflections, such as the conditions in which the Curricular Internship takes place in the undergraduate course in Pedagogy, could be discussed throughout the thesis.

Keywords: Perception of spaces. Child education. Curricular stage. Research with narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Infância e a família.....	52
Quadro 2: O ingresso na escola.....	55
Quadro 3: Percurso de formação no ensino básico.....	57
Quadro 4: Ingresso no Ensino Superior.....	62
Quadro 5 Momento I – Conhecendo o espaço escolar.....	74
Quadro 6: Momento II – Observação participante da rotina se sala de aula..	88
Quadro 7: Momento III – Elaboração do projeto didático.....	110
Quadro 8: Momento IV – Desenvolvimento do projeto didático.....	116

SUMÁRIO

SOU DO TAMANHO DO QUE VEJO.....	01
1. OS ESPAÇOS EM MINHA TRAJETÓRIA.....	10
1.1. A infância e o percurso de formação no ensino básico.....	11
1.2. Ingresso no Ensino Superior.....	20
1.3. O trabalho no Ensino Superior.....	22
2. O LUGAR DO ESPAÇO NA ESCOLA.....	31
3.O EU, O OUTRO E O NÓS NOS TEXTOS NARRATIVOS.....	44
3.1. A infância e a família.....	52
3.2. O ingresso na escola.....	55
3.3. O percurso de formação no ensino básico.....	56
3.4. O ingresso no Ensino Superior.....	62
4. OS CAMINHOS QUE LEVARAM À CONSTITUIÇÃO DO “NÓS”.....	69
4.1. Os Movimentos do estágio em seus momentos.....	72
4.1.1 Momento I - Conhecendo os espaços escolares.....	73
4.1.2 Momento II – Observação participante da rotina de sala de aula.	87
4.1.3 Momento III – Elaboração do Projeto didático.....	109
4.1.4 Momento IV – Desenvolvimento do projeto didático.....	116
5. DESATANDO OS NÓS DE NÓS NAS TRAMAS DAS HISTÓRIAS.....	128
SOU DO TAMANHO DO QUE VEJO COM O (A) OUTRO (A).....	140
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES.....	143
ANEXOS.....	173

SOU DO TAMANHO DO QUE VEJO

*Eu Sou do Tamanho do que Vejo
Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...
Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.*

Alberto Caeiro, in "O Guardador de Rebanhos - Poema VII"

Heterônimo de Fernando Pessoa

E lá veio ela com a aquela frase. Aquela frase dita naquele momento tomou-me como se algo não estivesse sendo escrito como deveria. A formatação e o rigor acadêmicos estavam parcialmente contemplados, todavia, constavam a incompletude da análise dos dados, as lacunas na explicitação dos procedimentos metodológicos *ipsis litteris* e no aprofundamento do referencial bibliográfico; o que gerava certa preocupação, dado o momento da construção da tese.

Aquela frase ressoou por semanas em meus pensamentos juntamente com a pergunta do porquê resolvi assumir o objetivo de pesquisa: compreender a percepção dos espaços escolares na Educação Infantil nas vozes das alunas do curso de Pedagogia.

Aquela frase, uma simples frase composta por seis palavras, despertou a minha percepção para algo que estava silenciado até aquele momento: a escrita sobre a percepção dos espaços pode revelar muito das experiências vividas; os lugares nela descritos possibilitam desvelar vivências corporificadas e, conseqüentemente, o que “vemos”, assim como retratado na poesia supracitada.

É válido elucidar, entretanto, que o “vemos” de que falo não significa apenas o que enxergamos fisiologicamente por meio do órgão do sentido da visão, mas sim o estar atento ao contexto histórico-cultural que nos constitui e nos possibilita enxergar. O “ver”, portanto, no sentido de perceber de maneira consciente e sensível, reforçado pelo potencial da linguagem escrita. Ver pela escrita permite, assim, reconhecer o outro em nós, bem como a relevância da relação com o outro para um olhar ampliado da experiência humana.

A constituição do humano como um sujeito histórico, que se desenvolve a partir da relação com o outro num contexto em que a cultura o influencia; os significados que o humanizam, e a corporificação a partir das experiências vividas historicamente perpassam pela construção dos sentidos dos espaços. Nesse quesito, Bachelard (1993) estabelece uma relação figurada entre o modo como ocupamos o espaço de nossa casa e a construção de nossa *psique*. A casa é um dos lugares que passamos grande parte de nosso tempo durante a infância. Alguns lugares dela frequentamos mais, como a sala, a cozinha, o quintal; quanto a outros, optamos por deixar ocultos, onde a poeira assenta e se esconde pelos cantos (o sótão e o porão, por exemplo).

Outro espaço onde passamos grande parte de nosso tempo na infância é discutido por Escolano (2001, p. 22): a escola; a qual “havia sido, para ele, depois de sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal”.

O corpo, entretanto, não como algo “puramente biológico, mas como um patrimônio universal sobre o qual a cultura escreveria histórias diferentes” (DAOLIO, 2004, p. 35). Consoante Escolano (2001), dessa maneira, os espaços que vivenciamos ao longo do processo da vida, em especial, o espaço escolar, teriam um significado, à primeira vista, oculto, porém com grande impacto na constituição do sujeito, pois eles são carregados de uma série de traços ou signos que expressam certas significações afetivas e culturais, dando um ordenamento em toda vida acadêmica:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo que impõem suas leis como organizações disciplinares. (ESCOLANO, 2001, p. 27)

No que diz respeito aos espaços educacionais, em especial, aos escolares, segundo a perspectiva histórico-cultural, eles são constitutivos do desenvolvimento humano, onde o caminho do objeto até o indivíduo passa pelo outro (VIGOTSKI¹, 2001), um caminho, portanto, mediado, notadamente, pela linguagem: “instituições sociais, possível pela ação mediadora constitutiva da linguagem, e portanto, um processo complexo e conflitante” (FRARE; ANJOS; DAINEZ, 2017, p.92).

Vigotski (2001) considera o pensamento e a linguagem como processos interdependentes desde o início da vida. A “aquisição da linguagem pela criança

¹ A tradução das obras do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) se fez em diversas línguas acarretando na possibilidade de variação da grafia de seu nome. Para o desenvolvimento desta tese, assumi a forma usual Vigotski, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

modifica as suas funções mentais superiores, dá forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação” (BRITES; CASSIA, 2012). Nesse sentido, as formas de estruturar o pensamento não são determinadas por fatores genéticos, mas são “o resultado das experiências e dos hábitos sociais da cultura em que o sujeito se insere, acabando por contribuir, e fazer parte integrante, do desenvolvimento histórico-social da sua comunidade.” (BRITES; CASSIA, 2012).

A cultura, compreendida como produto da atividade humana no contexto histórico em que se dá, é determinante para que ocorra a passagem do natural/biológico (funções elementares) para o cultural (funções superiores) na constituição do homem; pois, segundo a abordagem histórico-cultural, o caráter histórico dos acontecimentos, sob a premissa do materialismo dialético, atribui um papel fundamental ao social nessa relação entre o natural e o cultural (SIRGADO, 2000).

Sirgado (2000, p. 52), ao discutir o termo *social* proposto por Vigotski, apresenta a percepção do desenvolvimento da criança a partir da questão sobre “como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais”. Tal premissa é a que deflagra a compreensão de que tudo o que é cultural é social, pois, necessariamente, passou por uma relação com o outro para expressar simbolicamente um signo.

Então,

na perspectiva em que se situa Vigotski, as relações sociais são determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social. Isso nada tem a ver com qualquer tipo de determinismo mecanicista que ele mesmo critica, uma vez que os modos de produção não são dados pela natureza mas determinados pelos homens (por aqueles que detêm o poder na sociedade) em função de interesses específicos. (SIRGADO, 2000, p.63)

Assim sendo, o processo de formação do humano revela-se por meio de suas características visíveis e, também, por aquelas que podemos tomar como marginais, menos perceptíveis, mas que, a partir de um olhar mais atento, minucioso, podem possibilitar ao observador nuances e resquícios que desvelam as intenções de algumas reações aparentemente espontâneas no dia a dia.

Vigotski (1991), dado o contexto de sua produção e a tomada de visão a partir do fenômeno como definido por Marx sobre o materialismo dialético, esteve na vanguarda da solução dos paradoxos científicos a respeito da relação que se estabelecia entre as características biológicas humanas, as quais possibilitavam um desenvolvimento pré-determinado geneticamente, e o desenvolvimento da

complexidade cognitiva dos centros corticais superiores a partir das relações com o outro de maneira dinâmica, individual e processual.

Outro interesse de Vigotski (1991) era pelas relações entre os sentidos e a fala na intencionalidade da ação; ou seja, pela capacidade humana de internalização do inteligível antes da elaboração da ação. Assim como afirma Vigotski (1991, p. 22), “Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento”.

Os fatores contextuais, interacionais, históricos também estão presentes nas discussões de Vigotski (1991) quando ele discorre sobre o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da mente. A criança, por exemplo, com sua linguagem egocêntrica, torna-se capaz de internalizar a linguagem e utilizá-la para a resolução dos problemas através das interações, das mediações de outros membros da sociedade. Há, desse modo, primeiramente, um movimento intrapessoal e, depois, interpessoal da linguagem:

Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças. (VIGOTSKI, 1991, p. 22)

Dada a importância da linguagem para a significação dos objetos, assim como para as operações do pensamento, a produção de textos narrativos pelas alunas em processo de formação para a docência, as quais contribuíram com esta pesquisa, pode vir a ser tomada como uma importante ferramenta capaz de levá-las à reflexão sobre seus próprios processos de formação e profissionalização docente.

A escrita de si, nesse caso, a partir da pesquisa (auto) biográfica, não tem a função, todavia, de levar-nos a “encontrar uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à sua experiência e sentido ao que antes não tinha.” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2001, p. 371). Em outros termos, o processo de biografização pode vir a revelar a própria construção histórica, desvelando as aprendizagens possíveis nos territórios em que os sujeitos habitam e são por eles habitados (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2001).

Tendo essas premissas como norteadoras do referencial teórico deste trabalho sobre a constituição social do sujeito em sua historicidade, compreendi, após a primeira

qualificação, que eu deveria rever pontos importantes, entendendo-me como parte integrante da pesquisa, uma vez que estive diretamente ligada ao processo de formação das alunas e ao meu no mesmo espaço-tempo.

Também, após a segunda qualificação, o desafio de buscar compreender e assumir a perspectiva histórico-cultural como método, como “premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” a serem construídas no percurso, fez-me entender “a ideia de que os conceitos são elaborados e se (trans) formam, nos níveis individuais e sociais, a partir das condições concretas de vida. ” (SMOLKA, 2017 in MASCIA, ANJOS, SMOLKA, 2017, p. 61).

Desse modo, passou a fazer sentido aquela frase que me instigou durante a primeira banca de qualificação. Eu deveria empenhar-me em modificar o meu lugar na própria pesquisa em desenvolvimento. Tal modificação, por sua vez, foi possível mediante um amadurecimento viabilizado pelos estudos das referências partilhadas no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, bem como no grupo de pesquisa intitulado Relações de Ensino e Trabalho Docente. Tal condição permitiu-me a reflexão sobre outras formas de pesquisa para além daquelas que vivenciei até a finalização do meu mestrado.

Além disso, houve a necessidade de um tempo para que eu desconstruísse os paradigmas enraizados em mim advindos da minha trajetória na pesquisa quantitativa, para que, assim, uma pesquisa com narrativas se realizasse. Mesmo eu tendo contato com ampla bibliografia sobre a pesquisa de natureza qualitativa, tanto em minhas atividades profissionais com a Extensão Universitária, como nas pesquisas narrativas nas disciplinas e grupo de estudos do curso de Doutorado em Educação, fez-se necessária a internalização de todo o processo narrativo, a fim de que o sentido produzido por essa experiência pudesse expressar o significado que, enfim, entendo, esteja desabrochando.

Assim, a opção pelo desenvolvimento de um texto narrativo como expressão desta pesquisa, a partir da minha relação docente como professora supervisora de estágio no segmento da Educação Infantil com as alunas do curso de Pedagogia, apresenta-se fortalecida e amadurecida após as duas bancas de qualificação do doutorado, momentos em que uma das orientações foi tomada por mim como um desafio, não apenas metodológico, mas pessoal.

Debruçar-me sobre o material primário produzido pelas alunas em suas escritas biográficas, permitiu-me reconhecer a expressão da prática humana em sua individualidade, a qual expressa a síntese horizontal de uma estrutura social conforme salienta Ferraroti (2014, p. 70), que propõe que “qualquer prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo o contexto social”.

Contrariamente ao proposto pela ciência tradicional, a qual apregoa o distanciamento das subjetividades, a inovação do método da pesquisa com narrativas possibilita o contato com o material primário, aquele recolhido diretamente pelo pesquisador em contato com os sujeitos da pesquisa, o qual passa a se incluir como constituinte do problema pesquisado.

Dessa maneira, os estudos com narrativas, segundo Nacarato (2018, p. 332-333), permitem que “no ato de narrar, sentidos para as experiências vividas sejam produzidos, possibilitando a tomada de consciência de quem somos, da nossa própria identidade”; em outras palavras, nos tornamos aquilo que narramos ser.

O desenvolvimento dos processos formativos, durante a supervisão do estágio na Educação Infantil, buscou compreender a percepção dos espaços por meio das vozes das alunas estagiárias, nos possibilitando a reflexão sobre o que nos trouxe até aquele momento, sobre nossas histórias das memórias da infância, e sobre as relações com as atividades vividas na escola no período deste estágio.

Nas trocas com o grupo de alunas, foram possíveis a reflexão e a apropriação consciente dos espaços na escola de Educação Infantil como componentes curriculares capazes de possibilitar a mediação pelos símbolos culturais, os quais estão entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendido, e sua significação no contexto educacional escolar.

Essa apreensão consciente dos espaços escolares na Educação Infantil como componente curricular remete à poesia citada no início desta introdução: àquilo que podemos “ver”. Assim, a relevância deste estudo não está propriamente em verificar os espaços da escola de Educação Infantil, mas a percepção e a compreensão das alunas do curso de Pedagogia, prováveis futuras professoras da Educação Infantil, sobre o como e o quanto os espaços também definem as relações entre os sujeitos.

A relação entre o objetivo de estudo e a pesquisa com narrativas estabeleceu-se, portanto, como estratégia de investigação. Ao passo que as alunas escreviam sobre suas vivências no estágio em quatro momentos estabelecidos, i. “conhecendo o espaço escolar”; ii. “a observação participante da rotina de sala de aula”; iii. “a elaboração do projeto didático”, e iv. “o desenvolvimento do projeto didático”, a mediação realizava-se para a produção das narrativas.

O registro em diário de campo sobre os encontros do grupo de discussão-reflexão; a revisitação do memorial de formação que as alunas já haviam desenvolvido numa disciplina pregressa, e o encontro após um ano (audiogravado e transcrito) para revermos os textos que comporiam esta tese constituíram o nosso conjunto de dados, o qual fora analisado a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg em aproximação com a perspectiva histórico-cultural.

Penso que cabe, neste momento, a retomada daquela frase de seis palavras que me fez aceitar o desafio desta escrita renovada e autêntica. A escrita em primeira pessoa como opção de apresentação de uma tese requer a difícil arte de parar para refletir sobre o que me trouxe até o objetivo de pesquisa. Essa reflexão oportuniza a busca da compreensão das experiências vividas nas diferentes dimensões que compõem o humano tal qual ele se apresenta.

Aquela frase ressoa entre as tantas experiências que a vida me proporcionou, as quais corroboraram para que o objetivo de estudo se configurasse em meu percurso de formação acadêmica, como aquele que deve ser por mim desenvolvido nesta tese. Ah, sim! Sobre a frase a que tenho me referido é simples: “a escrita deve vir do coração”. Buscarei ser fiel a esta escrita advinda de um lugar tão nobre, não me esquivando, para tanto, do rigor e do método científicos.

Para melhor compreensão do trabalho, apresento, a seguir, a estrutura em que o texto foi organizado, buscando tornar mais compreensível ao leitor o percurso desenvolvido na elaboração desta tese. Convido-o, assim, para um diálogo.

Inicialmente, como primeiro capítulo, apresento meu memorial de formação intitulado como “os espaços em minha trajetória”. Nesse momento, narro meu despertar consciente para as experiências escolares, familiares, sociais e profissionais que vivenciei nesses diversos espaços, os quais me conduziram para a constituição do objetivo desta pesquisa. Subdividi esse capítulo em três subseções a fim de facilitar a compreensão temporal dos acontecimentos. Optei por manter meu memorial no início da tese, pois a visão do pesquisador, neste tipo de pesquisa, determina os indícios aos quais estará atento, uma vez que ele passa a se relacionar muito proximamente com o objetivo a ser perseguido.

No segundo capítulo, “O lugar do espaço na escola”, a intenção é a de apresentar a revisão de literatura e a problematização de concepções teóricas sobre os espaços escolares. Para isso, busco contextualizar e estabelecer relação entre as perspectivas apresentadas por autores como Antônio Vião Frago, Agustín Escolano, Miguel A. Zabalza, Maria Carmem Silveira Barbosa e Maria da Garça de Souza Horn. Em seguida, exponho o objetivo geral desta tese.

No terceiro capítulo, “O eu, o outro e o nós nos textos narrativos”, verso sobre a constituição do sujeito a partir da abordagem histórico-cultural, mais precisamente, da relação com o outro por meio da linguagem escrita nos textos narrativos produzidos pelas participantes. Para a composição desse capítulo, tomo como base o memorial de formação que as alunas participantes já haviam produzido numa disciplina pregressa do curso de Pedagogia, com o objetivo de fazer a caracterização do grupo ao relacionar as histórias de cada uma. O capítulo subdivide-se em quatro seções: “infância e família”,

“o ingresso na escola”, “percurso de formação no ensino básico” e “ingresso no ensino superior”.

Tal configuração, em unidades temáticas de análise, deu-se em decorrência da busca pelas aproximações e distanciamentos entre as histórias das alunas participantes, a fim de conseguir encontrar indícios que pudessem, posteriormente, constituir a trama da construção da história desse grupo a partir das vivências do Estágio. Foi possível, desse modo, apoiada na abordagem histórico-cultural como concepção de método e de processo de pesquisa, realizar uma interlocução com autores como Maria da Conceição Passeggi, Guilherme do Val Toledo Prado, Adair Mendes Nacarato e Angel Pino.

Zanella (2007), ao discutir as questões de método segundo Vigotski, apresenta as unidades temáticas de análise que utiliza para discutir seus achados:

a relação problema/método/técnicas de investigação; a relação singular/coletivo e suas implicações metodológicas; a história e a dialética como fundamentos metodológicos; princípios do método; busca dos sentidos como unidade de análise da psicologia histórico-cultural. (ZANELLA, 2007, p. 29)

Tais unidades temáticas incidem sobre pontos importantes da abordagem histórico-cultural enquanto teoria e método para a produção do conhecimento científico. As características subjetivas de tais temas possibilitam a análise do todo no singular levando em consideração suas relações histórico-dialéticas num contexto cultural.

No que diz respeito ao método, Zanella (2007) relata que há certa imprecisão conceitual nas obras de Vigotski. Entendo que isto se dê pela própria dinâmica dialética e histórica em que os conceitos se dão a partir do contexto da vida concreta. A autora propõe, assim, que, ao concebermos o sujeito histórico a partir de uma relação dialética com o mundo, o método precisa ser adequado a cada objeto a ser estudado.

Já no quarto capítulo desta tese, “Os caminhos que levaram à constituição do ‘nós’”, relatei o percurso desenvolvido para a formação do grupo de alunas da disciplina de Projetos e Estágio Supervisionado na Educação Infantil do curso de Pedagogia, da Universidade São Francisco, do campus de Bragança Paulista. As alunas participantes, através do preenchimento e da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado anteriormente pelo Comitê de Ética da referida universidade (CAAE: 76731717.9.0000.5514), obtiveram as necessárias informações sobre os propósitos da pesquisa, o desenvolvimento metodológico, os instrumentos e os procedimentos adotados.

Ainda no quarto capítulo, há uma seção nomeada como “Os movimentos do estágio e as vozes em seus momentos”, onde apresentei a proposta de constituição da

análise dos dados a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1991), o qual se fundamenta nos detalhes, em pistas e nos indícios aparentemente sem importância, mas que se tornam reveladores do que se busca compreender. Além disso, foi considerada a dinâmica intersubjetiva que parte do pressuposto de que os indícios não são sempre os mesmos, havendo, desse modo, variações de sentido no processo e, por isso, dependem das significações que o olhar interpretativo do pesquisador possui (PINO, 2005).

No quinto capítulo, “Desatando os nós de nós nas tramas das histórias”, apresento algumas relações sobre a percepção dos espaços escolares na Educação Infantil pelas vozes das alunas participantes. Nas considerações finais, apresento os achados e percepções desenvolvidas no transcorrer da escrita desta tese e provocações para pesquisas futuras. Este subitem se intitula “Sou do tamanho do que vejo com o (a) outro (a).”

1.OS ESPAÇOS EM MINHA TRAJETÓRIA

Localizar uma recordação no tempo é só uma preocupação do biógrafo e corresponde unicamente a uma espécie de história externa, uma história para uso externo, para comunicar aos outros. Para conhecimento da intimidade é mais premente a localização de nossa intimidade nos espaços do que a determinação das datas.

GASTON BACHELARD (1993, p. 38)

Chamo-me Débora Reis Garcia, sou natural de São Paulo, nasci em dezembro de 1977 e sinto-me agraciada por ter a oportunidade de viver a maternidade junto a duas lindas meninas: a Valentina, que nasceu em 2010, e a Sabrina, que chegou em 2015.

Minha mãe nasceu em 1949, é natural de São Paulo, professora com formação inicial em magistério na cidade de Guaratinguetá. Coursou a faculdade de Assistência Social, na cidade de Taubaté, ao mesmo tempo em que trabalhava em um banco em sua cidade de residência. Quanto aos meus avós maternos: João Pedro Reis nasceu em 1918, natural de São Paulo, foi um dos primeiros farmacêutico provisionados, e Maria de Lourdes, natural da cidade paulista Pedreira, nasceu em 1928 na zona rural, tinha apenas a formação inicial (quarto ano). Meus avós tiveram três filhos, duas meninas e um menino, minha mãe era a mais velha deles.

Meu pai nasceu em 1948, é natural de São Paulo, engenheiro formado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Guaratinguetá. Enquanto graduava-se, residiu em república e trabalhou em um banco. É filho de Manoel Garcia, marceneiro, e Helena Feltrin, dona de casa. Ambos, filhos de imigrantes italianos. Eles tiveram seis filhos: quatro meninas e dois meninos; meu pai, o terceiro filho, foi o primeiro a ir para a faculdade.

Meus pais se conheceram em Guaratinguetá, cidade onde casaram-se. Posteriormente, passaram a residir na capital, em São Paulo, lugar em que tiveram meu irmão, Daniel, nascido em 1975, e eu, em 1977. Quando nasci, meus pais já moravam em uma casa do tipo sobrado que tinha um quintal ao fundo e uma garagem de frente para a rua.

Meus pais, ao longo dos anos, foram organizando o quintal para que fosse um espaço onde pudéssemos conviver e brincar: cimentaram a parte do quintal de traz da casa e fixaram um balanço na estrutura da cobertura que saía da cozinha. Nessa casa, tínhamos uma vizinhança com muitas crianças. O bairro era a Vila Fachini. Bem ao fundo, tínhamos a Rodovia dos Imigrantes, sentido litoral e, ao término da rua, moradias bem simples com rua de terra. Recordo-me de que brincávamos na rua com todos.

1.1. A infância e o percurso de formação no ensino básico

Em 1982, quando eu tinha quatro anos, nos mudamos para um sobrado no bairro Cidade Vargas. Minha mãe matriculou-me na mesma escolinha em que meu irmão estudava: a “Pequeno Mundo”. Não me recordo muito dessa escola, porque fiquei apenas um ano. No ano seguinte, com cinco anos completos, ingressei no Colégio Nossa Senhora das Graças, onde, já de início, resisti à adaptação. Lembro-me de ter dado certo trabalho à professora; segundo o que conta minha mãe, eu a mordei. Diante do fato, a professora mostrou-me a marca que ficara e perguntou por que eu havia feito aquilo. Depois disso, não tive mais a tal atitude e, então, passei a frequentar a escola sem problemas.

Essa escola tinha espaços pequenos, parecia uma casa adaptada. Não me lembro de a sala de aula ser muito iluminada. As mesas das crianças eram individuais, mas podiam ser unidas em outras configurações: aos pares ou quartetos. Minha percepção é a de que a sala era retangular, como se formasse um corredor largo entre a porta que ficava nos fundos e a lousa que ficava à frente. As paredes eram azuis do chão até uma certa altura e, então, seguiam brancas até o teto onde havia as luminárias de luzes fluorescentes.

O parquinho era cimentado, por isso que, quando uma criança caía, “ralava” o joelho ou as mãos. Lá, havia brinquedos “de parque”: gira-gira, escorrega, gangorra. Não me recordo de ter áreas abertas para correr, ou caixa de areia para brincar. Também não lembro da existência de salas de múltiplo uso como biblioteca, artes ou vídeo. Eu tive a oportunidade de, nessa escola, avançar um ano escolar, pois já dominava alguns conteúdos, mas não me adaptei à turma nova.

Entre os anos de 1984 e 1989, da pré-escola até o quinto ano, atual quarto ano do Ensino Fundamental I, estudei no Colégio Arquidiocesano, pois meu irmão já estava lá também. Tenho muitas boas lembranças dessa escola. Os múltiplos e diversos espaços, as aulas de música com instrumentos, a sala de música que visitamos algumas vezes, as atividades esportivas pós-aula, os pátios abertos dos “pequenos” e o pátio central dos “grandes”. O anfiteatro, a capela, os ginásios, as piscinas, os laboratórios do terceiro andar.

A divisão dos espaços nesse colégio traz as concepções de sua história. Inicialmente, o colégio era utilizado para a formação de seminaristas. Possuía um amplo pátio quadrado circundado pelas edificações em suas laterais. Cada uma delas possuía três andares, cujas escadas situavam-se nos vértices, formando amplos corredores com pisos cerâmicos pretos e brancos, os quais eram encerados constantemente; o que, do nosso ponto de vista infantil, era bom, pois permitia a mim e a outras crianças rasgar as

calças na área do joelho e as blusas na região dos cotovelos, pois corríamos e nos lançávamos ao chão para escorregar o mais longamente possível.

Pouco compreendíamos sobre a função das edificações explicitada por Michel Foucault na obra “Vigiar e Punir”, ou ainda sobre o papel da “arquitetura escolar em nossa formação como um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas” (ESCOLANO, 2001, p. 47).

É certo que compreendíamos os lugares que cada um precisava ocupar no espaço da escola. A entrada com fila e o pátio das crianças menores era destinado aos alunos da Educação Infantil e do Fundamental I, por exemplo. Em contraposição, a entrada sem filas revelava a autonomia dos alunos maiores do Ensino fundamental II, os quais circulavam livremente para chegar às suas salas, ou ainda para se deslocarem até o laboratório de ciências, à sala de música, ao teatro, à capela, à biblioteca e aos espaços de prática esportiva.

Essa lembrança me faz retomar Escolano (2011, p. 45) quando versa sobre o papel das crianças ao ocupar determinados espaços, pois, segundo ele, “a escola, como qualquer outro tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas”; ademais, consoante Frago (2011, p. 61), “sua ocupação, sua utilização, supõe sua constituição como lugar” que se constrói a ‘partir do fluir da vida’. Assim sendo, há a importância da compreensão, por parte de quem está à frente dos processos pedagógicos escolares, de que a “educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa” (FRAGO, 2011, p. 61). O espaço, portanto, pode ampliar ou não as experiências das crianças.

As nossas brincadeiras enquanto crianças, nos amplos corredores, aconteciam nos poucos minutos entre a entrada e o retorno do recreio. Os espaços cumpriam o papel de conectar um local a outro de maneira visível, o que repelia, por si só, algumas iniciativas mais ousadas.

As salas de aula dos corredores que atendiam os alunos do Ensino Fundamental II eram amplas. O pé direito era alto; havia luminária com luzes incandescentes; as paredes eram brancas até um metro antes do chão, onde elas passavam a ter o tom bege claro pintado à tinta óleo; as janelas eram amplas em ambos os lados da sala. As carteiras em madeira, do tipo “universitárias”, eram envolvidas por fórmica que imitava um tom amadeirado mais claro. Havia uma lousa que se estendia de uma parede à outra; um relógio e um crucifixo ficavam acima dela, símbolos de outrora presentes na constituição do papel da escola.

A capela ficava no primeiro andar de uma das edificações que circundavam o pátio central. No centro, havia uma escadaria que envolvia uma gruta onde encontrava-

se a imagem de Nossa Senhora; ela ficava disposta de modo que deixava a impressão de que “olhava” para o pátio. A figura era bela, mas, ao mesmo tempo, não nos deixava esquecer que estávamos sendo sondados. Mesmo assim, no recreio, podíamos correr e brincar “livremente” até o soar do sinal. Considero, como Viñao Frago (2011, p. 77), que o “‘espaço educa’, e que isto tem lugar de diferentes maneiras e implica várias questões”.

No caminho até a escola, meu irmão e eu tivemos aventuras no transporte escolar, que, à época, era chamado de “perua escolar”. Conhecíamos e observávamos os caminhos que percorríamos. A cada parada, um colega de outro ano escolar adentrava aquele transporte dizendo o que havia almoçado, pesquisado ou realizado enquanto tarefa escolar ou de vida.

É interessante pensar como esse grupo constituído por crianças de salas diferentes e, portanto, com idades e experiências diversas, era enriquecedor. Certa vez, parte do grupo falava sobre as “Leis da Física” e desafiou a todos nós que soltássemos nossos corpos, assim, quando o condutor do transporte freasse, constatariam o efeito da inércia. Lembro-me bem desse fato, pois não usávamos cinto de segurança e tive receio de bater com o rosto na divisória entre os bancos da “combi”.

Silva (2013) refletindo sobre o pensamento, linguagem, aprendizagem e a formação docente, explicita que Vigotski defende que o ‘aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento’ e que “tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar” (SILVA, 2013, p.11386). Sobre essa questão, Vigotski (2001, p. 117-118) afirma que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Num dado período, meu irmão e eu íamos e voltávamos de metrô. Ele com nove para dez anos e eu com seis para sete anos. Minha mãe nos deixava na porta da estação do metrô Jabaquara e, sozinhos, seguíamos até a estação do metrô Saúde. De lá, caminhávamos aproximadamente 25 metros na calçada e entrávamos no colégio pela sala de troféus. E quantos troféus havia naquelas prateleiras protegidas por vidros! Eles ocupavam os dois lados da entrada. Continuávamos por escadas largas de piso laranja, onde meu irmão me levava de mãos dadas até o corredor dos “pequenos”; depois, ele seguia para o pátio dos maiores.

Em alguns dias, voltávamos de metrô também, e nosso amigo Érico voltava junto. O metrô que saía da estação Saúde até a Jabaquara era quase vazio em torno das cinco, seis horas da tarde. A partir da estação do metrô Conceição, nós três

ficávamos, praticamente, sozinhos no vagão, momento em que aproveitávamos para brincar de “surfear”. O desafio era não segurarmos nas barras nem mesmo quando o metrô freasse. Era desafiador e prazeroso manter-se em pé diante do momento incerto da frenagem do trem. Inesquecível.

Recordo-me de todos os informes que eu via passar pela janela do metrô, das cores de cada estação. Tenho o mapa da linha azul do metrô de São Paulo em minha memória, o cheiro das estações e dos vagões, bem como a visão da avenida dos Bandeirantes com um bom trânsito quando passávamos entre as estações São Judas e Conceição, pois era uma parte aberta do metrô. O barulho dos trilhos freando, as pequenas derrapadas das rodas ao início do torque para partir e, claro, o sinal sonoro avisando que as portas se fechariam.

Essas experiências, nesses espaços diversificados, constituíram-se em lugares cuja significação passou a torná-los instrumentos semióticos para a minha constituição humana a partir da relação com o mundo, com seus objetos, mediada por seus signos e pela relação com os outros num dado tempo, que se fez, portanto, histórico (VIGOTSKI, 2001).

Nesse ínterim, minha mãe já havia voltado a trabalhar, ela era professora do Estado de São Paulo e tinha de acordar e sair muito cedo; por esse motivo, deixava o almoço pronto para o meu irmão aquecer no fogão para nós dois. Ela tinha de pegar o metrô e o trem para chegar na escola a que fora designada, a qual ficava na periferia de São Paulo, para lá de Itaquera. Algumas vezes, nos períodos em que eu já estava de férias, acompanhei minha mãe. Tinha aquela sensação de ser a filha da professora, mas sentia e percebia a diferença entre nossas vidas.

Posso dizer que a sala de aula em si não diferia muito das que eu frequentava. Como na minha escola, havia carteiras, porém, a fórmica das mesas e das cadeiras era verde na face superior; além disso, elas eram independentes, não do tipo “universitárias”, isso parecia trazer maior mobilidade entre as crianças. Lousa, tablado, relógio e crucifixo estavam lá também. O corredor era de piso encerado, paredes azuis até a altura do interruptor e brancas até o teto, onde se encontravam as luminárias incandescentes.

Externamente, nessa escola, havia duas quadras grandes descobertas; um pátio com um pequeno palco; um local em que havia mesas e cadeiras, onde era servida a merenda. A meu olhar de criança, a diferença consistia apenas na distância da minha casa e na estrutura das áreas externas; o espaço designado sala de aula, por sua vez, não era tão diferente para quem estava, como eu, de passagem.

Nessa época, meu pai já trabalhava na Mercedes Bens do Brasil e, juntamente com minha mãe, pode prover-nos, para meu irmão e para mim, boas oportunidades de

formação, as quais sou muito grata e tenho consciência do esforço, empenho e abnegação deles para que tivéssemos tais oportunidades. Isso sempre me manteve com um sentimento de ter de devolver de alguma forma as oportunidades que tive. Não devolver aos meus pais, necessariamente, mas ao coletivo ao qual pertenço, às relações que estabeleci e estabeleço. O senso de responsabilidade e a consciência de compreender que pude ter tais oportunidades – sem criar juízos de valor, no sentido de terem sido melhores ou piores que os demais – me fazem compreender que cada um tem seus desafios e que todos eles são legítimos.

No Ensino Fundamental I (de 1983 a 1987), tínhamos as atividades curriculares no horário vespertino e, no início da noite, as opções esportivas, cujas inscrições se realizavam num determinado dia do início do ano letivo. Recordo-me que era um momento um pouco estressante por conta do número de vagas, o que fazia minha mãe ter de ir à escola e fazer minha inscrição e a de meu irmão.

No segundo ano, quando completei oito anos, fracturei o braço esquerdo numa festa de aniversário ao fazer o movimento de “estrelinha” da ginástica artística que eu praticava. Foram 32 dias no hospital com o risco de ter de amputar o braço. Meu irmão levava as atividades de aula para mim.

Era o ano de 1985, ano de morte de Tancredo Neves após ter vencido as eleições, assumindo, assim, o Presidente José Sarney. Lembro-me bem da comoção nacional transmitida pela televisão, bem como da música “amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito” interpretada por Milton Nascimento. Tal fato tomou grande parte da programação televisiva à época, bem como era a conversa de todos que foram me visitar, ou mesmo dos médicos e enfermeiros presentes em minha rotina hospitalar.

Minha avó materna teve de vir por um período para ajudar e deixou meu avô com a farmácia que tinham lá no interior. Creio que minha mãe teve de se ausentar da escola, pois estava o tempo todo comigo. Meu pai ia após o trabalho e tinha de acompanhar meu irmão.

Quando voltei às aulas, para que eu pudesse subir as escadas que levavam a minha sala de aula, o professor de Educação Física me pegava no colo, já que eu ainda estava com o gesso e, posteriormente, com a faixa no braço. A sala ficava no segundo piso, no pátio da escola, do lado onde havia os pavimentos do Ensino Fundamental I.

Formávamos filas em frente à letra de nossa sala, a qual era grafada no chão ao lado dos mastros do “mastrobol”. Mastrobol é um jogo em que uma fita em couro é amarrada na ponta mais alta de um mastro alto. Na outra extremidade da fita, uma bola vai presa. O objetivo é bater na bola e fazer a fita de couro enrolar no sentido que batemos. Joga-se em duas pessoas, em um duelo. O jogo era nossa diversão na hora da entrada e no recreio.

No ano seguinte do meu acidente, eu queria voltar para a Ginástica Artística, mas já estava fora da idade para o grupo. Então, fui para as modalidades coletivas. Para o *handball* com o professor Faro, um homem de estatura baixa, rechonchudo, com barba, bigode e sempre meio bravo. Também para o basquete com o professor Queirós, com os seus quase dois metros de altura, esguio, uma fala mansa e baixa num ginásio barulhento, um verdadeiro *lord!*

Amava o final das aulas quando ia ao ginásio, que, na verdade, eram duas quadras oficiais poliesportivas cobertas por uma marquise de concreto. A divisão das quadras era feita com uma rede, onde as bolas batiam e eram amortecidas.

Dependendo do horário de início dos treinos, para adiantar, eu fazia a lição de casa nas arquibancadas e, também, aproveitava para comer um lanche. Às vezes, o lanche era da cantina. Eu pedia um misto quente de pão francês. Ele vinha com o queijo derretido e o presunto, ambos grudados no saquinho de papel onde o lanche era embrulhado. Inesquecível.

Em alguns dias, meu irmão treinava numa quadra e eu em outra. Nesses momentos, aprendi a fazer parte de um grupo, de uma equipe. Ganhava e perdia. Sentia dor, prazer, tensão; enfim, a evasão da vida real conforme o conceito de jogo descrito por Huizinga (1988). Nessa época, desenvolvi a percepção corporal, temporal e espacial, além das habilidades nas duas mãos e dois pés; aperfeiçoei movimentos; ganhei destreza nos arremessos e lançamentos; melhorei a velocidade e força; aprendi estratégias de defesa e ataque.

Em uma das competições de *handball*, tive medo de lançar a bola ao gol, pois não queria ter a chance de errar. Minha mãe percebeu que todas as crianças de frente para o gol não arremessavam ao gol. Lembro de ela ter comentado que era porque tínhamos medo de errar e levar uma “dura” do técnico. Lembro dele, no banco, vermelho, gesticulando com o time. Já no basquete isso não acontecia. Quando estávamos em boas condições, lançávamos sem medo. Participei de inúmeras competições na escola e, também, com outras escolas. Era sempre empolgante e desafiador aquele “frio na barriga” antes do apito inicial.

No quinto ano, nos mudamos, em meados de julho de 1992, para o interior: Guaratinguetá. Lembro que o motivo foi a questão da segurança, pois minha casa já tinha sido roubada uma vez e houvera outra tentativa, além de que meu irmão já tinha sido abordado a caminho do metrô por um sujeito armado que queria o tênis dele.

A casa que deixamos era um sobrado. De frente para ela, havia dois portões para estacionar carros e um portão de entrada de pessoas. Na parte de baixo, ficava a lavanderia com um dormitório, um banheiro, mais um cômodo para guardar as ferramentas do meu pai: a bancada de trabalho, a morsa, serrotes, serra tico-tico,

chaves de fenda, chave inglesa, alicates, entre outros. Havia também nesse cômodo uma prateleira com vidros afixados por suas tampas; bastava desrosqueá-los para ter acesso a uma infinidade de pregos, parafusos, arruelas e porcas; tudo ficava separado, cada um no seu vidro. Era o chamado “quartinho da bagunça”, mas tudo era muito organizado.

Dessa casa, tenho muitas boas memórias. Meu irmão estava na fase de andar de *skate*. Chegamos a ir em busca de madeirite de construção para fazer uma rampa em nosso quintal debaixo. Eu também andava de *skate* e de patins nesse quintal. Lá havia, também, uma tabelinha de basquete afixada na parede. Mais próximo à lavanderia, tinha uma lousa que eu usava para dar aula para os meus primos, amigos ou bonecas. Na verdade, eu tinha uma boneca grande, uma boneca bebê e uma boneca Barbie.

Além desse quintal nos fundos da casa, havia um pequeno lance com quatro degraus que nos levava a uma parte do terreno que era de terra. Lá, meu pai plantou cana de açúcar junto ao muro do fundo e havia uma moenda para extrairmos o caldo de cana. Também fizemos uma horta que, depois, deu lugar às árvores frutíferas, figo, pêssego, laranja, limão e, por fim, passou a ser gramado.

O vizinho, Senhor Rui, era um homem aposentado e solitário que, via de regra, estava no bar. Ele não gostava muito do nosso barulho, mas, como meu pai sempre soube contornar as situações com a vizinhança com empatia e cordialidade, brincávamos bem. Pulávamos o muro para pegar a bola que sempre caía no quintal dele. Certa vez, ele disse que pegaria a arma se não parássemos com o barulho do *skate* na rampa! Apesar desse evento, sabíamos que ele gostava de nós. Acho que aquele dia não foi um bom dia para ele.

Foi nesse quintal que aprendi a andar de bicicleta sem rodinhas, uma do tipo dobrável de cor verde muito robusta e pesada. Passamos a andar na rua de carrinho de rolimã, *skate*, patins, bicicleta e jogar bola com as poucas crianças que havia nessa rua.

Mudamos para o interior e ganhamos bicicletas novas, de rodas com aro 26, pois podíamos nos deslocar com elas pela cidade, já que se tratava de uma cidade bem plana. Lá, moravam meus avós maternos e minha tia madrinha (viúva), formada em Letras, com meus três primos, uma menina e dois meninos de idades próximas a minha e a do meu irmão.

Além das aulas de inglês que ministrava em casa, no andar debaixo, já que era um sobrado, minha tia, de maneira empreendedora, construiu uma piscina, montou uma academia e uma sala para práticas corporais. Mulher guerreira e corajosa!

Nos seis meses que passei no interior do estado de São Paulo, estudei no Colégio Objetivo, na cidade de Aparecida, que fica na divisa com Guaratinguetá. Era

diferente. Quando o diretor entrava na sala de aula, todos ficavam em pé por exemplo, não tínhamos esse hábito em São Paulo. Era um prédio sem estrutura de esporte ou pátios. A Educação Física era feita no contra turno num clube da cidade. Nós não frequentávamos essas aulas, pois fazíamos natação na casa da minha tia. Andei muito de bicicleta nessa cidade, sem capacete, sem luvas, nada das coisas que hoje minhas filhas aprendem a usar.

Voltamos para São Paulo no ano seguinte. Fomos morar num apartamento em Moema, próximo ao Colégio Nossa Senhora Aparecida (CONSA). Meu pai estudou nesse colégio na pré-escola e foi para o ensino público no primeiro ano. O colégio é das irmãs Franciscanas. Não me recordo a “ordem” da organização católica, mas era um bom colégio. Acolhedor. A irmã Carmem, diretora, conhecia todos os alunos assim como a irmã Priscila, inspetora de alunos.

Cheguei na sexta série. Tínhamos, no pátio, duas quadras grandes e descobertas rodeadas por árvores centenárias, bancos para sentar no recreio e espaço para correr. Além do Anfiteatro, que era suspenso, e do espaço embaixo da marquise, tinha bebedouros e era grande também. Ficávamos lá nos dias de chuva. Íamos a pé para a escola, eram cinco quarteirões.

No Ensino Médio, estudava de manhã. Uma vez na semana, tinha aula de química no laboratório e fazia atividades na biblioteca no contra turno. Nessa época, fizemos aulas-passeios marcantes como a viagem à cidade de Itu em que estudamos o meio (geografia, ciências e história); ao Thermas de São Paulo, um parque aquático; ao Playcenter; ao Horto Florestal (biologia), além das pesquisas que tivemos de realizar.

Tenho duas memórias muito positivas de trabalhos em grupo no Ensino Médio no Colégio Nossa Senhora Aparecida (CONSA). Uma certa vez, tivemos de estudar o período do governo de Getúlio Vargas na disciplina de História da professora Bete, que, para mim, será sempre uma boa referência. Na ocasião, ela nos desafiou a fazer uma pesquisa em diversos locais e por meio de diversos gêneros textuais. Pegamos ônibus, metrô, fomos a pé. Não tinha mãe e nem pai para levar a todos no período da tarde de carro. Saímos direto da escola e fomos ao Museu da imagem e do Som para coletar audiogravações das declarações do governo e da oposição da referida época. Fomos, também, ao Centro Cultural Vergueiro em busca dos jornais microfilmados da época; o acervo era fantástico. Fomos à emissora de televisão Record fazer entrevistas e gravamos em fita K-7 e, também, à emissora de televisão Cultura.

Um dos amigos do grupo, o Rafael, era o ilustrador. Meus pais tinham comprado um computador naquele ano, 1993, e então íamos até minha casa para digitar e imprimir naquela impressora matricial. Recordo-me do barulho da impressora e das filipetas

laterais do rolo de papel que tínhamos de destacar. Apresentamos o seminário e entregamos toda a pesquisa. A professora gostou muito do nosso trabalho.

O outro trabalho nos levou à Assembleia Legislativa de São Paulo para entrevistar vereadores e assistir a uma sessão plenária. O legislativo estava bem vazio, mesmo assim, conseguimos entrevistar o vereador Afanásio Jasade e o Conte Lopes. A sessão plenária contava com a nossa presença, que foi registrada, e com a de poucos vereadores que falavam à tribuna para o presidente da sessão. Vimos, apesar da nossa leveza adolescente e de certa incompreensão do porquê estávamos ali numa tarde linda de sol, que tínhamos problemas políticos pela ausência dos representantes do legislativo.

No CONSA, tínhamos uma ótima Educação Física, desde a ginástica artística, que todos tinham de fazer, pois a professora Neia era exigente, até as atividades esportivas com os professores Ingrid, Rodrigo e Mário. No ginásio, havia um depósito para os materiais da Educação Física, onde pegávamos e guardávamos o que usávamos. Os torneios passaram a ser recorrentes. Os famosos interclasses agitavam a escola! Particpei de todos, em todas as modalidades.

Era uma alegria! Sentia a vida, perdia, sofria, ganhava. Era bom. Fazia falta, tomava falta, via o pessoal das outras turmas e anos escolares, discutia, mas tudo tinha de terminar assim que a partida acabasse. Os professores Mário, Rodrigo e Ingrid eram bem claros nesse quesito: se arranjassemos confusão pós-jogo, não teríamos mais torneios. Deu certo na maioria das vezes!

Aos dezesseis anos, por opção própria, comecei a trabalhar no período da tarde num comércio próximo a minha casa que ficava no caminho da minha escola. Minha mãe, a princípio, ficou bem reticente, mas compreendeu minhas razões e permitiu. Mantive as atividades esportivas no centro Olímpico do Ibirapuera em que os treinos eram mistos (meninos e meninas juntos) e passei a treinar e competir na modalidade Voleibol, além de participar de diversas “peneiras” em clubes. Treinei também no clube da VASP (extinta companhia de aviação).

No terceiro ano do Ensino Médio, tomei a decisão de prestar o vestibular para Educação Física. Minha mãe não gostou muito, primeiramente, pelo conceito pré-concebido de ser uma profissão “sem futuro” ou sem prestígio, baixo salário ou vida de professor, que, diga-se de passagem, minha mãe sabia bem como era.

Então, ao final do terceiro ano do Ensino Médio, prestei o vestibular para tentar ingressar nas universidades públicas, USP, UNESP e UNICAMP para Educação Física e, como todos da minha sala foram prestar o vestibular na Universidade Mackenzie para administração ou direito, fiz a prova para administração.

Apesar de não me entender como uma aluna com notas excelentes, nunca tive problemas em progredir nos anos escolares e gostava de estudar. Eu tinha dificuldades em compreender algumas coisas, mas a curiosidade e a vontade de me superar conseguiam me fazer atingir um pouco a mais da média, que era 7,0. Fui aprovada na UNESP, UNICAMP e USP na primeira fase. Escolhi a UNESP, na cidade de Rio Claro, pois era um curso em período integral.

1.2. Ingresso no Ensino Superior

No ano de 1996, com os meus recém completados dezoito anos, fui morar em Rio Claro, numa república em que uma amiga do CONSA, a Renata, já estava vivendo e cursando Educação Física. O que posso dizer desse período é que vivi intensamente a vida universitária com todos os seus amores e dissabores. Ficar longe da família, se virar por conta própria, ter disciplina para estudar, organizar a casa, as finanças, o ir e o vir, o que comer, o que pensar. Foi incrível e intenso.

Tive grande sorte e oportunidade de conviver com pessoas boas nas repúblicas que residi. Minha turma da graduação era constituída por 27 alunos da Licenciatura em Educação Física e havia outra sala com os 30 alunos do Bacharelado. Pessoas de todo o Brasil, tenho até um amigo de Roraima. Gente de todas as histórias pregressas que se possa imaginar, de culturas distintas.

O Campus da UNESP Rio Claro possui construções horizontais, térreas em sua maioria. Por ser uma cidade plana, a bicicleta é um dos principais meios de transporte. Assim, nada se compara com a rotina de acordar as sete horas da manhã, disputar o único banheiro da república com mais quatro meninas, comer alguma coisa, subir na “bike” e sentir o vento da manhã, ainda resfriado pelo orvalho recém caído, tocando o rosto.

Diferente das escolas de Educação Básica que frequentei, a dimensão territorial de um campus universitário traz a reflexão de que você, enfim, cresceu e, portanto, precisa desse espaço que não será mais mediado pelos professores de maneira direta, como na Educação Infantil. As relações que esse espaço requer parecem já considerar os significados que foram constituídos pelo sujeito ao longo do processo de desenvolvimento em seu percurso; ele se constitui mais como um ambiente dada tal qualificação. Nessa perspectiva, o espaço físico é “carregado de vida e de particularidades das pessoas que nele vivem”, e, por isso, está diretamente ligado ao componente subjetivo (LIMA, 1989).

Para Frago (2001, p. 75) a “área de projeção espacial do estabelecimento de ensino e suas relações com o entorno, sua área de captação e influência, é determinada pelas características e procedência geográfica e, portanto, social, de seus alunos”. Tratando-se de uma instituição de Ensino Superior, a “área de captação e influência” máxima, se comparada às escolas de Educação Infantil, cujo prestígio costuma ser menor, no que corresponde ao que se entende “valor” de estudos, é obtida a base de luta permanentemente.

Adentrar o portão da Universidade; cumprimentar o segurança com um sorriso de quem não tem grandes preocupações e muitas aspirações; passar por um caminho cimentado com um metro de largura, com Ipês amarelos e floridos dos dois lados por aproximadamente 800 metros; chegar ao bicicletário embaixo das árvores; prender a sua “bike”, e seguir caminhando até o bloco em que tinha aula ou até os laboratórios ao final do campus, após passar ao lado do Restaurante Universitário (RU), do Instituto de Biociências (IB) e da antiga biblioteca, são memórias que estão bem guardadas.

À uma hora da tarde, após o projeto de extensão de natação ou dos treinos de alguns dias, nos reuníamos com os colegas e amigos das outras turmas na hora do almoço. Pegávamos a fila do RU, enchíamos o bandeirão de arroz, feijão e salada, pois a mistura podia ser apenas uma porção e, diga-se de passagem, como comem os universitários!

Assistíamos a alguns veteranos e calouros jogando de modo brilhante. Discutíamos questões universitárias, políticas, temas de aulas em frente à cantina enquanto buscávamos lugar para sentar junto à turma da república. Era comum deitarmos em um dos bancos sob as árvores após o almoço para conversar ou apenas descansar, era energizador. Mais tarde, às duas horas da tarde, retomávamos às aulas.

Ao término das aulas, por volta das seis horas da tarde, eu participava dos projetos de extensão de Capoeira, Ginástica Artística, Trampolim Acrobático, Lutas. Apenas, depois, voltava para casa no momento do lanche com a família da república. Discutíamos, então, alguns assuntos, reclamávamos de alguns que não faziam sua parte na manutenção da casa, ou no trabalho em grupos, aguardávamos a fila para o banho, enfim, vivíamos.

Aos finais de semana, feriados e férias trabalhei em hotéis e festas de aniversário como monitora de recreação. Entendo que essa atividade ampliou muito a minha visão de mundo, tanto pelo aprendizado do ofício, como pelo desenvolvimento de habilidades interpessoais e superação de situações não previsíveis. Ao término da graduação em licenciatura (1999), meu trabalho de conclusão de curso voltou-se para a área da fisiologia. Os professores da área da Pedagogia do Movimento já estavam

com as vagas preenchidas, sendo assim, meu trabalho encaminhou-se para a área da Biodinâmica do Movimento Humano.

Como eu já trabalhava em academia durante a semana, escolhi um tema correlato às atividades da hidroginástica para meu Trabalho de Conclusão de Curso. Além da motivação de trabalho, outra surgiu. Na época, o professor Eduardo Kokubun ajudou-me a pensar sobre o estabelecimento do consumo energético em sessões de hidroginástica, já que o grupo de estudos a que ele pertencia tinha conseguido um equipamento emprestado de outra instituição para essa finalidade; além de que os alunos do mestrado e do doutorado tinham conseguido adaptá-lo para uso próximo à piscina. Por isso, trabalhávamos juntos.

Posteriormente, empenhei-me em fazer a especialização na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na área da Fisiologia do Exercício, pois continuei trabalhando em academia durante a semana e com recreação aos finais de semana desde o meu segundo ano de graduação.

Decidi então cursar o Bacharelado em Educação Física para potencializar meus conhecimentos nessa área. Foram mais dois anos de estudo, porque a matriz curricular para o regime em complementação da graduação não era linear. Terminei o Bacharelado em 2002 e, também, a especialização.

Ingressei no mestrado em 2003 na área da Biodinâmica do Movimento, tendo como orientador o professor José Roberto Guimarães com a proposta de manter o estudo sobre consumo energético em exercício. Meu estudo alinhava-se a um grupo de estudos que contava com doutorandos, mestrandos e graduandos. Todos analisavam diferentes protocolos aplicados às mesmas cobaias. É válido salientar que, apenas após o estudo ser aprovado pelo comitê de ética da universidade é que foi realizado.

O processo de qualificação aconteceu em dezembro de 2004, mesmo ano em que tomei ciência do processo seletivo da Universidade São Francisco (doravante USF) em Bragança Paulista. Meus pais estavam morando próximo à Bragança e meu noivo trabalhando em Bragança. Ingressei no curso de Educação Física da USF em 24 de janeiro de 2005 e terminei o mestrado em março do mesmo ano.

1.3. O trabalho no Ensino Superior

Em 2005, o curso de licenciatura em Educação Física tinha um ano de existência na USF. Dessa forma, pude participar e aprender, na prática, a docência no Ensino Superior; conviver com as questões relativas à coordenação do curso junto ao coordenador, e vencer os desafios de implementação de um curso em uma Instituição de Ensino Superior. Vivi a USF com muita alegria, valentia e incertezas.

Nessa época, as estruturas para as aulas práticas ainda não existiam. As aulas nas quadras externas nos faziam ter de atravessar a rua da USF para as práticas esportivas. Para isso, contávamos com a ajuda dos alunos para levar os materiais que ficavam no campus. Isso, de certa forma, tornou os alunos participantes do processo; eles estavam conosco. Era interessante e desafiador entender isso, pois não pensavam como “clientes”. Tínhamos alunos esportistas de alto desempenho, os quais, nas aulas práticas, não se eximiam à responsabilidade de partilhar o conhecimento e contar suas histórias. Nós, professores, conseguíamos ter uma sinergia com essa situação.

Essa situação me fazia lembrar de duas das três escolas estaduais em que fiz meu Estágio Curricular durante a graduação em licenciatura, onde os lugares da Educação Física ficavam fora da escola literalmente. As professoras da escola em que fiz estágio tinham de atravessar a rua com as turmas e, ainda, dividir as duas quadras existentes com os jovens que pulavam os muros e se apropriavam de uma das quadras.

O curso de Educação Física da USF se fortaleceu. Os espaços para as práticas foram sendo organizados no campus e em outros locais onde a USF tinha parceria, como nos casos das aulas de natação e de musculação, por exemplo. Éramos um corpo docente coeso, pequeno, empenhado e plural. Isso tornava o curso leve, inovador e alegre. Ele durou até o ano de 2013. Chegou a ser avaliado pelo Ministério da Educação (doravante MEC) com nota quatro, e os alunos nos saudaram com a nota cinco no Exame Nacional do Ensino Superior (doravante ENADE).

No início de 2007, participei de uma reunião com a Pró-Reitoria Comunitária em que estavam discutindo e escrevendo a Política de Extensão e, por ser da Educação Física, estudar e trabalhar também na área do Lazer e Esporte, contribuí com as discussões e alguns trechos de textos institucionais sobre esses temas. A partir daí, fui convidada a assumir a Coordenação da Extensão na USF.

Tive muitas dúvidas ao longo do processo. De princípio, aceitei sem fazer muitas perguntas, já que estava em início de carreira e tinha o desejo de permanecer na instituição. Era necessária, entretanto, uma escolha que definiria minha trajetória profissional: precisei abrir mão de trabalhar integralmente no curso de Educação Física no momento em que ia assumir o laboratório de Fisiologia do Exercício. Bem, a vida é feita de escolhas, então fui em frente.

Continuei como docente do curso de Educação Física. A demanda da Extensão Universitária é muito intensa, requer muita disponibilidade, resiliência, criatividade, inovação com relação às ferramentas de gestão para torná-la não tão sistêmica como o ensino; ao mesmo tempo, é necessário responder, com organicidade, às demandas que, por vezes, são transgressoras e disruptivas em relação ao sistema.

O universo acadêmico, historicamente, constituiu-se num ambiente fragmentado de departamentos, especialidades, de certo modo, burocratizado. Enfim, é um desafio diário organizar a Extensão sem colocar muitos processos limitadores no caminho e manter o rigor acadêmico e científico.

Atuei na USF até 2014, ano em que fui desligada da instituição. Nessa época, já era professora concursada na Prefeitura de Jundiaí. Trabalhava com a Educação Física Escolar na Educação Básica, mais precisamente, na Educação Infantil, onde atuei por três intensos e alegres anos até decidir embrenhar-me na pesquisa no território da Educação. Licenciei-me, então, nas atividades de escola para fazer o Doutorado, retornando também às atividades docentes e ao Núcleo de Extensão Universitária (NEXT), na USF, em 2016.

Abro aqui um parênteses temporal para compartilhar minha experiência profissional no Serviço Social do Comercio (SESC²) como monitora do setor físico esportivo. Em 2010, grávida da Valentina, minha primeira filha, prestei o concurso que durou seis meses e possuía oito etapas.

A primeira etapa, a prova escrita e redação, fiz grávida de seis meses. Na terceira etapa, ocorreram as avaliações em grupo e psicológicas individuais. Eu já estava com a Valentina em meus braços com 25 dias de vida. Ausentava-me a cada três horas para amamentá-la. Meu esposo, Celso, foi muito parceiro e permaneceu por dois dias inteiros com ela no SESC Consolação.

Um ponto marcante das entrevistas pessoais ao final do processo foi o pedido de falar sobre si e sobre seu percurso profissional. Claro que a minha descrição foi linear e positivista até a entrevistadora comentar que era um percurso muito bom e interessante, mas que ela gostaria que eu mencionasse situações que não haviam dado certo. Como foi importante essa pergunta! Reconhecer as estratégias da memória em esconder nos cantos escuros, sob a poeira, aquilo que não desejamos trazer à luz para refletir, é algo desafiador.

Ingressei no SESC para trabalhar em Campinas e residia em Bragança. O trabalho no SESC foi de aprendizado sobre diversidade, pluralidade, organização, programações construídas e compartilhadas com diversas linguagens (literatura, música, alimento e bebida, arte e o físico esportivo). Diálogos diretos e francos em reuniões de programação eram bem distintos do decoro que existia nos colegiados da

² SESC – Serviço Social do Comércio. Mantido pelos empresários do setor de comércio de bens, turismo e serviços, é uma entidade privada sem fins lucrativos que tem como objetivo proporcionar o bem estar e qualidade de vida aos trabalhadores deste setor e sua família promovendo ações no campo Educação, Saúde, Cultura, Lazer e Assistência (http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/)

Universidade. Além disso, compreendi que os espaços formam e educam as pessoas. Penso que, até então, eu não havia tido consciência ou refletido sobre isso.

Visitei oito SESC's durante o treinamento, situações em que a orientação pessoal sobre as regras destoou daquele que eu havia presenciado até o momento, apenas pela linguagem escrita e a conformação do espaço. Passei a prestar mais atenção à iluminação, à arquitetura e à limpeza, por exemplo.

Profissionalmente, por conta do deslocamento entre as cidades, do tempo fora de casa e longe da Valentina, tive de tomar uma das decisões mais difíceis: a demissão do SESC após oito meses de bom trabalho. Eu ainda possuía vínculo com a USF, pois ministrava uma disciplina às segundas-feiras à noite no Curso de Educação Física, no qual voltei a coordenar e lecionar até 2014, sendo recontratada em 2016.

As diversas experiências que tive em minha trajetória, seja como filha, irmã, aluna do Ensino Superior, docente e coordenadora de cursos de graduação, coordenadora de extensão na USF, monitora de esportes no SESC, mãe da Valentina e da Sabrina e professora de Educação Infantil da rede pública de ensino de Jundiaí, interior de São Paulo, trouxeram à luz a relevância da percepção dos espaços como o lugar que contribui para constituição do humano.

Voltando o olhar especialmente para a Educação Infantil, concordo com o que diz Sousa (1989, p. 72) de que “é preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade, a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua ação” e, para isso, é necessário que o educador tenha essa percepção.

O conceito de “meio” problematizado por Pino (2010), a partir de Vigotski, precisaria, desse modo, estar presente na formação do professor como algo subjetivo objetivado nas relações da criança com o espaço/objeto/o outro, a fim de que, assim, esse profissional tenha ferramentas para observar e buscar compreender “a concepção da própria criança na organização dos espaços” (SITTA; MELLO, 2013, p. 112), como um indicativo de trilha a ser seguida pelo adulto.

Percebo, portanto, que as possibilidades de vivências na escola de Educação Infantil podem ser potencializadas a partir de uma percepção mais consciente daqueles que dos espaços se apropriam. Nesse sentido, o processo de formação do universitário vem a ser um *locus* privilegiado para a investigação dessa temática durante o processo de formação inicial de professores no curso de Pedagogia.

Essa minha inquietude de que o processo de ensino aprendizagem em qualquer um dos níveis de educação, ou seja, da Educação Básica ao Ensino Superior, perpassa pela percepção consciente do espaço como o lugar em que as relações acontecem,

vem, intensamente, das marcas da minha trajetória, acentuadas pela rica vivência da Extensão universitária, seus discursos e suas práticas.

Tanto em minhas experiências na Extensão Universitária, quanto em minha formação no curso de Educação Física na UNESP (de 1996 a 2000 e de 2001 a 2005), compreendi a importância da dialogicidade entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares, da dinâmica expressa pela vida e sua imprevisibilidade. Encontrei-a nas relações entre as pessoas e nos espaços que determinavam as práticas de outrora, num misto entre o saber o que fazer, o que não fazer, o saber fazer, no desafio de encontrar o caminho de como fazer o planejado diante dos imprevistos dos projetos de extensão que participei.

Os grupos de discussão dos projetos de extensão na graduação possibilitavam a ampliação da percepção do processo de formação para além do conhecimento técnico da profissão. Éramos orientados por um docente para um repensar sobre as ações num contexto acadêmico; produzíamos, assim, conhecimentos a partir dessas vivências e de seu dinamismo, dada a interlocução com a comunidade.

Quando assumi, em 2007, a coordenação da Extensão Universitária na USF, possuía, sim, experiência nessa área, apesar de, no momento do convite, ter chegado a duvidar se daria conta das atribuições e desafios. Entendo, hoje, que fui agraciada ao ser convidada a coordenar a Extensão Universitária entre os anos de 2007 e 2012. Eu era recém-titulada como mestre, ademais tinha iniciado minha vida profissional há pouco tempo no Ensino Superior, em 2005.

Vivenciar a riqueza das possibilidades extensionistas dos mais diversos cursos de graduação e, por vezes, ser provocada a pensar o como a extensão poderia se desenvolver em algumas áreas de conhecimento das quais eu não possuía uma experiência acadêmica direta; além disso ter de pensar nas ações de gestão, monitoramento e avaliação da extensão universitária institucionalmente foi, ao mesmo tempo, enriquecedor e desafiador.

Conhecer os diversos espaços institucionais e extramuros, as comunidades envolvidas em alguns projetos, acompanhando o trabalho da Extensão no campo de ação (em alguns momentos, diverso do espaço conhecido pelos docentes e discentes), a organicidade (ou a ausência dela) dos espaços públicos, levou-me a perceber como os espaços interferem na constituição do sujeito e suas de relações, às vezes, possibilitando uma mediação, às vezes, repelindo-a.

Essas marcas orientaram minha reflexão acerca do processo de formação universitária, em especial, do professor a ser formado no curso de Pedagogia, já que minha breve e intensa passagem como professora de Educação Física do Ensino Básico, no segmento da Educação Infantil, entre os anos de 2014 e 2017, possibilitou a

reflexão sobre meu período como docente do curso de Licenciatura em Educação Física entre os anos de 2005 e 2009 na USF.

O estar diretamente envolvida no cotidiano escolar, no espaço da escola, poderia ter melhorado a minha prática docente na universidade. A tríade formação acadêmica, experiência profissional e vivência pessoal em um campo profissional faz hoje um sentido real quando expresso, em aula, essa questão da formação universitária.

Após dez anos atuando no Ensino Superior, embrenhei-me no território da Educação Básica, na Educação Infantil, pouco conhecida por mim até então a não ser pela minha experiência como recreacionista, professora de natação e pelo fato de ser mãe de uma menina na mesma idade desse segmento escolar. Acreditei que me favorecia por conhecer alguns dos aspectos do desenvolvimento infantil e por ter vivido, cotidianamente, a observação da relação da criança com o espaço, com o universo e os impactos da mediação realizada por nós, adultos, num determinado contexto.

Minha chegada à Educação Infantil, entretanto, trouxe diversas inquietações e desconfortos, pois em diversos momentos descobri-me pensando: “O que eu, com dez anos de experiência no Ensino Superior, tendo realizado o mestrado na área da fisiologia do exercício, estava fazendo ali naquela escola?”

Quem eram aquelas pessoas que se reuniram na semana de planejamento, sentadas nos bancos da merenda, ou em torno da mesa das crianças, as quais conversavam, de forma entusiasmada, sobre os desafios que estavam por vir naquele ano, numa mistura de temas que surgiam sobre questões pedagógicas, de gestão e organização, além de assuntos pessoais?

O que eram aqueles espaços cuidadosamente preparados, os armários organizados com diversos potes cada um com um tipo de material escolar, caixas etiquetadas indicando o que havia em seu interior para a realização das atividades, brinquedos de encaixar, brinquedos de crianças, jogos, as mesas com as cadeiras na altura das crianças, a lousa com o alfabeto representando as letras bastão e cursivas maiúsculas e minúsculas.

O relógio afixado na parede, o calendário marcando a passagem dos dias e a sequência numérica a ser compreendida, as prateleiras com os livros, os varais aguardando a ampla produção dos alunos que estavam por vir. Como eu poderia contribuir? O que eu estava fazendo ali afinal?

Apesar de em uma passagem expressiva em minha formação eu ter desenvolvido atividades como recreacionista e estar acostumada a lidar com muitas pessoas de diversas faixas etárias e em múltiplas situações, ali era uma escola! Uma escola de Educação Infantil!

Pois bem. Realizei o estudo e leitura do que estava disposto no site da prefeitura, especificamente, na página da Secretaria de Educação, para tomar ciência do currículo e me apropriar dos conteúdos da Educação Física para aquele segmento escolar. Afinal, a minha aula fazia parte de um sistema escolar, eu precisava garantir que as crianças tivessem resguardada a oportunidade de realizar tudo o que estava previsto no currículo para que, ao findar de uma etapa da vida escolar e ao ingressarem no Ensino Fundamental, eu tivesse contribuído para as vivências do movimento que constituiriam parte da formação delas naquela etapa.

Essa forma de pensar ajudou-me a organizar as minhas expectativas sobre o que eu estava fazendo ali, bem como proporcionou-me espaços de estudo e de interação com as demais professoras e funcionárias, pois eu tinha como contribuir e participar da vida escolar. Outrossim, eu ainda estava como docente no Ensino Superior, e isso parecia causar um certo estranhamento na comunidade escolar e um certo receio, como se eu estivesse observando a rotina para julgar, quando, na verdade, eu estava tentando aprender e, se possível, não errar muito.

Foram três anos intensos de muita vivência. Os mais diversos espaços da escola eu busquei ocupar. Ora na quadra poliesportiva descoberta, quando as atividades eram de maior movimentação em dias e horários que não tivesse muito sol ou chuva. Ora o parque de grama, onde brincava com as crianças e com os brinquedos do parque (balanço, gira-gira, escorrega, trepa-trepa, gangorra). Ora no campo de grama, num terceiro nível da escola, lugar em que havia a horta, a casinha de bonecas, as traves dos gols e alguns brinquedos de parque. E, claro, na sala de aula, em especial, nos dias de chuva forte, pois, no único pátio coberto existente, havia uma estrutura em madeira que possibilitava a vivência do “faz-de-conta”, o qual era às vezes um castelo, às vezes uma casa com nove cômodos, às vezes um supermercado, mas também era atingido pela chuva!

O uso da sala de aula se deu de maneira muito proveitosa, pois pude construí-la e desconstruí-la à maneira que precisava. Fazia dela um espaço para a brincadeira de amarelinha, ou uma floresta em que alguns circuitos motores se deram, ou um lugar para meditação. Era trabalhoso e corrido, pois, antes de sair, era preciso deixar tudo da maneira que encontrei, já que a sala seria utilizada por outras professoras.

É interessante como, sutilmente, há uma dicotomia instaurada entre os espaços internos e espaços externos na escola, como se eles coadunassem com o pensamento de que corpo e mente ocupam posições distintas. Aos espaços internos, fica resguardado o desenvolvimento de conteúdos, ou ainda, o desenvolvimento do intelecto. Já aos espaços externos, geralmente, são vinculados às descobertas corporais e às atividades livres.

A esse respeito, Monteiro e Rodrigues (2015, p. 271), ao terem como objeto de pesquisa os espaços externos na Educação Infantil, compreendem que “ao pensar o espaço educativo não se pode ficar restrito a sala de referência, mas pensar que todos os espaços da instituição são extensão uns dos outros, e merecem um olhar mais atento com as relações que ali se estabelecem e que podem se estabelecer”.

Conviver com as crianças pequenas na Educação Infantil é intenso em todos os sentidos. Elas se encantam com tudo o que há no espaço para se relacionar; aqueles pequenos e aguçados olhos investigam e pesquisam todo o campo que ocupam.

Minha experiência na Educação Infantil confrontou-me com a que tive no Ensino Superior. As múltiplas vozes infantis não esperavam para terem respondidas suas questões vitais, havia uma ânsia em fazer a vida e o movimento acontecerem, por isso, não podiam esperar a vez do outro, pois, assim, perderiam segundos valiosos de existência e da experiência. Já no Ensino Superior, as vozes dos alunos pareciam-me silenciadas; era notável certa apatia diante do desconhecido, bem como a resistência diante do novo, uma vez que isso poderia gerar uma cobrança desproporcional à curiosidade em relação aos conteúdos.

De minha parte, havia dificuldades. Como dar conta de tantos pequenos sendo apenas uma e, por vezes, num espaço que não atendia a expansão daquela energia que se dava pela necessidade do movimentar daqueles corpos para conhecer-se, descobrir-se, relacionar-se, expressar-se, aprender a conviver e aprender a ser?

No que correspondia a elaboração das atividades e cumprimento dos planos de ensino e de aula, eu tinha um bom arcabouço teórico, visto que, como já me referi, desenvolvia disciplinas no curso de licenciatura em Educação Física, cujos conteúdos versavam sobre a estrutura e a organização dos processos escolares. Além disso, ainda tinha a lembrança dos estágios que realizei durante a minha primeira graduação em Licenciatura em Educação Física.

Os estágios que fiz, por sua vez, em minha graduação, aconteciam, geralmente, em duplas ou trios, pois havia poucas escolas e poucas aulas de Educação Física na cidade, considerando o contingente de alunos em campo de estágio. Além desse empecilho, tais experiências não corroboravam, de certa forma, com minha prática na Educação Infantil, visto que os segmentos educacionais obrigatórios para a realização do estágio correspondiam ao Ensino Fundamental e ao Médio apenas; logo, a experiência com crianças pequenas e a rotina das creches e pré-escolas passaram longe do meu processo de formação.

Lembro-me de que, na graduação em licenciatura em Educação Física, tínhamos como conteúdo de disciplinas específicas os temas sobre o crescimento e o desenvolvimento humano; a aprendizagem e o desenvolvimento motor; o

comportamento motor a partir da perspectiva teórica da abordagem desenvolvimentista da Educação Física; bem como disciplinas que buscavam, a partir do viés da cultura corporal, fazer-nos refletir sobre a cultura em que o sujeito está imerso em seu processo de desenvolvimento, além das aulas de higiene e saúde.

A meu ver, tais conhecimentos desenvolveram uma visão sobre os aspectos biológicos do desenvolvimento e do comportamento motor humano, os quais entendo como relevantes para levar-nos a refletir sobre as atividades a serem desenvolvidas com as crianças pequenas, e a observar as potencialidades de cada fase, a fim de sermos capazes de propor vivências nem além, nem aquém do que elas possam experimentar. Porém, essas concepções, quando fora do contexto da prática e da rotina de uma escola de Educação Infantil, cuja cultura é singular, no meu caso, ficaram dissociadas do campo real de atuação e do amplo leque de atividades que concerniam a mim, notadamente, após catorze anos de minha formação inicial.

Essas percepções trazem à luz os motivos que me trouxeram até este problema de pesquisa. As atividades acadêmicas do curso de formação inicial em Pedagogia possibilitam a reflexão sobre o conceito de espaço e suas relações intervenientes na Educação Infantil? Que espaços são estes? Como são vividos, concebidos, compreendidos? Veremos a seguir essas reflexões sobre o lugar do espaço na escola.

2. O LUGAR DO ESPAÇO NA ESCOLA

“Não se encontra o espaço, é sempre necessário construí-lo”

GASTON BACHELARD

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, eu tinha algumas inquietações mais intuitivas do que cientificamente alicerçadas. Durante os três anos de atuação na Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Jundiáí, por eu ter participado de muitas formações específicas para a Educação Física, coloquei-me à disposição para contribuir com a construção do currículo municipal. Nessa ocasião, chamou-me atenção o fato de as discussões acontecerem, predominantemente, acerca das abordagens pedagógicas, da atuação docente, das possibilidades de atividades para isso ou para aquilo.

Recordo-me que, em uma manhã de segunda-feira, em uma das formações específicas para professores de Educação Física, organizamos um pequeno grupo de trabalho para estudar o currículo vigente, cuja intenção era a de identificarmos e propormos outras possibilidades para a Educação Física naquele município. Naquele dia, o coordenador do grupo perguntou sobre a dimensão que selecionaríamos para nossas discussões iniciais, então sugeri que começássemos pelos espaços escolares e pelos recursos materiais, os quais eram uns dos componentes curriculares.

Naquele instante, percebi que o espaço já era um objeto privilegiado de minha atenção, pois apresentava-se como uma das grandes dificuldades encontradas na rotina escolar do professor de Educação Física. O espaço é onde as práticas corporais são desenvolvidas, o qual pode ou não favorecer os processos de aprendizado dos alunos, já que também é uma linguagem, porém diversa daquela que ocupa quase que a totalidade da vida do aluno durante a trajetória escolar.

Não desejo aqui discutir a relevância de uma ou de outra linguagem, nem tampouco dizer que uma deva acontecer em detrimento de outra. Ao contrário. Os espaços escolares viabilizam as experiências que os alunos poderão vivenciar na escola. Sendo assim, é relevante que todas as linguagens possam dele se apropriar para ampliar o que os alunos “veem”, coadunando com o poema de Fernando Pessoa apresentado na introdução desta tese.

Embora seja reconhecida a importância do espaço, de sua linguagem, para a composição curricular da Educação Infantil e de outros níveis educacionais, Frago (2001) afirma que a história dos espaços escolares foi relegada a um segundo plano nas discussões pedagógicas relacionadas aos planos de ensino. Isso se deve, segundo o autor, à dificuldade de integrar pontos de vista profissionalmente distantes na

composição da escola, tais como o do médico higienista, o da arquitetura, o do pedagógico e do político-administrativo.

Assim, ao participar das formações docentes e viver o cotidiano da escola na rede municipal de Jundiaí, passei a compreender que, sim, discussões sobre o plano de ensino, sobre o professor, sobre o aluno, sobre a abordagem teórico-filosófica são fundamentais para possibilitar aos alunos vivências significativas em seus contextos de vida, propiciando momentos de aprendizado. Todavia, as condições e as concepções dos espaços onde os sujeitos agem são fatores intervenientes e, por vezes, determinantes no desenvolvimento da rotina escolar.

Eu deixava a formação das segundas-feiras reflexiva, entusiasmada e convicta de que daria conta de realizar uma aula de Educação Física bem planejada e teoricamente contextualizada; notadamente, no que dizia respeito às vivências individuais e coletivas das crianças em movimento, a suas construções, às indagações, às frustrações e às realizações no contexto da corporeidade. Entretanto, tais impressões findavam-se quando eu chegava na escola. No caminho entre a formação e o início de minhas atividades como professora na Educação Infantil, pensava sobre as possibilidades didáticas em realizar minhas aulas a partir da minha compreensão do que é a própria Educação Física.

Tais conflitos fizeram-me retomar minhas experiências na graduação, quando, entre os anos de 1996 e 1999, problematizávamos o papel profissional a ser desempenhado por nós socialmente, bem como o nosso campo de atuação. É importante destacar que a profissão de Educação Física se constituiu, legalmente, em 1998, dois anos após a instituição das Leis de Diretrizes e Base da Educação brasileira de 1996. Estávamos, portanto, no fervor das discussões sobre o papel da Educação Física diante da sociedade, assim como da própria educação.

Na época, os professores Mauro Betti e Suraia Darido traziam-nos textos produzidos por Jocimar Daolio, Celi Taffarel, João Batista Freire, Dermeval Saviani para que, assim, pudéssemos discutir as abordagens Sistêmica, da Cultura Corporal do Movimento, Crítico-Superadora, da Saúde e Bem-Estar, entre outras que nos mostravam o momento de transição que estávamos passando.

Tal processo de ressignificação da identidade da profissão que ocorria naquele momento, em 1998, na UNESP, foi revisitado por mim entre os anos de 2014 e 2017 durante a capacitação semanal específica da área da Educação Física da Prefeitura de Jundiaí. Também retomei as leituras de autores como Vigotski e Saviani para planejar as minhas aulas na Educação Básica. Percebi, assim como já asseverava o professor Mauro Betti, que a discussão sobre a identidade da profissão e seus fazeres transformam-se na medida que a sociedade se transforma.

Enquanto nas décadas de 1950 e de 1960 era claro o papel da Educação Física a partir dos movimentos calistênicos, da ginástica sueca, da disciplina dos corpos para finalidade higienista e militar relacionados à época, a década de 1970 destacou-se pelo movimento esportivista na Educação Física escolar. Tais mudanças de perspectivas, assim como relata Lino Castellani Filho (1991) na obra “Educação Física no Brasil: a História que não se conta”, devem-se aos acontecimentos históricos de cada época, como, por exemplo, às influências do regime político e às conquistas esportivas que demonstravam a supremacia das nações, cujo pano de fundo mundial era a Guerra Fria.

A década de 1980, por sua vez, apresentou-se para a Educação Física paralelamente às demais transformações da escola. Passaram a ser discutidas as abordagens pedagógicas e o papel dessa disciplina no atendimento às mudanças sociais, num viés próximo à cultura corporal do movimento humano; um olhar, portanto, a partir da compreensão do desenvolvimento num contexto histórico.

Tal cenário foi impulsionado, em partes, pelo retorno ao Brasil de professores que realizaram mestrado e doutorado em regime de intercâmbio em países europeus. Com suas contribuições, eles buscavam romper com o viés tecnicista, esportista e higienista que a Educação Física Escolar vinha desempenhando até então (CASTELLANI FILHO, 1991). Contudo, como toda mudança, houve e há resistências, bem como a expressão da necessidade de ressignificações da profissão e das dúvidas de como realizar a prática.

Apesar de esses fenômenos impulsionarem um novo modo de pensar a Educação Física Escolar, os locais da prática educativa, bem como o fato de a quadra estar lotada num lugar “fora” da escola continuavam a ser grandes frustrações nos anos de 1990. Nos estágios no Ensino Fundamental que realizei durante minha licenciatura (1998-1999), em duas das três escolas em que estagiei, o lugar da aula de Educação Física, e por que não dizer da expressão do movimento humano em sua magnitude, estava literalmente separado da escola. Isso era, permanentemente, o objeto de discussão nas disciplinas de Estágio Supervisionado na graduação, as quais se alicerçavam nos recém-publicados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em seus conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Os usos desses locais, das vivências corporais em si, pareciam “pertencer” apenas à aula de Educação Física. As interlocuções com o que acontecia no interior da escola pareciam não ser de competência do professor de Educação Física, já que ele tinha o “benefício” de ter um local exclusivo para a sua prática.

Contrastando com essa realidade, em uma das escolas onde fiz o estágio, situada no centro da cidade de Rio Claro, os espaços internos possibilitavam também as aulas de Educação Física. Nessa instituição, era nítida a diferença de atuação do

professor de Educação Física, o “professor Chuvisco” (*in memorian*), figura importante da história do basquetebol da cidade. Ele, por sua persistência e característica marcantes, tinha inúmeros materiais, espaços múltiplos e estabelecia interação com as demais práticas. Foi inspirador ver cada espaço da escola possibilitando vivências corporais além da aula de Educação Física.

Nessa escola, havia um lugar (espaço com significado) para a dança, para o tênis de mesa, para os jogos de tabuleiro, para pular corda, além de uma pequena quadra coberta e uma quadra descoberta com um depósito para uma quantidade considerável de materiais em bom estado de conservação. Pude presenciar, até mesmo, a entrega das chaves para as crianças que organizavam os espaços e suas práticas junto com o professor. Havia, na fala dos alunos, um carinho, um reconhecimento e, ao mesmo tempo, um respeito à autoridade do professor “Chuvisco”. Era como se eles soubessem que aquela escola, inclusive a prática da Educação Física eram diferentes por conta dele. A escola era acolhedora, e se aproximava dos referenciais teóricos que estudávamos.

Nessa época ainda, participei de um Projeto de Extensão com a professora Suraya Darido, o qual era desenvolvido junto a uma das escolas do município de Rio Claro. Tratava-se de uma ação de interlocução entre nós, graduandos, a professora da escola, professora Kity, e a professora da universidade. Hoje, entendo que esse modelo se aproxima do atual Programa de Residência Pedagógica, ou, até mesmo, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ambos propostos pelo MEC.

Nesse projeto, discutíamos as estratégias para a elaboração de aulas de Educação Física em acordo com os PCN's. Era interessante, mas o fato de a estrutura esportiva da escola ser do outro lado da rua, desvinculada da estrutura escolar, era o ponto de dissonância entre o grupo. O local em si para as práticas nessa escola era ótimo. Havia um salão com um bom tamanho, um palco coberto e fechado, um campo gramado e uma pequena quadra descoberta cimentada, além de ter muitos e bons materiais em quantidade satisfatória. Tudo parecia perfeito, mas o deslocamento das crianças, por exemplo, era complexo. Com chuva, não podiam sair da escola. Tais fatos tomavam grande tempo de nossas discussões sobre os PCN's serem a solução para os entraves estruturais.

Segundo Frago (2001, p. 78), todos os espaços, como os mencionados, configuravam-se como lugares, “constituíram-se um elemento significativo do currículo – independente de que aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso” (FRAGO, 2001, p. 78). Dessa maneira, compreendo que os espaços escolares como provedores de experiência de formação para as crianças, consoante as prerrogativas

existentes nos documentos que normatizam a Educação Infantil no Brasil, devam ser objetos de discussão e reflexão permanentes dentre aqueles que trabalham ou trabalharão com a educação.

Sendo assim, o “espaço” que tematizo e discuto com minhas alunas de graduação em Pedagogia tem um sentido ampliado. Proponho a elas a saída da sala de aula para o ginásio, por exemplo, ou outro espaço, cuja intenção precisa ser a pedagógica. Oriento ações para o estabelecimento de relações diferentes das costumeiras com a própria sala de aula, ou ainda, a viverem uma dimensão mais extensionista da formação universitária. Tal posicionamento deve-se a minha compreensão de que a apropriação desses espaços pelo estudante na graduação pode contribuir com a ampliação das percepções e das discussões que venham a surgir sobre os espaços, tendo em vista que meu público, provavelmente, atuará ou já atua na educação.

As concepções dos espaços escolares, a partir das pesquisas de Zabalza (2007), Forneiro (2007) e Barbosa (2001), proporcionam a reflexão sobre os conceitos de espaço e de ambiente. Segundo Zabalza (2007, p. 50), o espaço tornou-se:

uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Já o ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem (FORNEIRO, 2007). O termo “ambiente” procedente do latim, cujo significado refere “ao que cerca ou envolve”; aproxima-se, assim, da seguinte definição:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (FORNEIRO, 2007, p. 233)

Forneiro (2007) estabelece ainda quatro dimensões para caracterizar o ambiente. A dimensão física, que se refere ao aspecto material do ambiente; a funcional, que se relaciona com a forma de utilização dos espaços; a temporal, que trata da organização do tempo, logo, dos momentos que os diferentes espaços serão utilizados (podendo relacionar-se à rotina escolar), e a relacional, que se refere às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Quanto à última dimensão,

Forneiro (2007) destaca a inter-relação nas salas de aula como indispensáveis para que os processos educativos se deem. Nesse sentido, o ambiente não é algo estático e sim dinâmico, ele existe.

Durli e Brasil (2012, p. 115) ao discutirem sobre o ambiente e espaços pedagógico na educação infantil relatam os primeiros documentos orientadores bem como a forma que espaço/espaço físico/ambiente/ambiente físico se apresentam nestes documentos como se fossem sinônimos.

O primeiro documento a tratar da especificidade dos espaços para a educação infantil foi o Subsídio Para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil- (SCFIEI), criado pelo MEC, em 1998, por iniciativa da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), da Diretoria do Departamento de Política da Educação Fundamental (DPE) e da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (Coedi). Nesse documento, as referências ao espaço vêm delimitadas pelas denominações ambiente/ ambiente físico e espaço/espaço físico. A princípio, tais denominações são tratadas como sinônimas e, na tentativa de compreendê-las, exploramos o documento.

Dessa maneira, pensar sobre minha atuação docente na escola de Educação Infantil naquele espaço, no tempo daquela aula, com a intenção pedagógica de estabelecer relações significativas e lúdicas, sem parecer, por vezes, permissiva aos desejos das crianças, tendo de cumprir e fazer cumprir coletivamente o plano de aula e, conseqüentemente, o plano de ensino, deixava-me desgostosa em alguns momentos

Essa sensação me ocorria mesmo sabendo que eu estava buscando trazer os alunos junto a mim para que pudessem se apropriar de quem eles eram, bem como daquele espaço coletivo por meio da linguagem do movimento. Isso tudo num espaço não muito apropriado, com um número de crianças por sala da Educação Infantil que compreendo não ser adequado nem para a interação entre os participantes, nem para uma aprendizagem mais profícua.

Sobre a ambientação do espaço, Rinaldi (2002, p. 77) afirma que:

O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Desse modo, assim como Vigotski (1988), considero que, na formação das marcas de tudo que é especificamente humano nas pessoas, a educação assume um papel fundamental e orientador de avanços qualitativos do desenvolvimento. Por isso,

eu empenhava-me em proporcionar experiências significativas aos alunos, apesar de o espaço em questão nem sempre ser o mais apropriado, ou de eu conseguir fazer dele um ambiente.

Essa ideia traz implicações pedagógicas para a escola e para professores atuantes no espaço escolar, pois é decisiva para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade na infância, visto que há um intenso processo de humanização típico dos primeiros anos de vida.

O processo de humanização, na perspectiva vigotskiana, constitui-se a partir do processo de educação, uma vez que ela é propulsora da apropriação das capacidades típicas que torna cada homem e mulher humanizados. Dessa maneira, a escola, na infância, desempenha, pois, um papel único na formação da humanidade das crianças, visto que organiza situações, tempos, espaços, atividades, materiais e metodologias capazes de impulsionar as aprendizagens motivadoras de seu desenvolvimento sociocultural.

Segundo Frago (2001), a escola é um lugar construído que se decompõe e recompõe à luz das energias e das relações sociais que nela são estabelecidas. Com elementos simbólicos próprios ou adquiridos, a arquitetura da escola, sua fachada externa ou interna por exemplo, respondem a padrões culturais e pedagógicos que as crianças vão internalizando e aprendendo.

Tendo essa ideia como referência, podemos compreender que espaço e tempo não são esquemas abstratos nos quais desemboca a prática escolar. Ao contrário disso. A arquitetura escolar é, por si só, o que materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como os marcos da atividade sensorial e motora. Sendo assim, ela está inserida em uma cultura e a desvela em suas formas, arranjos e adornos, cujos estímulos são transmitidos por mediação dos adultos e de práticas culturais (FRAGO, 2001, p. 26).

Assim sendo, a educação escolarizada tem uma função específica nesse desenvolvimento, especialmente, pelo fato de possibilitar mediações intencionais para o envolvimento da criança em atividades das quais decorrem aprendizagens motivadoras de sua humanização. Por tais razões, é essencial que os profissionais sejam “mediadores bem formados teórica e metodologicamente” e tenham “condições favoráveis às mediações significativas para se oportunizar tal apropriação” (BARROCO, 2008, p. 102).

Para Saviani (2015, p.34), o significado de mediação parte do pressuposto de que o ser humano torna-se humano no processo de sua formação, e que isso se dá de forma sistematizada como ocorre em um processo educativo, o qual, ao mesmo tempo, o produz e o forma. Ademais, o processo educativo, segundo o autor, está imbricado num

processo de aprendizado permanente, sendo ele o produto da educação existente a partir da mediação dos adultos.

A mediação que acontece num tempo muito curto do início da vida das crianças na primeira infância, por sua vez, “possibilita que ela se aproprie das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-a, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual nasceu.” (SAVIANI, 2015, p.34).

No espaço escolar, o professor assume o papel social de criar situações de interação das crianças com pessoas, assim como objetos da cultura e espaço para promoção intencional de aprendizagens motivadoras de humanização. Uma das condições propícias a essa educação potencialmente humanizadora é a interação de seus atores e a apropriação consciente dos espaços.

Para Ayoub (2001, p.54):

Pensar o espaço e sua arquitetura parece-me tarefa imprescindível para a educação, tanto no âmbito da educação infantil quanto nos outros níveis de ensino. A organização do espaço configura o ambiente do contexto educativo, influenciando as relações humanas. As pessoas produzem o espaço e sua arquitetura e, ao mesmo tempo, são produzidas pelo espaço e sua arquitetura.

Levando em consideração o contexto brasileiro, notadamente, no que concerne à carência de espaços escolares mais apropriados para que processo de educação aconteça, defendo a ideia de que eles precisam ser considerados e conhecidos como objetos de permanente reflexão das graduandas, as quais, possivelmente, desenvolverão ações educativas na Educação Básica.

Assim, meu objetivo de estudo nesta tese corresponde a investigar, nas vozes de graduandas do curso de Pedagogia, a percepção que elas possuem a respeito dos espaços escolares na Educação Infantil, sendo esse, portanto, o caráter inédito deste trabalho.

Para alcançá-lo, realizei um levantamento bibliográfico por meio de uma pesquisa em bases de dados disponibilizados no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), considerando as produções a partir do ano 2000, utilizando o descritor “espaços” conjuntamente com os descritores “educação infantil”. Foram localizadas 1797 produções científicas nas bases: OneFile (GALE) (957); Directory of Open Access Journals (DOAJ) (720); SciELO (CrossRef) (423); Scopus (Elsevier) (389); Materials Science & Engineering Database (285).

Ao selecionar o tópico “educação”, obtive 220 ocorrências. Dentre elas, apenas um artigo intitulado, “O curso de pedagogia nas universidades federais do Estado de Minas Gerais: reflexões acerca do espaço da educação infantil nos currículos de formação inicial” de autoria de Fabiana de Oliveira e Giovana Gomes de Andrade, da Universidade Federal de Alfenas, MG, publicado em 2017 pela Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, aproximou-se do objetivo de estudo desta tese. Nesse trabalho, constatei a existência de reflexões sobre o “espaço” (no sentido de carga horária/disciplina) da Educação Infantil nos currículos de formação inicial, mas não sobre a percepção das estudantes envolvidas sobre os espaços da Educação Infantil.

Os demais resumos versavam sobre: os usos ou as adequações necessárias às práticas pedagógicas dos espaços na Educação Infantil, a partir da visão de quem já atua na educação; o contexto histórico dos espaços e suas significações na cultura escolar; além de discussões relacionando o corpo e o movimento nos espaços como possibilidade de trabalho pedagógico.

A busca pelos descritores “espaços”, “educação infantil”, “formação inicial”, quando inseridos conjuntamente, levou-me a 660 ocorrências nas bases: OneFile (GALE) (285), SciELO Livros (164), Directory of Open Access Journals (DOAJ) (156), Materials Science & Engineering Database (116), SciELO (CrossRef) (107). Quando selecionado o tópico educação, obtive 66 ocorrências cujos resumos tratavam dos contextos das práticas profissionais, da formação continuada de professores, das práticas multi e interdisciplinares a partir da formação inicial, de estudos sobre a qualidade dos espaços da Educação Infantil e feminização/ masculinidades na Educação Infantil.

Os termos “espaços”, “Educação Infantil” e “estágio” apresentaram 380 ocorrências nas bases OneFile (GALE) (171), SciELO Livros (114), Directory of Open Access Journals (DOAJ) (100), SciELO (CrossRef) (75), Scopus (Elsevier) (64). Ao selecionar o tópico educação, foram encontradas 35 ocorrências, dentre as quais os assuntos tratados versavam sobre os relatórios de estágio desenvolvidos na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas realizadas/vivenciadas, bem como os impactos na formação inicial. O espaço aparece nesses trabalhos como “espaço interno”, “espaço externo”, como devem ser preparados, organizados, assim como o tempo nas rotinas escolares, além de estudos sobre linguagem e a matemática.

Já os termos “estagiárias”, “educação infantil”, “percepção”, “espaços” apresentaram seis ocorrências e, quando substitui o termo estagiárias por estagiários, obtive 25 ocorrências, porém elas versavam sobre fonoaudiologia, saúde da criança, organização do trabalho em territórios das unidades de saúde; temas não relacionados ao objetivo desta pesquisa.

Ao digitar os termos que compõem o título desta tese, “estágio”, “pedagogia”, “percepção”, “espaços”, “narrativas” constaram 68 ocorrências, as quais diziam respeito à complexidade da formação inicial de maneira crítica e reflexiva, às experiências de docência, à cultura, aos territórios. Ao discorrer sobre os espaços, tais estudos tiveram o sentido de “lugar” de formação. Alterando o termo “narrativas” por “autobiografia”, encontrei dezessete ocorrências sobre letramento, geografia, matemática, espaços com sentido de locais, ou intervalo.

Assim, considero que problematizar a percepção das alunas da graduação sobre os espaços da Educação Infantil é um objetivo de pesquisa inédito. Proporcionar a reflexão e o aprofundamento do conhecimento sobre os espaços da escola em suas diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, entendendo-o como um elemento curricular não neutro, mas sim carregado de um conjunto de intencionalidades, dependente das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas por ele (HORN, 2004, p.35), é, portanto, relevante na formação inicial das estudantes de Pedagogia, visto que, assim, viabiliza-se a reflexão sobre sua mediação semiótica para o desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, além das abordagens teórico-filosófica e pedagógicas que abrangem o universo da formação inicial e continuada dos professores – as quais são relevantes, visto que nos levam a refletir sobre nossas práticas cotidianas na escola de Educação Infantil –, a discussão sobre os espaços escolares, as possibilidades de adequação desses junto ao conjunto de crianças de um determinado ano ou segmento escolar, de maneira consciente e intencional, pode ser uma rica reflexão, bem como vir a contribuir na constituição das alunas da graduação como futuras professoras.

Ter a consciência de que a concepção dos espaços e de sua organização não é neutra, bem como de que ela interfere nos processos de formação dos sujeitos, no caso das crianças da Educação Infantil, possibilita a compreensão de que “o conjunto de esforços pedagógicos com intenções educativas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.18) dependem também dos espaços e dos materiais que lançamos mão para efetivá-los. Essa percepção é um dos pontos de problematização deste trabalho.

Ressalto que a compreensão de espaço a ser contextualizada e analisada no percurso da construção dos significados desta tese difere daquela proposta por Faria (2001, p.70-71), que concebe o espaço ambiente para além do espaço físico próprio da escola afirmando que:

O espaço físico assim concebido, não se resume a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças ou os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de

crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem presença de adulto(s) e que se permite emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisível, os saberes espontâneos infantis.

Estarei atenta e em busca de indícios visíveis ou à margem das produções textuais das alunas, os quais se referem aos espaços escolares da Educação Infantil, bem como aos lugares existentes e sua apropriação consciente como componente curricular da Educação Básica.

Assim como Faria (2001, p. 70-71), concordo com a ideia de que, na Educação Infantil, o espaço escolar precisa assegurar que “a organização do espaço físico das instituições de Educação Infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.”. Ademais, assim como Faria (2001), reconheço as crianças como seres de direito, que já vivem e existem hoje, por isso, não as concebo sob a perspectiva do futuro para o qual devem se preparar, mas sim do hoje, já que precisam viver e ter experiências significativas no presente.

Barbosa e Horn (2001, p.74) afirmam que:

Para que haja um atendimento qualificado na educação infantil é importante a interação da escola com a família, com o ambiente em que alunos vivem, para pensar e organizar ambientes dentro da escola com o intuito de conservar, dar segmento ou modificar certos costumes do modo de vida das famílias. Nesta perspectiva, o objetivo principal é o de criar para cada espaço uma identidade.

A referida Identidade corresponde ao espaço criado e à necessidade de se compreender o lugar do “outro social”. Em outros termos,

os diferentes parceiros da criança, adultos ou outras crianças, não como elemento que pode modificar o curso e percurso do desenvolvimento geneticamente programado, mas como inerentemente constituindo aquele desenvolvimento, a partir de uma intrínseca interação pessoa-meio. (ROSSETI-FERREIRA et al, 2009, p.441)

A discussão realizada por Pino (2010) a respeito do significado do termo “meio” para Vigostski consiste na compreensão de que ele é dinâmico e interdepende da relação que a criança possui com o que está externo a ela. Em outras palavras, a cada inserção da criança num determinado local, a sua relação se modifica dada a característica de desenvolvimento que ela apresenta naquele tempo. Logo, esse meio é histórico, dinâmico e relacional (PINO, 2010).

Portanto, não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas potencialidades. É preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente e, em alguma medida, é necessário que a mediação humana se interponha entre o indivíduo e o meio físico, e isso ocorre através das pessoas, dos grupos e de todas as relações culturais (HORN, 2004, p. 16).

Dessa maneira, a percepção consciente do professor sobre os espaços e das relações que ele possibilita extrapola a questão da constituição do espaço físico em si, e atinge a compreensão de que tal espaço pode potencializar ou limitar as relações de quem a ele pertence. É nesse contexto que justifico a relevância desta pesquisa com as alunas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil sobre os indícios, as pistas, as nuances presentes em seus textos sobre esse tema.

Pino (2010), respaldando-se na compreensão vigotakiana sobre o “meio”, afirma existir determinadas consequências quando o educador domina esse conhecimento a partir de sua formação/concepção; ou ainda quando esse profissional se alicerçar nos conhecimentos de outras ciências humanas sobre o que representa/significa o meio para o desenvolvimento psicopedagógico da criança; uma vez que esse último não se trata de objeto de estudo específico para as demais áreas das ciências humanas.

Ainda a respeito das discussões sobre o “meio”, Pino (2010), sob o ponto de vista histórico-cultural, adverte que esse conceito não pode ser compreendido de maneira generalizada, como se nele as relações estabelecidas se firmassem de maneira idêntica por todas as crianças, sem considerá-las, dessa forma, como sujeitos históricos.

Assim, reforço que este trabalho discute a percepção das alunas da graduação em Pedagogia com relação ao espaço como dado por Frago (2011): um lugar que surge a partir de seu significado para quem dele se apropria. Outrossim, também levo em conta em minhas discussões o significado de “meio” conforme propôs Vigotski e retomou Pino (2010), visto que também é de meu interesse discutir a formação das alunas da graduação nos meios em que se desenvolveram em seu processo de constituição humana.

No ponto de vista histórico-cultural, o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança em idade pré-escolar, o papel do adulto é o de parceiro mais experiente, o qual promove, organiza e provê situações em que as interações entre as crianças e o meio sejam provedoras de desenvolvimento. Nesse sentido, o espaço se constitui no cenário onde esse processo acontece, mas nunca é neutro (HORN, 2004, p.20).

Para Horn (2004), os modos de organização das salas de aula, os arranjos em cantos separados por estantes, prateleiras e móveis possibilitam à criança visualizar a figura do adulto, mas não precisam necessariamente dele para realizar diferentes

atividades. Tais disposições ainda viabilizam a descentralização da figura adulta, de modo que ela passe a se sentir mais segura e confiante ao explorar o ambiente, bem como tenha mais oportunidades para o contato social e momentos de privacidade.

Assim sendo, cada modo de relação com o entorno implica um determinado equilíbrio funcional que, por sua vez, é uma expressão da historicidade tanto do desenvolvimento individual como da transformação do meio humano. Logo, o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído; pode-se dizer que ele é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições (HORN, 2004). O espaço, portanto, adquire, do tempo histórico, as marcas; é também marcado por indícios do passado e do presente, concebendo, dessa forma, o tempo não só como cíclico, mas também histórico, um lugar.

A partir dessa concepção de espaço, este estudo teve como objetivo geral problematizar a percepção sobre os espaços escolares da Educação Infantil de cinco graduandas do quarto semestre do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco, situada na cidade de Bragança Paulista.

No percurso dos capítulos que compõe esta tese, as percepções sobre o mundo a partir do que se vê, apresentam relações nas histórias que compõe e comporão esta pesquisa, entrelaçadas com os espaços da escola. Isto, em aproximação com as reflexões desenvolvidas sob a perspectiva histórico cultural, nos levam a conhecer os outros que nos constituem nestes espaços, e possivelmente, nos fazem aumentar de tamanho, e o que vemos. Deflagra-se na relação do “nós” na constituição do “eu”.

3.O EU, O OUTRO E O NÓS NOS TEXTOS NARRATIVOS

É curioso como não sei dizer quem sou. Quer dizer, sei-o bem, mas não posso dizer. Sobretudo tenho medo de dizer, porque no momento em que tento falar não só não exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo.

Clarice Lispector *in* Coração Selvagem

A constituição do “eu”, enquanto um processo de enculturação das qualidades humanas presentes na sociedade, acontece pela mediação do outro mais experiente na significação da função social dos objetos da cultura. No que tange a essa questão, para a perspectiva histórico-cultural:

o homem se torna humano através das relações que estabelece com outros humanos, pelas suas reais condições de vida e pela sua atividade sobre os objetos da cultura, reproduzindo para si as qualidades humanas presentes na sociedade e criadas ao longo da história. (BARROS; RAIZZER; SINGULANI, 2011, p. 7539)

Ao considerarmos o meio e seu impacto sobre a constituição dos sujeitos, tendo como premissa a perspectiva histórico-cultural, é importante que o façamos não a partir de parâmetros absolutos, mas a partir de parâmetros relacionais. É necessário, portanto, “abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento, destacando o lugar da criança como elemento ativo que condiciona esta relação.” (MELLO, 2010, p. 729).

Mello (2010, p.729) destaca que a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança deve ser realizada a partir do “ponto de vista das vivências das crianças”. A vivência, por sua vez, como uma unidade que não se divide, relativa àquilo que está localizado fora da pessoa e ao como ela vivencia; ou seja,

todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento (MELLO, 2010, p. 729)

Sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, segundo o que propõe Vigotski, Pino (2010, p. 742) discorre sobre o conceito de meio, bem sobre sua importância para o desenvolvimento da criança. Para o autor, Vigotski não se referia a este termo como a “psicologia da sua época, em que predominava a ideia genérica de meio como o conjunto de condições externas aos organismos, animais ou humanos, em que ocorre

o seu desenvolvimento”, todavia como situacional. Em outros termos, o meio não é um espaço ou lugar, mas uma condição/situação em que se deve levar em conta a influência do meio no desenvolvimento da criança, dependente “da própria dinâmica do desenvolvimento, ou seja, em cada uma das etapas em que se encontra a criança” (PINO, 2010, p. 745).

Um exemplo disso, que ele mesmo dá, é o que ocorre com a fala, um dos elementos mais importantes do meio humano. Mesmo se a fala, enquanto função social, permanecer relativamente a mesma no meio social da criança, uma vez que pode evoluir em razão das práticas da linguagem em determinadas épocas históricas, a compreensão, o significado e o valor social e cultural que dela tem a criança varia em cada momento do seu processo de apropriação ou de constituição nela (PINO, 2010, p. 745).

Tendo isso em vista, questiono: se o meio compõe e é componente dinâmico para o desenvolvimento das espécies como um todo, o que diferencia a espécie humana das demais espécies quanto à constituição do sujeito, do “eu”, consoante a perspectiva histórico-cultural? Busquei em Pino (2005) algumas considerações para essa reflexão.

Pino (2005, p. 48), ao explicitar a busca por um “momento zero cultural”, remonta, primeiramente, à discussão sobre os aspectos biológicos, em especial, sobre a limitação das ciências ao insistirem no determinismo genético. A fim de superar essa ideia, ele propõe a ampliação do olhar para o que chama de “ecossistema”, bem como para sua influência no desenvolvimento e na evolução do Humano. A “hipótese da marca cultural na biogenética humana”, ou a “aptidão para a cultura”, conforme o autor, é aceitável, entretanto, quando se considera a relação com o outro para o tornar-se humano.

Consoante Pino (2005), a diferença entre o ser humano e o animal está vinculada a sua necessidade em conferir a todas as funções uma significação. Em outros termos, o ser humano, diferentemente de outras espécies, atribui uma dimensão simbólica a suas atividades biológicas, as quais passam a ter como produto a produção cultural. Tal capacidade significativa consiste, portanto, em uma função mental superior, a qual é, inicialmente, externa, social (categoria interpsicológica), e, depois, passa a ser interiorizada (categoria intrapsicológica).

Pino (2005) evidencia que a grande descoberta de Vigotski consiste na asserção de que a significação das atividades humanas não é um processo direto, mas mediado por imagens, através das quais o humano acessa o mundo real e o mundo imaginário. Desse modo, quando agregamos a imagem sensorial a uma representação simbólica, o conhecimento do mundo realiza-se de forma complexa, aliando a atividade prática ao signo, como, por exemplo, o pensamento e a fala.

Góes (2000, p. 12), ao apresentar as contribuições metodológicas de Vigotski e a proposta de análise microgenética do psicólogo, destaca que são recorrentes e densas nas obras dele as “discussões sobre o signo, a palavra e a linguagem, que ajudam a configurar a especificidade do humano”. Goés (2000, p. 12) acrescenta ainda que, para esse tipo de investigação, os caminhos metodológicos precisam diferir dos utilizados nas ciências naturais, em outros termos: “A investigação não pode descolar-se de uma visão sociogenética, histórico cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente”.

Nesse sentido, o estudo precisa estar alicerçado nos processos e não nos produtos, “deslocando-se o eixo da avaliação do indivíduo para o processo interativo” (WERNER, 1999, p.161). Portanto, é imprescindível que, nas análises, considere-se o curso das transformações, envolvendo condições passadas, presentes e possíveis projeções, pautando-se, para isso, nas relações dinâmico-causais e não apenas descrevendo as causas e efeitos em posições imutáveis.

Na mesma direção, Zanella (2007, p. 28) afirma que:

a compreensão dos processos psicológicos humanos mais simples se dá pela compreensão dos processos mais complexos[...] “toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto”, assim, a “ tarefa daquele que realiza a análise é conhecer os movimentos do sujeito nas relações que este estabelece e, ao mesmo tempo, as condições dessas mesmas relações que possibilitam a emergência de algumas possibilidades para os sujeitos em relação.

Esse movimento de busca pelas relações é que permite conhecer a transição do coletivo ao singular e desse para o coletivo, permitindo, assim, identificar a passagem da categoria interpsicológica (influência social exterior ao sujeito) para a categoria intrapsicológica (influência social interior ao sujeito).

Nesta pesquisa, os dados analisados consistem em narrativas autobiográficas de alunas do curso de Pedagogia, as quais cursavam, no momento da coleta, a disciplina de Estágio Supervisionado, já que minha intenção é a de analisar a compreensão dos espaços escolares por elas a partir de suas vivências. A meu ver, tal escolha metodológica deve-se à possibilidade de eu poder flagrar, nos textos das estagiárias, o processo de construção da significação da experiência, bem como dos espaços escolares através da escrita, através da palavra, dos signos.

O termo autobiografia, se desmembrado, possibilita a interpretação das grandes e densas questões presentes em cada um dos termos: *Auto* - o que é o eu?;

Bio - o que é a vida?; e, *Grafia* o que é a escrita? Desse modo, a composição da palavra “autobiografia” desperta para a reflexão sobre a relação dialética entre “a vida, o eu e a escrita”. Já com relação à “narrativa”, podemos compreender que ela “coloca numa relação dialética a vida, o eu e a mediação escrita para (re) criar mundos simbólicos na escala do indivíduo e dos grupos, inserindo-os na cultura e em seus rituais” (GASPAR; ARAUJO; PASSEGGI, s/d, p.2).

Tendo em vista, portanto, o que envolve a narrativa autobiográfica, no movimento da escrita das alunas, em sua realização, é possível acessar o processo de mediação dos signos. Em outros termos, ao escreverem seus textos, as alunas selecionam palavras, as quais são dirigidas a um outro; ao assim fazê-lo, produz-se um efeito também naquele que a pronuncia, nelas mesmas; logo, um efeito reverso é produzido. Em suma, numa relação dialógica mediada pela palavra (escrita), “O signo opera no campo da consciência, no qual ser *autor* e *espectador* constituem atributos de uma mesma pessoa” (SIRGADO, 2000, p. 59)

A aproximação da escrita autobiográfica na produção dos textos narrativos pelas alunas como método e processo de desenvolvimento desta pesquisa, bem como a constituição dos dados e suas análises a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1991), buscaram, portanto, viabilizar o movimento de significação do processo de formação em aproximação com a abordagem histórico-cultural, uma vez que almejo verificar a percepção do espaço das escolas de Educação Infantil pelas participantes.

Nacarato (2015, p. 452), ao discorrer sobre as narrativas de vida como fonte de pesquisa autobiográfica em educação matemática, apresenta a compreensão dos “pontos de convergência ou de distanciamento entre as histórias narradas e os contextos experienciados, para, a partir deles, promover reflexões coletivas” sobre os temas abordados, dentre eles, a formação do professor. Para isso, a autora utiliza como instrumentos a entrevista narrativa, as autobiografias e os memoriais de formação.

Conforme a literatura consultada por Nacarato (2015), as narrativas podem ser consideradas como autoformadoras, visto que, quando elas são propostas aos professores em formação como um meio para as reflexões coletivas em grupos de discussão-reflexão, as “histórias de vida em formação, quando compartilhadas com os pares, ganham outras dimensões, tanto para o autor narrador quanto para o ouvinte (NACARATO, 2015, p. 452).

Dessa maneira, ao produzirem as suas narrativas escritas, as alunas em formação envolvidas nesta pesquisa podem produzir sentidos para as experiências vividas no passado, refletir sobre elas e tomar consciência de si e de sua identidade profissional. Portanto, as experiências significadas no coletivo de alunas possibilitam novas interpretações, constituindo suas histórias e a própria história da educação

(NACARATO, 2015, p. 452-453). Outrossim, as pesquisas com narrativas têm suscitado, nos processos de formação docente, a possibilidade de estudar o humano a partir de uma concepção “enquanto ser que se constitui imerso na cultura – nas experiências coletivas e práticas sociais – e como produtor-intérprete de sistemas semióticos.” (GÓES, 2000, p.12).

Segundo Castro e Alves (2012, p.5), os estudos de Vigotski defendem que,

O comportamento do homem e suas relações são determinados não somente por reações condicionadas, manifestas e totalmente explícitas, mas também por aquelas não reveladas externamente, as quais não se pode ver simplesmente. E os reflexos não manifestos, internos, inacessíveis à percepção direta do observador (como a fala silenciosa), podem ser metodologicamente investigados, indiretamente ou de forma mediatizada, através de reflexos acessíveis à observação, como a palavra [dita ou escrita].

Tendo essa compreensão como premissa, a mediação da palavra na construção narrativa, como um reflexo acessível à observação, pode ser tomada como uma “prática discursiva que viabiliza a atribuição de sentido às vivências” (Rodrigues, Prado, 2015, p. 93). Dessa forma, a palavra pode ser tanto um caminho metodológico como uma forma de construir a realidade.

Para Bolivar (2002, p. 3), a investigação biográfica:

comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.

Dessa forma, partindo das histórias narradas pelas participantes e por mim, busquei, conforme Rabelo (2011), estabelecer como critério para a escolha dos dados a sua correlação com o foco da história a ser contada, ou seja, a percepção dos espaços da escola de Educação Infantil nas vozes das alunas da graduação.

Assim, nesse contexto de produção dos textos realizados pelas alunas, “pequenos detalhes, uma pista que é encontrada uma única vez, são importantes para a investigação” (LUSARDO, 2009, p. 196). De acordo com o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1991, p. 170), “esta investigação pode ser comparada ao ato de seguir os fios em um tear. Chegamos ao ponto no qual eles podem ser observados compondo um

todo, [...] Para chegar à coerência do padrão, percorremos com o olhar as diferentes linhas”.

Pino (2005), por sua vez, afirma que procurar indícios de um processo é muito diferente de estabelecer relações causais entre fatos pesquisados, pois aquele requer uma análise que siga pistas, sinais, inferências e não as causas. O autor, ao relacionar esse tipo de abordagem da análise semiótica com a teoria histórico-cultural, aborda as ideias de Vigotski e destaca que:

Assim, se interpretar indícios é procurar a significação que eles têm para o olhar interpretativo do pesquisador, esse olhar deve levar em conta a natureza dialética do processo de que os indícios participaram. Dessa maneira, o olhar do pesquisador no ato de interpretá-los será coerente com o quadro teórico de referência, não só com o método. (PINO, 2005, p. 189)

A partir desses pressupostos, o encontro entre as narrativas das participantes e da investigadora constituiu-se pelos “nós”, os “nós” que nos ataram no entrelaçar desta pesquisa, que buscaram propiciar uma relação sobre a percepção dos espaços das escolas de Educação Infantil os quais discutimos e procuramos ressignificar em nosso processo de formação docente.

O movimento realizado, na supervisão do Estágio, pela docente, pela pesquisadora e pela aluna de doutorado em Educação para a apropriação do pesquisado, foi subjetivado pela relação a que professora e alunas vivenciaram no intenso processo de constituição de seus papéis, os quais se entrelaçam na medida em que elaboraram e transformaram o percurso a ser seguido, o de formação profissional e humana.

Sustentamos aqui a importância de, já na formação inicial ou mesmo em formação em serviço, oferecer oportunidades para que os futuros profissionais assumam a condução de suas reflexões para que possam não somente compreender os limites de sua futura atuação, mas que com isso possam começar a colecionar elementos que lhes permitam formular questões para si mesmo, para seus colegas e para os diversos formadores que encontrarão em sua prática profissional a partir dos registros de suas práticas profissionais. (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p. 144)

Nesta pesquisa, o outro esteve onipresente, ora sendo o outro social, que significa a atividade humana, ora sendo o outro a ser observado e objetivado a partir das relações subjetivas que tivemos para a produção do conhecimento presente nesta tese.

Para o exercício da escrita biográfica no viés acadêmico, consoante Gaspar, Araújo e Passeggi (s/d, p.6), o narrador coloca-se na condição de personagem em sua

narração, no entrelace com os demais personagens que compõem a sua história. Bakhtin (2010, p. 140), por seu turno, afirma que:

Esse outro que se apossou de mim não entra em conflito com o meu eu-para-mim uma vez que não me desligo axiologicamente do mundo dos outros, percebo a mim mesmo numa coletividade: na família, na nação, na humanidade culta; aqui a posição axiológica do outro em mim tem autoridade e ele pode narrar minha vida com minha plena concordância com ele.

Dessa maneira, no momento da minha atuação, em 2017, no curso de Pedagogia, na disciplina de “Projetos e Estágio Supervisionado na Educação Infantil”, foi possível estabelecer uma relação de empatia com o grupo durante o desenvolvimento desta pesquisa. Isso permitiu a aproximação das experiências narradas e vividas, as quais ganharam um sentido ampliado para o grupo que se constituiu, pois a troca de experiências e as reflexões em conjunto possibilitaram, pouco a pouco, a constituição do caminho a ser percorrido em meio às dúvidas e propostas de ações.

Assim, encontrei na disciplina de “Projetos e Estágio Supervisionado na Educação Infantil” as potenciais participantes desta investigação: as alunas em processo de formação inicial. O processo de formação é um objeto de pesquisa vivo que permitiu a relação e a construção do percurso entre as participantes da pesquisa (alunas da disciplina) e a pesquisadora (professora supervisora da disciplina de estágio), possibilitando a permanência das subjetividades na expressão dos textos narrativos produzidos.

Cabe destacar, entretanto, que, até a minha formação no mestrado, o escopo das pesquisas que realizei era de natureza positivista, delineado a partir do distanciamento do pesquisador do objeto a ser investigado. Contrariamente, a atualidade e a relevância da investigação de textos narrativos, minhas opções no doutorado, evidenciam a subjetividade do pesquisador na relação com o objeto pesquisado para a produção do conhecimento, assim como Bolívar (2020, p.3) apresenta:

El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad.

A partir de então, o processo de minha formação, durante o doutorado, permitiu-me lançar mão desse novo percurso e opção de pesquisa. Busquei compreender como

a aquisição/ressignificação de saberes se realiza através da linguagem (mediação instrumental), da interação com o outro (mediação social), na fala externa, entre interlocutores, e na fala interior, daquele que (re) aprende pelo processo ativo de internalização (VIGOTSKI, 1989).

Considerando o processo de internalização mediatizado pela escrita, compartilho do pensamento de que a história de vida do professor em formação é transformada pelo desenvolvimento de um texto acadêmico, cujo percurso culmina com o ritual de defesa e a conquista de um novo estatuto identitário, cujo valor social e afetivo se manifesta. (PASSEGGI, 2001).

Ademais, uma vez que a vida é algo que pode conter diversas dimensões indissociáveis, entendo que “não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de quem somos, assim o narrar de nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade não só relacionada a vida pessoal, como também a profissional” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.144-145).

Nesse sentido, o

processo de autoria” compreenderá os procedimentos cognitivos e metacognitivos que se realizam nas e pelas operações de linguagem, implicadas nos diversos mecanismos enunciativos e de textualização, através dos quais o autor (consciente ou inconscientemente) escolhe, seleciona, organiza e decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, gerencia e adapta o texto empírico às inúmeras variáveis de sua situação de comunicação. Guiado por emoções, crenças e valores, ele imprime no texto um estilo pessoal. (PASSEGGI, 2001, p. 5)

Escolhi a pesquisa com narrativas pela oportunidade de conhecer outras histórias, bem como de encontrar os momentos de convergência e divergência da atividade docente, discutindo sobre ela, ressignificando a compreensão do papel do docente e, por que não arriscar, da própria vida.

Faço, a seguir, a apresentação das participantes a partir do memorial de formação que elas já haviam produzido, buscando relacionar as histórias de cada uma das participantes e nossa enquanto grupo no contexto da pesquisa. Para tanto, subdividi este capítulo em quatro subitens e quadros nomeados “infância e família”, “o ingresso na escola”, percurso de formação no ensino básico” e “ingresso no ensino superior”.

O capítulo foi assim configurado com a intenção de evidenciar os processos de formação anteriores à graduação das participantes, em outros termos, de apresentar uma contextualização. Tais informações dão suporte à discussão e à busca de indícios, de sinais, das vivências que as constituíram, as quais podem apresentar relações com os textos produzidos nos quatro momentos do estágio, e no momento final.

A seguir, apresento os temas elaborados a partir do que havia em comum nos memoriais que foram revistados na disciplina de estágio.

3.1. A infância e a família

Para fazer a caracterização do grupo, bem como para estabelecer relações entre as histórias de cada uma das alunas envolvidas nesta pesquisa, nesta seção, tomei como base o memorial de formação que elas já haviam produzido numa disciplina pregressa do curso de Pedagogia. Tal configuração objetivou o estabelecimento de aproximações e de distanciamentos entre as histórias das participantes, a fim de fosse possível encontrar indícios que pudessem, posteriormente, constituir a trama da construção da história do grupo de alunas em questão, a partir das vivências do Estágio

Quadro 1: Infância e a família

Nome	Idade em 2017	Excertos sobre a infância e a família
Paloma	21	Nasci na cidade de Bragança Paulista. Meus pais, Natal dos Santos (natural de Atibaia), vendedor externo e minha mãe Francisca Alves Santos (natural da Paraíba) costureira, tiveram uma vida de muita luta, com muitas dificuldades e não concluíram o ensino fundamental.
Rannielly	23	Nasci em Olinda, Pernambuco. Aos 4 anos tive que mudar de estado devido ao falecimento precoce do meu pai, por conta disso, minha infância foi bem conturbada. Eu, minha mãe, e os meus irmãos, fomos morar em Mauriti, uma cidade do interior do Ceará em que viviam todos os familiares do meu pai e da minha mãe, não tenho muitas lembranças dessa época, eu ainda era muito pequena.
Rosimeire	24	Nascida em Bragança Paulista. Venho de uma família sem muitos recursos. Sou gêmea, minha mãe é uma pessoa dependente das irmãs, por problemas pessoais, mas não deixa de ser uma pessoa maravilhosa de coração. Fui criada pela minha tia Terezinha. Ela sempre foi solteira e dedicou a vida até hoje pelas sobrinhas, preocupando-se com a saúde e principalmente com os estudos.
Tatiane	34	Natural de Bragança Paulista, venho de uma família cujo pai finalizou o ensino médio e técnico em contabilidade em escola particular, mas não exerceu a profissão, sendo hoje aposentado após seu ciclo de trabalho como auxiliar de limpeza, e minha mãe, única mulher de 6 filhos, estudou até o quarto ano do Ensino Fundamental mesmo com o seu pai (meu avô) tendo realizado investidas para ela estudasse. Graças ao incentivo do meu pai desde pequena aprendi a ter muito gosto pela leitura e talvez um pouco de facilidade em escrever. Quando eu entrei na escola, no “pré”, como era chamada naquele tempo a Pré-escola, eu já estava à frente dos outros educandos e todas as festas que tinham na

		escola eu tinha que ler para os pais e alunos, isso foi uma maneira de me acostumar a ler.
Vânia	47	Natural de Bragança Paulista, vim de uma família numerosa. Não sou a única a cursar o ensino superior, tenho um irmão graduado em Educação Física e o outro em Fisioterapia, além de minha irmã estar cursando Radiologia e meu filho Engenharia de Produção. Sempre tive gosto pela leitura a qual foi despertada durante o “jardim de infância” cujas memórias remetem à professora e aos livros infantis como “João e Maria”, “Meu pé de Laranja Lima”, “João e o pé de feijão”, entre tantos outros contos da literatura infantil.

Fonte: acervo da pesquisadora

Com exceção da Rannielly, natural Olinda, Pernambuco, todas as alunas são naturais de Bragança Paulista, uma cidade do interior de São Paulo distante 89 quilômetros da capital, com uma população de 163.980 habitantes, cujo desenvolvimento se alicerça na prestação de serviços (40,77%), seguido pela indústria (27,24%), comércio (25,91%) e agricultura (3,58%) (SEADE, 2020). É interessante refletir sobre os contextos em que as histórias são vividas, a cultura em que estão imersas, pois, a partir de uma concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, temos aqui uma oportunidade de reflexão sobre as expectativas que as vivências e a cultura oportunizam para o sujeito prospectar ou não o que deseja tornar-se.

Quanto a essa questão, Bourdieu (1966, p. 50) afirma que “os ideais e os atos do indivíduo dependem do grupo ao qual ele pertence e dos fins e expectativas deste grupo”. O autor assim disserta quando discute a questão do capital cultural, referente ao legado familiar e social, dado o meio em que a criança se desenvolve, e do *ethos*, o lugar social que o grupo social a que o sujeito “pertence” ocupa na complexa vida segmentada da sociedade.

Nesse sentido, o lugar onde nascemos e crescemos pode definir ou não quem somos. Em outros termos, a cultura local expressa a partir dos costumes de determinada região, bem como das oportunidades que se apresentam como exequíveis para a realização dos anseios e dos sonhos de cada uma das participantes deste estudo, corresponde às possibilidades que o meio em que se desenvolveram pode possibilitar.

Ainda a esse respeito, segundo Mello (2010 p.729), a “relação que se estabelece entre a criança e a cultura é sintetizada por Vigotski no conceito de vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade, como a unidade sujeito/cultura”. Por essa razão, Mello (2010, p.729) destaca a importância da “relação que se estabelece entre a criança e o meio para a compreensão da influência do meio na formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como o papel do mediador nesse processo”.

A existência de uma rede de ensino básico de qualidade que atenda à população; os espaços e equipamentos de lazer e cultura; o acesso aos bens de consumo; a participação em atividades colegiadas de forma democrática; a mobilidade urbana; a oferta de empregos; entre outros fatores podem, dessa forma, favorecer e interferir nas expectativas sobre aquilo que se deseja ser, ou escolher; como, por exemplo, o curso de graduação que se deseja cursar e a profissão que se pretende seguir.

Tendo tais fatores em vista, é relevante observar, mais adiante, o relato da aluna Rannielly sobre sua percepção da escola de Educação Infantil onde ela realizou o estágio curricular. Em um momento do estágio “conhecendo o espaço escolar”, ao posicionar-se sobre o que vê, ela retoma sua experiência pessoal pregressa em escolas de outro estado brasileiro. Por ter outras vivências num estado diferente do Brasil, é possível que Rannielly tenha um repertório diferenciado para observar e posicionar-se crítica e reflexivamente.

Com relação aos relatos de superação presentes, em todos os textos das participantes, há convergências quanto ao contexto histórico e familiar. Nos textos de Paloma, Rannielly, Tatiane e Rosemeire, por exemplo, elas relatam que são as primeiras, no núcleo familiar central, a ingressarem no Ensino Superior. Já Vânia nos traz a informação de que outras pessoas de sua família, irmãos e filhos, já haviam desbravado esse território e que era, finalmente, a sua vez de fazê-lo após uma tentativa anterior em um dado momento de sua vida.

A esse respeito, Bourdieu (1966, p.50) afirma que:

ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude familiar a respeito da escola, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.

Como professora supervisora de estágio, nos momentos de orientação e nos grupos de discussão, busquei em nossas conversas os temas comuns nos memoriais, relacionando-os também a minha história. Ser matriculada no jardim da infância por meus pais a partir do entendimento que a formação escolar é algo relevante na vida da criança; ter o apoio e acompanhamento dos familiares; as brincadeiras de “escolinha” na infância como o lugar primeiro de apresentação das letras e dos números foram pontos que nos aproximaram.

As diferenças, por sua vez, apresentaram-se com relação à formação dos responsáveis familiares que nos conduziram na infância; as diferentes cidades de residência (interior e capital) e suas oportunidades, bem como os desafios que elas, as

idades, apresentam a seus moradores. Entendemos, então, que partíamos de visões de mundo singulares, cada uma com sua história, única e original, as quais pudemos compartilhar de maneira respeitosa e coletiva para nossa formação no processo educacional.

3.2. O ingresso na escola

Em nossas histórias, das alunas e minhas, o processo de educação perpassa pelo processo de educação escolar já na infância. Isso representa algumas características comuns encontradas no quadro e discutidas a seguir.

Quadro 2: O ingresso na escola

Nome	Excertos sobre o ingresso na escola
Paloma	Aos três anos de idade fui matriculada em uma escola (EMEB), no Jardim dois e fiquei lá até os 5 anos. Adorava a minha profa. Mônica, até hoje me lembro dela, era muito carinhosa com os seus alunos e amava seu trabalho. Nos períodos contrários da escola eu e minha irmã ficávamos com minha avó, pois meus pais sempre trabalharam.
Rannielly	Ao chegar em Mauriti, aos 4 anos, fui matriculada numa escola pertinho de casa, onde sempre recebi elogios dos meus professores, na época do ensino infantil.
Rosimeire	Meu processo de formação, foi e é marcante morei 12 anos no CDHU onde com dois anos e meio comecei a ir à creche, me lembro que gostava de ir até o portão da escola, quando minha tia me deixava na escola eu abria a boca a chorar, sempre foi insegura desde criança, mas como eu estudava com minha irmã na mesma sala me sentia um pouco segura ao lado dela. Com o passar dos anos, aos quatro anos comecei a estudar na escolinha do SAADA, ainda no Bairro Uberaba no CDHU e, ainda me sentia insegura com os professores, apenas grudava a confiança em minha irmã.
Tatiane	Ingressei na escola alfabetizada (SESI – 364), meu pai sempre esteve presente em minha vida e foi ele quem me ensinou a ler e escrever. Lembro que meu pai sempre foi muito rígido. Na época eu tinha um joguinho de plástico com letras coloridas e todas as noites nós “brincávamos de letrinhas”. Ele pegava bastante no meu pé para eu aprender, pois minha mãe não sabia o básico e não conseguia me ensinar.
Vânia	Entreí no jardim da infância (EMEB) praticamente alfabetizada e já sabia fazer pequenas contas como adição, subtração, multiplicação e divisão, claro que com números pequenos. Minha prima “Tatinha” gostava de brincar de escolinha e tinha o sonho de ser professora e com essa brincadeira diária ela me alfabetizou. Já na pré-escola não me lembro de muitas coisas, o que me recordo é da Cartilha Suave, o nome de algumas professoras. Lembro-me que minha mãe comprava vários livros de história, pois eu adorava ler e minha prima me auxiliava na leitura.

Sobre o ingresso na escola ainda na infância, Paloma, Ranniely, Rosimeire e Vânia relatam que o jardim da infância, a pré-escola ou a creche foram os lugares primeiros que adentraram no universo escolar por volta de seus três a quatro anos de idade. Diferentemente delas, Tatiane foi alfabetizada em casa, acompanhada pelo seu pai; ela relata que iniciou seus estudos no SESI, onde permaneceu por nove anos. De modo semelhante, Vânia já conhecia o universo das letras e números a partir das brincadeiras de escolinha que realizava com a prima.

Paloma e Rannielly frequentaram a pré-escola e trouxeram em suas narrativas o gosto pela escola de Educação Infantil e boas lembranças das professoras. Já Vânia relata a não lembrança desse período, e Rosemeire destaca que não se sentia segura.

O papel da família está presente no relato de todas as alunas, assim como nos meus. Nós fomos levadas à escola por um membro da família. O papel social da escola, dessa forma, foi introduzido, bem como reflete a opção de escolha do responsável em matricular e acompanhar a vida escolar, a medida do possível, enquanto éramos crianças.

Digo “opção de escolha do responsável” em matricular as crianças pequenas na Educação Infantil, pois, apenas após o estabelecimento da emenda constitucional de 2009 tornou-se obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade na rede de ensino brasileira. Dessa forma, na época em que me refiro, apenas o Ensino Fundamental era obrigatório e a partir dos sete anos:

As normas foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, que ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. (BRASIL, 2013, p.1)

Também compreendo que a opção pela matrícula das crianças nas escolas nas décadas de 1980, 1990 e início dos anos 2000, períodos em que nossas participantes e eu estávamos nas escolas, possa estar diretamente relacionada à necessidade de ter um local para as crianças estarem enquanto o adulto trabalhava e organizava a vida familiar. Além disso, creio que já havia a compreensão das possibilidades de aprendizagem e melhoria das condições de vida relacionadas à formação que a instituição escolar poderia prover.

3.3. O percurso de formação no ensino básico

As percepções sobre o percurso de formação das alunas no ensino básico são mais marcadas pelos espaços que elas frequentaram, do que pelo tempo que estiveram

nas instituições escolares. Entretanto, as relações estabelecidas com os outros, professores e amigos, ganham ainda mais destaque se comparadas ao espaço em si.

Quando os espaços aparecem nos textos das alunas, eles referem-se aos locais em que elas estudaram e não às lembranças da dimensão que tinham, do uso que faziam deles, de suas cores, dos aromas e das divisões por exemplo. É como se eles não existissem, ou como se fossem imutáveis, ou ainda como conhecidos por todos, sendo sempre os mesmos de forma atemporal, a-histórica, algo cristalizado.

Quadro 3: Percurso de formação no ensino básico

Nome	Excertos sobre o percurso de formação no ensino básico
Paloma	<p>Aos seis anos, já na pré-escola, tivemos que mudar de escola por conta da distância da casa da minha avó e também pelo motivo de minha irmã ingressar na escola. Eu odiava esta escola, a professora parecia não gostar dos alunos e os maltratava um pouco, gritava muito e mesmo assim fui alfabetizada por ela.</p> <p>Já no primeiro ano mudei-me de escola a qual permaneci até o quarto ano. Tenho apenas boas lembranças desta escola, foi a escola que mais gostei, todos os professores se empenhavam ao máximo. Esta escola, E.M. Augusto Vasconcellos era considerada uma das que tinham o melhor ensino. Ao término do quarto ano, mudei-me de escola novamente, desta vez, uma Escola Estadual.</p> <p>Tudo era diferente, eram vários professores, no começo estranhei um pouco, mas depois me acostumei e estudei lá até a oitava série. Sempre me destaquei por ser esforçada e vaidosa.</p> <p>No segundo colegial passei a estudar no período noturno pois consegui um emprego em uma confecção durante o dia. Mesmo com o meu esforço minha mãe dizia para que não me acomodasse, pois eu estava tendo oportunidades que ela não tivera e ela queria o melhor para mim.</p>
Rannielly	<p>Ao entrar no ensino fundamental, minha mãe recebia várias cartas para comparecer a escola, pois meu rendimento não era satisfatório, sem contar que eu faltava muito, ia sempre obrigada por ela, e o pior, eu não obedecia a nenhum dos professores.</p> <p>Nunca gostei de estudar, nunca tinha terminado de ler nem se quer um livro, até minha quinta série, os professores não eram nenhum um pouco incentivadores, já minha mãe, sempre ficou no meu “pé” fez tudo que podia, me trocava de horário, de professores, mostrava a importância da escola, além das oportunidades que eu estava tendo que ela não teve, mas nunca liguei para o que ela falava.</p> <p>No meu quinto ano, minha mãe me reprovou, isso mesmo “ela” me “reprovou”, os professores queriam me “empurrar” para frente, mas ela não deixou, ela viu que eu não tinha condições de avançar de ano, pois o meu conhecimento não correspondia à série que eu iria avançar.</p> <p>Com o passar dos anos ela percebeu que o caso estava muito sério, que precisava fazer algo, então, ela resolveu recorrer aos meus padrinhos, que moravam numa cidade no interior de São Paulo, Bragança Paulista, para onde me mudei aos 14. Terminei o terceiro ano do Ensino Médio.</p>
Rosimeire	<p>O tempo passou e estávamos crescendo, comecei a estudar no Augusto Vasconcellos no Bairro Jardim São Lourenço, estudei lá até a minha</p>

quarta série. Quando eu frequentei a segunda série, separaram eu e minha irmã gêmea de sala, foi então que tive muita dificuldade para tudo, principalmente acompanhar a sala de aula tive dificuldade até para conversar com os colegas ficava totalmente fechada não conversava com ninguém nem para pedir ajuda, me sentia completamente sozinha, comecei a ficar com medo de ir à escola peguei trauma de professora, até então a professora Terezinha me reprovou na segunda série para poder acompanhar mais o desenvolvimento e aprendizagem do dia a dia, e para eu me sentir segura, ela estava fazendo isso para o meu bem.

Terminei os estudos no Augusto Vasconcellos, e fui para o Assis Gonçalves, lá eu fiquei até oitava série não tive reprova me esforçava muito, procurava sempre ajuda dos professores e minha tia que sempre me acompanhou nas leituras, escritas e ao decorrer da vida, no dever de casa ela sempre ficava preocupada com meus estudos. Quando comecei a frequentar a escola Assis Gonçalves, tudo foi mudando com outros pensar, fazer, se dedicar mais e mais aos estudos, tendo mais responsabilidade assim que me formei no oitavo ano, fui para o Mores Salles para terminar o Ensino Médio, lá encerrei com o terceiro ano.

Tatiane Hoje com 34 anos ainda me lembro perfeitamente da minha vida escolar. Sempre fui boa aluna e com excelentes notas, amava ir à escola, fazia isso com o maior prazer do mundo. Minha fase escolar é marcada de boas recordações. Estudante do SESI-364, que exigia bastante dos seus alunos, durante nove anos da minha vida me dediquei bastante aos meus estudos, criando uma proximidade de bastante afeto com meus professores.

Diferente do ensino médio, lá não tinha o digamos “acolhimento” da minha antiga escola. Lembro-me de todos, exatamente todos. Não posso dizer que algum marcou a minha história em especial, pois cada um deles levo no meu coração até hoje. Todos marcaram a minha história, cada qual do seu jeito e com suas qualidades e defeitos.

Vânia Sobre a pré-escola não me recordo de muitas coisas, apenas da cartilha caminho suave e o nome de algumas professoras. Já, da quinta série em diante não tínhamos leituras na sala de aula, eram matérias distintas com professores diferentes para cada uma delas. Eu adorava a aula da professora de matemática e acabei me apaixonando por esta área de conhecimento. O mesmo não posso dizer da matéria de ciências, que não me traz boas lembranças quando me recordo das atitudes da professora, mas falando de coisas boas, da quinta série em diante eu li bastante romances, livrinhos em quadrinhos, contos de princesas e os gibis do irmão, hábito que foi se perdendo até cessar. A retomada da leitura em minha vida se deu com a chegada dos meus filhos para quem eu lia as histórias infantis, ouvia as fitas cassetes com as histórias contadas, além dos livros enviados pela escolinha para serem lidos pelas crianças com os pais. Com os filhos crescidos, novamente parei de ler. Da minha escola de primeira à oitava série, realizada na mesma instituição, me recordo com admiração e carinho da diretora, Dona Marina e da pedagoga Dona Vera, as quais eram a alma e o coração da escola. Uma mistura de Diretora, Coordenadora, “tia”, amiga e mãe. Elas eram de uma delicadeza e harmonia, sempre próximas aos alunos, disponíveis para conversar, orientar e participar da vida acadêmica dos alunos.

Ainda deste período me recordo da “serenata noturna” em que alunos do coral e da fanfarra reuniam-se com as professoras de música, Dona Mércia e Dona Elines, para cantar sob a janela das professoras nas datas de seus aniversários assim como no dia das professoras. Houve um dia

memorável em que todos se reuniram para cantar para a Diretora da escola. Da Escola EEMABA tenho muitas boas lembranças. Pude exercitar tudo que minha mãe havia me ensinado sobre respeito, caráter, bondade, humildade e disciplina. Pude vivenciar estes ensinamentos na troca com as Professoras, Coordenadoras e Diretora da escola, com exceção da professora de Ciências anteriormente relatada, que ao menos me possibilitou a reflexão sobre o como eu não desejava ser quando adulta. Após o término do colegial, fiz o curso Técnico em Contabilidade devido a minha familiaridade e gosto pelos números, advindos das experiências positivas com a matemática durante o período escolar com as professoras de matemática Leda e Leila e também aprendia gostar de Estatística ministrada pela professora Patrícia.

Fonte: acervo da pesquisadora

Com seus textos, Paloma, Rosemeire e Rannielly relatam a mudança de escola na pré-escola e no Ensino Fundamental, a qual foi, para elas, desafiadora. As lembranças delas remetem a uma relação não afetiva, à falta de cuidado e de acolhimento da instituição escolar e dos docentes, os quais privilegiavam, segundo o que contam, a necessidade de concretização da aprendizagem dos conteúdos escolares.

A insegurança relatada por Rosemeire no momento de separação de sala de sua irmã gêmea, bem como as consequências dessa mudança podem ser consideradas como indícios de que a educação, nesse tempo, era unidirecional, pouco sensível ao reconhecimento dos interesses da criança.

Para Rannielly, a visão de que seu rendimento não era satisfatório; a percepção sobre o pouco incentivo dos professores, e o caráter obrigatório dado pela mãe tornaram a escola um local a ser repellido, como se não fizesse parte ou sentido para a sua vida naquele momento.

Ao buscar a relação da constituição do sujeito e da afetividade na perspectiva histórico-cultural, Gomes (2008, p. 42) apresenta a seguinte relação a partir da concepção do materialismo dialético:

Ao buscar os elementos que respondessem pela constituição do afetivo na atividade do sujeito, não poderia ficar restrita a um ou outro aspecto que caracterizasse, especificamente, cada um desses conceitos (emoções, afetos, sentimentos), nem tampouco empregá-los a partir de uma tipologia ou classificação. A atenção deveria estar voltada à análise dos elementos que nos informassem sobre a constituição e participação do afetivo na atividade do sujeito, o que inclui um movimento, uma transformação que os processos afetivos sofrem ao longo do desenvolvimento, dado que segundo a Psicologia Histórico Cultural, é isso o que reflete a dinâmica e especificidade da formação humana do sujeito.

Dessa maneira, a construção dos sentidos e dos significados da escola para as alunas deu-se também pela dimensão afetiva em suas atividades, em sua constituição humana; o desenvolvimento e os movimentos dinâmicos da vida, por seu turno, refletem em suas histórias.

O ensino básico de Paloma, Rannielly, Vânia e Rosemeire ocorreu em escolas públicas. Tatiane estudou até o nono ano do Ensino Fundamental numa escola do Serviço Social da Indústria (SESI), cuja manutenção é subsidiada em parte pela indústria e beneficia os trabalhadores desse setor. O SESI costuma ser uma escola com ótima estrutura e reconhecida socialmente pela qualidade de ensino.

Também estão presentes nos textos da Paloma, Rannielly, Rosimeire, as mudanças de escolas; a necessidade de adaptação aos novos cenários; as percepções delas sobre a necessidade de adaptação; a insegurança no Ensino Fundamental I; o estranhamento a partir do quinto ano, e a divisão dos conteúdos por professores especialistas, o que demandou delas uma reorganização para essa nova situação de ter vários professores num mesmo ano escolar.

Assim como elas, eu também passei por duas mudanças nesse período escolar, inclusive, mudança de cidade no transcorrer do quinto ano. Por isso, compreendo e partilho dessa percepção e da necessidade de rápida adaptação aos processos das novas escolas, afinal, o ensino como um processo sistematizado segue um rito, e quem chega, geralmente, precisa se adaptar.

Já Vânia e Tatiane, puderam permanecer na mesma instituição durante os nove anos de formação do Ensino Fundamental, o que nos faz perceber, a partir dos textos produzidos, uma relação de grande afeto e empatia junto à escola, o que pode ter apaziguado a percepção da mudança no quinto ano a respeito da chegada de mais professores para o ano escolar. Pelo fato de o grupo escolar ter sido mantido, parece que os desafios foram mais brandos por conta dos laços existentes de amizade e das afinidades.

Gomes (2008), após discutir as abordagens filosóficas e científicas sobre a constituição do sujeito e da afetividade na perspectiva da psicologia organicista, a qual foi criticada por Vigotski, uma vez que ela tem uma base subjetivista, idealista e a-histórica dos processos afetivo-emocionais, afirma que:

Vigotsky admite que o caminho para que se encontre uma verdadeira explicação teórica e metodológica do afetivo na estrutura psicológica do sujeito não pode dispensar a análise da atividade humana – categoria constitutiva do psiquismo humano – na relação que esta mantém com a consciência, sobretudo porque, necessariamente, ambas conduzem à tese do desenvolvimento histórico da afetividade. (GOMES, 2008, p. 64)

Nesse sentido, os resultados das análises dos excertos dos textos narrativos das alunas, no que tange à atividade delas no processo de formação escolar, parecem apresentar pistas de que o desenvolvimento histórico da afetividade é constitutivo do psiquismo humano. Essa constatação alinha-se às propostas da psicologia dialética pelo seu caráter materialista e histórico, já que ela não estuda os processos psíquicos e fisiológicos separadamente, mas os aborda em sua unidade.

A passagem para o Ensino Médio e a consequente mudança de instituição escolar estão presentes nos relatos de todas. As memórias parecem ser muito recentes, por isso podemos verificar um olhar mais afetivo sobre esse nível educacional. Há também a necessidade de trabalhar e estudar concomitantemente à mudança do período de estudo, como no caso da Paloma. Essas mudanças são significativas e nos levam a refletir sobre a questão da evasão escolar. É justamente nesse período de transição que surgem diferentes motivações, as quais influenciam na tomada de decisão do sujeito jovem de manter-se ou não na escola.

No meu caso, tive a oportunidade de manter-me na mesma escola do sexto ano do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio. Era também uma escola particular. As transições entre os níveis de ensino foram progressivas, o lugar já era conhecido e os laços afetivos que já eram constituídos se fortaleceram. Entendo que essa situação corroborou com a construção de um olhar de pertencimento do Ensino Médio e de tudo o que lhe dizia respeito de minha parte.

Por tratar-se de uma escola confessional, o suporte e a estrutura orgânica da instituição permitiam experiências diversificadas e interessantes. O fato de residir em São Paulo levou-me a desenvolver um protagonismo e uma autonomia de maneira responsável, pois os trabalhos escolares demandavam uma ação independente de nossa parte enquanto estudantes.

Residir em São Paulo tinha a vantagem de poder ter acesso às atividades culturais, a equipamentos de lazer, entre outros, em quantidade e qualidade satisfatórias. Entretanto, era necessário também: pegar ônibus cheio; localizar-me no metrô; ler os mapas impressos, e planejar o trajeto (não havia celular ou *google maps* para nos guiar). Já em uma cidade cujas ofertas são menores, a escola, provavelmente, é a instituição que organiza certas opções para os alunos, interferindo tanto nas experiências individuais quanto coletivas, contando com a mediação de um adulto.

Entendo, dessa forma, que as inserções nessas atividades não dependem apenas do interesse individual do aluno. As condições sociais e econômicas impactam e/ou determinam as oportunidades que se possa ter. Em outras palavras, apenas a oferta de atividades culturais não é o suficiente; é preciso ter meios para torná-las parte

de sua rotina. A questão do tempo livre, da mobilidade urbana e a proximidade a esses equipamentos públicos favorecem as experiências que eles podem prover.

Nesse sentido, Bourdieu (2003, p. 60), ao discorrer sobre a escola e a prática cultural, “evidencia a existência de uma forte ligação entre a instrução e a frequência a museus, complementado que só a escola pode criar a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar”. Cabe destacar que esse caráter “exclusivo” delegado à escola na citação de Bourdieu (2003) deve-se ao contexto de produção do texto, aos objetivos, bem como ao tempo histórico a que ele se referiu.

Nos dias atuais, pensar a escola como o lugar de “criar a aspiração à cultura” não se aplica. Apesar de ela ser, sim, muito importante, especialmente para as crianças em situação de vulnerabilidade social, há outros espaços que podem também criar essa aspiração. Os meios tecnológicos, por exemplo, são ferramentas importantes para essa discussão que não existia à época de Bourdieu.

A prática cultural a que Bourdieu (2003) se refere trata da apropriação pelo sujeito dos objetos da cultura produzidos pelo humano. Para esse domínio, a mediação é decisiva, pois, através dela, são construídos os significados dos objetos, os quais passam a fazer parte da vida de quem os busca. É, portanto, dessa forma que o capital cultural é adquirido pelos sujeitos, que, a depender de suas experiências, perpetuam a diferença entre as classes sociais.

3.4. O ingresso no Ensino Superior

O ingresso no Ensino Superior apresentou um marco importante do processo de formação profissional e humana das alunas participantes desta pesquisa. Ser o primeiro membro da família a chegar a essa etapa de ensino, no caso de quatro das cinco participantes, revela importantes reflexões sobre o papel da escola, sobre o capital cultural e sobre as relações sociais.

Quadro 4: Ingresso no Ensino Superior

Nome	Excertos sobre o ingresso no Ensino Superior
Paloma	Ao final do ensino médio resolvi fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingressar no Ensino Superior. Optei pela Pedagogia uma vez que tenho parentes trabalhando na escola em cargos diversos e sempre me disseram ser uma boa área profissional. Para minha surpresa, consegui ser aprovada e obtive uma bolsa de estudos do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Confesso que o início do Curso não foi de fácil adaptação ao ritmo da graduação, pois era algo

completamente novo e eu não estava acostumada com a linguagem mais formal de um Ensino Superior.

Rannielly Terminei o terceiro ano do Ensino Médio, e nessa mesma época ainda com 17 anos comecei a trabalhar numa empresa de recreação em que trabalho até hoje, foi onde tive a certeza do que eu queria ser. Decidi então a fazer a faculdade de Pedagogia, porém como o ganho era pouco não fiz imediatamente, ainda na recreação, conheci meu atual esposo, e dois anos depois tive a melhor notícia da minha vida, que eu iria ser mãe, não estava nos meus planos, mas Deus já tinha planejado.

Ela é o meu maior incentivo para tudo, quando a Ana Laura estava com seis meses de vida, resolvi fazer o vestibular, fiquei com muito medo, devido não ter uma um histórico escolar muito bom, mas, para minha surpresa eu passei, e comecei a estudar.

Rosimeire Assim, os anos passaram e aqui estou eu, o momento universitário de foco, determinação, muita responsabilidade e fazer o que realmente gosto, comecei a faculdade em 2013 com o curso da Fisioterapia, trabalhava e estudava, porém por alguns motivos pessoais não pude continuar na área da saúde. Trabalho no escritório de contabilidade na Pioneira, e não estava dando conta também, eu parei mais logo já prestei o vestibular para Pedagogia que sempre foi minha segunda opção, em 2016 comecei do zero o curso de Pedagogia, fiquei um pouco insegura, pois não conhecia ninguém, não sabia se iria gostar. Foi uma mudança total, mais conforme fomos tendo as aulas comecei a me interessar, sempre encarando os desafios com um pouco de medo, foi bem legal poder ouvir dos professores os conhecimentos na área da Educação. O que me trouxe para o curso da Pedagogia, foi quando acompanhei minha tia nas aulas dela, ela é professora, da aula em Atibaia e eu ia junto com ela nas aulas quando eu era criança, e eu sempre ajudei ela arrumar as atividades ela sempre me mostrava as atividades das crianças, e eu gostava muito de compartilhar esse momento com ela, e ela sempre me falava você leva jeito também na área por que não dá uma oportunidade para você conhecer, e foi então que eu desisti da área da saúde.

Tatiane Acredito que diante do arrependimento da minha mãe por não ter dado seguimento aos estudos, ela também me incentivou para estudo e a me tornar professora, na época em que terminei o Ensino Médio poderia ter feito o chamado Magistério, o qual também não me agradava, na verdade naquele momento da minha vida, não sei ao certo o motivo, mas não era a profissão que eu gostaria de seguir. Os anos passaram e aqui estou, depois de dezessete anos volto a estudar, realizando o sonho de minha mãe e uma conquista minha. Por isso minha escolha em estudar Pedagogia, quando estava cursando o quarto semestre do curso, percebi o quão é importante o apresso por esses requisitos, lemos e escrevemos muito. Escolhi esse curso por acreditar em um futuro melhor aos nossos. Sem generalizar, a educação está bem defasada e acreditar que posso tentar participar de uma mudança me faz ter esperanças e forças para continuar estudando.

Vânia me casei e tive 3 filhos optando por ficar em casa para criá-los. Quando meu filho caçula fez 16 anos, iniciei o curso de licenciatura em Matemática no Instituto Federal de São Paulo, logo a seguir com o falecimento do pai, optei por ficar mais próxima à minha mãe, viajamos e fizemos muitas coisas juntas, foi muito bom e não me arrependo das escolhas que fiz.

O ingresso ao Ensino Superior para cursar a Pedagogia se deu após o crescimento dos meus filhos e a promessa a eles de que assim

que o filho caçula estivesse na faculdade, eu então, retomaria os estudos. A escolha do curso teve influência de minha prima Nice, professora de educação infantil e de professoras colegas que reconheceram em mim um perfil para ser professora durante uma conversa na sauna do clube.

Fonte: acervo da pesquisadora

Conforme os excertos, a escolha do curso de Pedagogia tem em comum a experiência partilhada de algum ente familiar, o qual nota nas alunas um certo perfil para a atividade pedagógica à primeira vista. No entanto, cabe a reflexão sobre as possibilidades profissionais e de trabalho que a cidade e a região ofertam, bem como as oportunidades que as pessoas próximas que as orientam conhecem como oferta de trabalho.

O fato de a cidade onde elas residem e/ou estudam ter o ensino como um grande responsável pela geração e manutenção de postos de trabalho, aos olhos daqueles que as orientam para uma pretensa carreira futura, pode significar uma oportunidade certa, visto que esse tipo de trabalho já faz parte do dia a dia da cultura local, da experiência que se tem para partilhar.

Bourdieu (2003, p. 41), ao discutir a questão do capital social e o *ethos*, faz a seguinte asserção:

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Como vemos, o autor supracitado relaciona a “escolha do destino” à expressão do sistema de valores implícitos e explícitos advindos de uma posição social, “às aspirações da família, limitadas pelas oportunidades objetivas” ou pela “interiorização do destino objetivamente determinado para o conjunto da categoria social à qual pertence” (BOURDIEU, 2003, p. 47). Ele resume a reflexão com a seguinte sentença “as cartas são jogadas muito cedo” (BOURDIEU, 2003, p. 52).

Bourdieu (2003, p. 47) apresenta ainda o argumento de que mesmo que as aspirações individuais sejam diversas do capital cultural a que se tem acesso, no caso das pessoas das classes menos favorecidas, os objetivos das famílias “reproduzem de alguma maneira a estratificação social”, como se as “aspirações e as exigências” pelas condições objetivas que se colocam, “excluem a possibilidade de desejar o impossível”.

Gatti (2010, p. 1363), em seu estudo sobre a opção pelos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, a partir da análise socioeconômica do Exame Nacional de Cursos

(ENADE) de ano base 2005, aponta que a formação dos pais, em metade dos casos, corresponde a quarta série do Ensino Fundamental. Além disso, a maioria dos alunos de Licenciatura advém de escolas públicas e possui renda média familiar de três a dez salários mínimos. Relacionando esses dados à “bagagem cultural” dos estudantes, Gatti (2010, p. 1363) acrescenta:

em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% dos estudantes são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação.

No que concerne à feminização da docência, Gatti (2010, p. 1362-1363) relata que esse não é um fenômeno recente e advém do recrutamento de mulheres para as Escolas Normais no final do século XIX, visto que havia uma “representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação”. O vínculo da figura feminina aos cuidados com as crianças, com a casa, com a rotina da formação e com a manutenção das famílias também se reflete nas atividades escolares, auxiliando ainda na construção de uma expectativa prévia da sociedade a partir de uma visão de mundo marcada historicamente em seu desenvolvimento.

Para Vianna (2013, p.164):

Não se trata apenas da presença do sexo feminino. A entrada das mulheres no magistério deve ser examinada a partir das relações de classe e gênero. Podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica.

Além disso, nos textos das alunas participantes, foi possível flagrar o interesse pelo curso de Pedagogia com a justificativa de ser uma opção que favorece o contato com conhecimentos que viabilizam um melhor preparo para a maternidade. Isso ocorre nos textos de Rannielly e de Vânia quando narram histórias cujo pano de fundo é a oportunidade de prover melhores vivências para suas filhas. Esse ideal também está presente no texto inicial desta tese, quando retomo minha experiência pessoal para alicerçar meu desempenho no papel da docência na Educação Infantil.

Nos trechos narrados por Paloma e Rannielly, elas apresentam também a insegurança sobre seus processos de formação no ensino básico público, se teriam ou não condições para o ingresso no Ensino Superior privado. Isso fica mais evidente no

momento em que relembram, com surpresa, a aprovação no processo de seleção do vestibular.

Vânia e Tatiane trazem a reflexão do compromisso consigo e com os entes familiares sobre o ingresso no Ensino Superior. Segundo suas narrativas, elas venceram outros desafios, realizaram outros sonhos e, depois, voltaram-se para esse compromisso em suas histórias, elegendo o curso de Pedagogia como sendo aquele que desejavam fazer para contribuir com a transformação da sociedade em um lugar melhor. Essas histórias cruzam-se em certos aspectos e culminam no ingresso ao Ensino Superior privado brasileiro.

Em 2017, o Brasil tinha 296 Instituições de Educação Superior (doravante IES) públicas e 2.152 privadas; estas últimas representam, assim, 87,9% das IES no cenário nacional, as quais são caracterizadas por suas naturezas administrativas: particulares e privadas sem fins lucrativos (INEP, 2018). Dentre as IES privadas sem fins lucrativos, ainda temos as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES), reconhecidas pelo MEC desde 2013 pelo seu compromisso social com relação à Educação.

Isso nos leva a algumas reflexões sobre o sistema de educação brasileiro no que corresponde à organização, à regulação e à avaliação do Ensino Superior para o atendimento à demanda dos indicadores nacionais e internacionais quanto às possibilidades de acesso a essa modalidade de ensino, bem como à forma de mensurar o desenvolvimento do país.

A oferta de vagas no Ensino Superior pelo setor privado, as quais são reguladas pelo MEC, apresentou-se como uma estratégia, uma vez que o Ensino Superior público não conseguiria atender à demanda de alunos, já que, até poucos anos atrás, ele destinava-se, em grande parte, apenas aos alunos advindos das escolas privadas de Educação Básica.

Os programas governamentais de maior impacto para o acesso ao Ensino Superior foram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova de admissão à educação superior realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao MEC, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), programa que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições particulares de educação superior

Essa discussão não faz parte do escopo deste trabalho, porém, ao nos depararmos com as histórias de vida e formação das alunas e da minha própria, faz-se necessária a contextualização do cenário em que a educação superior brasileira se constitui, e como as oportunidades de formação e de vida interferem nas escolhas de que cada um pode ou não fazer em seu percurso.

Minha formação na Educação Básica aconteceu integralmente em instituições de ensino privado. As experiências que tive, onde nasci, residi e trabalhei antes do Ensino Superior, apresentam-se como fortes influenciadores em minha formação. As escolhas, em especial, sobre a minha formação universitária puderam acontecer a partir de múltiplos olhares e contatos que tive com experiências diversas de formação.

Antes de escolher o curso de graduação de Licenciatura em Educação Física, eu havia tido contato com outras experiências profissionais para além da docência. Assim como a Tatiane, eu não quis fazer o magistério, mesmo podendo ter optado em fazê-lo na mesma escola em que cursei o Ensino Médio.

Todavia, diferentemente das histórias das alunas, eu tive a oportunidade de conhecer uma infinidade de profissões no Ensino Médio. Fui levada por minha mãe, por exemplo, a, pelo menos, cinco SENAI's³ diferentes antes de optar pelo Ensino Médio convencional. A questão do trabalho destinado a mulheres ou a homens em minha formação é algo que não posso dizer que foi ausente, mas, posso afirmar que não foi determinante.

Eu iniciei minha vida profissional aos dezesseis anos por opção própria. Eu era vendedora e “office girl” em uma loja que vendia lingerie, roupas de banho, meias e pijamas. Trabalhava meio período, no contra turno, nos dois anos finais do Ensino Médio que realizei no período matutino. Ao mesmo tempo, eu estudava e praticava esportes. Previamente ao vestibular, fiz um cursinho pré-vestibular do tipo “intensivão”, concomitantemente ao término do Ensino Médio.

O processo do vestibular foi intenso. Não me via como uma aluna com notas muito altas, mas entendia que tinha uma boa visão de mundo e que podia relacionar os conhecimentos diversos com certa facilidade. Assim, o vestibular VUNESP para o ingresso na UNESP foi o que mais me identifiquei no decorrer da prova e, conseqüentemente, tive um bom desempenho. Não me recordo de sentir-me insegura com relação a ingressar ou não na faculdade, apenas sabia que tinha de fazê-lo da melhor forma que eu pudesse.

A opção pela apresentação do grupo nas unidades temáticas: “a infância e a família”, “o ingresso na escola”, “o percurso de formação no ensino básico”, “o ingresso no ensino superior”, as quais foram desenvolvidas a partir da releitura dos memoriais escritos pelas graduandas em uma disciplina pregressa do curso de Pedagogia ao

³ SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial: configura-se como sistema estruturado em base federativa, que desenvolve ampla gama de programas de formação profissional, buscando atender às carências da mão-de-obra industrial brasileira, sempre em função das peculiaridades de cada região do país.

Estágio, permitiu algumas aproximações à discussão sobre o significado do termo meio, tomando o texto de Pino (2010, p 744) quando diz que

Embora Vigotski não deixe muito claro o que realmente ele entende por "indicadores absolutos" e "indicadores relativos" do meio, tudo parece indicar que por "indicadores absolutos" ele estaria entendendo aqueles componentes específicos da espécie *humana*, adquiridos por ela ao longo da sua história e que se tornaram componentes da cultura.[] Como nos mostra a história, a apropriação por cada novo ser humano (a criança a que se refere Vigotski) de cada uma das funções *humanas*, longe de ser repentina, é o resultado de um longo processo que se estende ao longo da vida de cada um. Isso quer dizer que essas funções são elementos componentes de um meio que, dessa forma, vai se expandindo em cada momento da vida do indivíduo. É a isso que Vigotski parece se referir com a expressão "indicadores relativos". Ao que Vigotski chama de parâmetro absolutos e relativos ao tratar do meio.

Poderia dizer que as unidades temáticas elencadas para caracterizar o perfil do grupo poder-se-iam constituir "indicadores absolutos", pois todas perpassamos por estas unidades, porém, os "indicadores relativos" se deram a partir do viver de cada história no contexto do meio em que se desenvolveu.

As tramas destas histórias individuais nos contextos vividos, se encontraram no decurso da graduação escolhida pelas participantes, em confluência com os caminhos a que se dirigiu esta pesquisa. Todo este movimento culminou na constituição do grupo, chamado "nós", que permitiram o desenvolvimento desta tese.

|

4. OS CAMINHOS QUE LEVARAM À CONSTITUIÇÃO DO “NÓS”

Participaram deste estudo cinco alunas do quarto semestre do curso de Pedagogia da disciplina de Projetos e Estágio Supervisionado no segmento da Educação Infantil, as quais realizaram o estágio em escolas públicas do município de Bragança Paulista. No início, nove graduandas atendiam aos critérios da pesquisa explicitados a seguir, porém, cinco delas permaneceram até momento final, e constituíram, então, no grupo participante desta tese.

A constituição desse grupo teve início na divisão da classe, a qual é composta por 60 alunos, sendo 58 mulheres e dois homens, do quarto semestre do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco (USF), na cidade de Bragança Paulista.

Três docentes supervisoras de estágio foram designadas para essa atividade, uma vez que o regulamento do estágio estabelece que o processo de supervisão para a formação do futuro pedagogo deve ser de, no máximo, vinte alunos para cada docente supervisor na Instituição. No que corresponde à supervisão no campo de estágio, deu-se pelas professoras das salas de aula da Unidade Escolar (UE).

Essa divisão foi realizada pelo núcleo de registro e controle acadêmico da USF, setor responsável pelas atividades de secretaria junto aos cursos de graduação. Após esse momento, foi necessário estabelecer critérios próprios para esta pesquisa, os quais delinearão a constituição do grupo participante.

A fim de contextualizar o desenvolvimento do estágio na USF, é importante ressaltar que se trata de uma instituição sediada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, que tem em seu entorno outras cidades interioranas de onde os jovens se deslocam para realizar a graduação. Dessa maneira, temos alunos de diversas cidades da região, os quais buscaram escolas de Educação Infantil em seus respectivos municípios para a realização do estágio. Optamos então, minha orientadora e eu, ambas supervisoras nesse componente curricular, por definir o grupo desta pesquisa com as alunas que desenvolveram seus estágios nas escolas do município de Bragança Paulista.

Outrossim, a fim de estreitar as discussões sobre o contexto e as experiências do estágio, definimos que o grupo seria composto pelas alunas que optaram por realizar o estágio supervisionado nas escolas da rede pública de ensino.

Sendo assim, de acordo com tais critérios preliminares de seleção, pudemos compor um grupo de cinco alunas estagiárias participantes para esta pesquisa. As alunas, por seu turno, foram esclarecidas do teor do desenvolvimento da pesquisa e deram anuência de sua participação voluntária por meio da assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USF (CEP⁴). Todas elas receberam uma cópia do mesmo. A coordenadora do curso de Pedagogia da USF, assim que esclarecida do teor da pesquisa, também permitiu que se desenvolvesse o estudo na disciplina em questão, na qual eu estava como docente, dando, para isso, sua anuência por meio de documento próprio.

Vencidas as etapas de orientação inicial para a realização do Estágio Supervisionado no campo de atuação, bem como as de validação dos documentos para o ingresso das alunas nas escolas de Educação Infantil da rede pública de ensino do município, demos início ao estudo de textos que abordavam o tema sobre os espaços escolares, os quais consistiram tanto em textos normativos, os documento de “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), como textos acadêmicos de Maria da Graça Horn, Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano.

Os textos iniciais possibilitaram ao grupo de discussão o aprofundamento do tema “espaços da escola”; a compreensão dos indicadores de qualidade do Ministério da Educação para a Educação Infantil, das Diretrizes de Base da Educação Nacional para o segmento em questão, e, por conseguinte, a construção de um o olhar mais atento para o espaço como um componente curricular da educação.

Esse trabalho culminou na confecção, pelas alunas do Estágio, do primeiro relatório. A produção foi intitulada como “Conhecendo o espaço escolar”. O tema central foi a caracterização da unidade escolar a partir do primeiro contato com a escola nos primeiros dias ou horas de estágio. A proposta do desenvolvimento do relatório objetivou a produção de um texto narrativo que expressasse a *experiência*⁵ da aluna estagiária ao adentrar a escola de Educação Infantil, não se limitando, para isso, à mera descrição dos espaços que estavam sendo vistos/visitados.

A escrita sobre a percepção dos espaços revelou-se desafiadora, pois a descrição destacou-se e, em alguns textos, os seus usos. Havia também, quando da mediação biográfica⁶, um certo estranhamento sobre a necessidade desse relatório. Era

⁴ CAAE: 76731717.9.0000.5514

⁵ Como experiência, consideramos as visões de mundo, que estão “inseparavelmente ligadas à nossa experiência social e pessoal, às tecnologias cognitivas, sociais, físico-químicas, biológicas e comunicacionais com as quais convivemos” (NAJMANOVICH, 2001, p. 28).

⁶ O conceito de mediação biográfica inspira-se nos estudos de Vigotski (1989, 1991) sobre a lei geral no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as quais se desenvolvem através de uma série de micro transformações ao longo do tempo e num duplo movimento. Há um movimento de interação entre pessoas (interpsicológico), e um movimento de apropriação interna (intrapicológico). O primeiro corresponde a um saber-fazer com o outro, e o segundo a um saber-fazer sozinho (PASSEGGI, 2007).

como se as alunas pensassem: “Será que a professora não sabe o que tem numa escola de Educação Infantil?”.

Sabemos o quanto escrever é sempre um desafio e o quanto é necessário assumi-lo com persistência. Senão por outra razão, porque a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes e conhecimentos que produzimos, a desenvolver nossa capacidade de escrever. Porque a escrita, e os diferentes modos de registro das linguagens, é uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender. (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.145)

A partir da produção desses textos, trouxemos para o grupo de discussão as questões que aproximavam as percepções das alunas sobre o universo escolar. Dessa forma, o espaço foi percebido a partir do que era narrado, do que norteava a mediação biográfica para a produção dos textos e de suas histórias, bem como das inquietações, das ansiedades e dos medos desse momento no processo de formação. No caso das alunas estagiárias Tatiane, Paloma e Rosemeire, foram inéditos o contato direto e a imersão no universo escolar.

Nos grupos de discussão, as distâncias pareciam dirimir entre as participantes e eu, em especial, após a roda de leitura dos memoriais desenvolvidos em disciplinas anteriores no curso de Pedagogia. Houve, também, o compartilhamento das experiências em roda de conversa, seguida pela mediação biográfica individual. Esse movimento auxiliou na construção dos sentidos, pois os textos, aos poucos, foram revelando a experiência e não apenas a descrição do que viam. As alunas passaram a dizer como viam e percebiam a Educação Infantil. Havia reflexão.

Dentre a diversidade de gêneros discursivos, são privilegiados para esse tipo de registro as “narrativas pedagógicas” – textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.145)

Dessa maneira, os relatos de experiência das alunas e desta pesquisa podem ser tomados como “gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual” (PRADO; FERREIRA; FERNANDES, 2011, p.145).

4.1. Os movimentos do estágio em seus momentos

Esta seção relata sobre a construção dos dados a partir do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989, 1983), um modelo epistemológico que surgiu nas Ciências Humanas, no final do século XIX. O Paradigma Indiciário tem como fundamento a semiótica enquanto ciência geral dos signos, assim como definido por Charles S. Pierce (LUZARDO, 2009). A semiótica emergiu pautando-se por uma “tríplice analogia que uniu os procedimentos de investigação de Giovanni Morelli (1811-1891), Sigmund Freud (1856-1939) e Arthur Conan Doyle (1859-1930), este através de sua criação fictícia “Sherlock Holmes” (LUZARDO, 2009).

O método de Morelli deu-se a partir da investigação dos signos pictóricos dos quadros pintados por artistas, a fim de validar a autoria do quadro, uma vez que, para Morelli, os museus continham várias obras cujas autorias estavam incorretas. Para tanto, ele verificava as obras buscando diferenciar os originais das cópias, bem como descobrir os autores das obras não assinadas. Seu método não se dava a partir de evidências aparentes, “mas priorizou os pormenores mais desprezados, os detalhes que realmente representavam as características do autor e não tinham tanta influência da escola artística à qual o pintor pertencia” (LUZARDO, 2009, p. 193).

Segundo Ginzburg (1983, p.149), Freud, antes de escrever a teoria psicanalítica, conheceu os estudos de Morelli e relacionou-o à técnica da psicanálise, indicando “a proposta de um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, pormenores inicialmente considerados sem importância, ou até triviais, forneciam a chave dos produtos do espírito humano. ”

A obra literária “Sherlock Holmes”, de Arthur Conan Doyle, por sua vez, relacionou a perspicácia do conhecedor das artes com a implacável observação de um detetive ao descobrir o autor dos crimes com base em pistas e indícios imperceptíveis para os outros, como, por exemplo, ao interpretar pegadas na lama ou cinzas de cigarro (GINZBURG, 1983).

Ao explicar essa tripla analogia, Ginzburg (1983), inicialmente, remete ao fato de que Freud, Morelli e Doyle eram formados em medicina, e que, por isso, entrevê-se o modelo da semiótica médica presente nos três casos. Assim, tal saber caracterizava-se pela reconstrução da realidade através de dados, aparentemente, negligenciáveis, mas que são importantes e fundamentais para a sua compreensão.

Outra correlação apresentada por Ginzburg (1983, p. 151) é o saber utilizado para a caça, necessidade de sobrevivência humana por milênios, que, ao reconstruir formas e movimentos das presas utilizando os sentidos para farejar, registrar, interpretar e classificar pistas deixadas pelos animais em uma perseguição, garantiu, de certo

modo, que várias gerações de caçadores enriquecessem e transmitissem esse tipo de conhecimento para seus descendentes.

Diferentemente de buscar indícios médicos ou rastros de animais, esta pesquisa pretendeu, através de reflexos acessíveis à observação, como a palavra escrita (CASTRO, ALVES, 2012), encontrar se há a percepção das alunas sobre os espaços escolares da Educação Infantil. Por isso, optei por organizar os dados em quatro quadros em acordo com os momentos em que o estágio foi contextualizado a partir dos seguintes temas.

Momento I: “conhecendo o espaço escolar”;

Momento II: “a observação participante da rotina de sala de aula”;

Momento III: “elaboração do projeto didático”, e

Momento IV: “desenvolvimento do projeto didático”.

Cabe destacar que o encontro realizado um ano após o término da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, o “momento final”, foi definidor para orientar o olhar para a construção e subsequente análise dos dados. A partir do registro gravado e transcrito daquele momento reflexivo, foi possível ampliar a ressignificação dos textos anteriormente desenvolvidos pelas graduandas e as problematizações realizadas pelo grupo.

A discussão dos dados deu-se a cada tema de cada um dos momentos (quadros cinco a nove), articulando os registros de diário de campo e as considerações do encontro realizado com o grupo um ano após o término do estágio. Dessa maneira, considero que a apresentação dos indícios sobre a percepção dos espaços nas vozes das alunas possa ser melhor considerada.

4.4.1. Momento I: conhecendo o espaço escolar

O desenvolvimento dos textos narrativos do Momento I deu-se a partir do olhar de Paloma, Rannielly, Rosemeire, Tatiane e Vânia sobre as chegadas delas nas escolas e sobre as percepções das graduandas dos espaços da unidade. Inicialmente, elas relataram os arranjos necessários para a realização dos estágios, como no caso de Paloma e Vânia que comentaram o fato de serem bem recebidas pelo corpo gestor da unidade escolar. Paloma referiu-se à escolha da escola por ser próxima a sua residência; Vânia e Tatiane realizaram o estágio em duas unidades escolares distintas, uma creche (crianças de 0 a 3 anos) e outra de Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos).

Rannielly e Vânia puderam contextualizar e problematizar as vivências dos estágios com as experiências profissionais na área da educação, pois atuavam como

estagiárias em programas de estágio não obrigatório, extracurricular, remunerado. Além disso, a vivência pessoal enquanto mãe e avó de crianças que frequentam a Educação Infantil parece ter ampliado a visão que elas tinham sobre os espaços escolares.

No quadro cinco, apresento os excertos em que a percepção dos espaços pode ser identificada, fazendo a seguir a discussão destes dados.

Quadro 5: Momento I do estágio “Conhecendo o espaço escolar”

Nome	Excertos momento I do estágio
Paloma	<p>a escola era muito organizada os espaços eram lindos e acolhedores, todos os ambientes eram bem lúdicos com desenhos nas paredes, refeitório proporcional às crianças, as mesas e cadeiras todas pequenas, toda estrutura foi planejada especialmente para os pequenos, os interruptores baixinhos, os brinquedos menores era tudo muito bonito. A cada sala que eu entrava era uma novidade e eu ficava esperando ansiosamente as minhas segundas-feiras, pois eram as aulas de estágio e lá eu poderia compartilhar as minhas vivências em sala de aula e como aquilo era gostoso.</p>
Rannielly	<p>Foi fácil observar os pontos positivos e melhorias que podem ser realizadas na estrutura que a escola oferece aos alunos professores e todos os funcionários. A estrutura das salas de aula é bastante ampla, acomoda as crianças.</p> <p>A escola tem cadeiras e mesas adequadas para a faixa etária indicada, prateleira e objetos: brinquedos, livros estão sempre ao alcance das crianças. Rotinas, calendários e crachás expostos, cartazes de números e lista do alfabeto estão sempre a vista das crianças.</p> <p>A escola tem dois parques: um que atende as crianças menores de 0 a 3 anos, e outro que atende as crianças de 4 a 5 anos. Os parques são bem estruturados, com brinquedos: balanço, escorrega, gira-gira, adequado para cada faixa etária. Achei legal sobre o cuidado que tiveram ao fazer o chão em que os bebês iriam ficar, é uma grama sintética que ao cair o bebê não se machuca tanto, e isso é muito importante, porque os bebês são frágeis, e alguns ainda estão aprendendo, e os tombos são inevitável.</p> <p>O espaço para as refeições é adequado para cada idade, os menores são colocados sentados numa cadeirinha que é encaixada na mesa, e os maiores sentam nos bancos coletivos...os professores incentivam que eles comam sozinhos, mas, tem alguns que são muito pequenininhos e que é preciso o auxílio de um adulto.</p> <p>“Referente a limpeza, a escola está sempre limpa, banheiros e as áreas de limpeza das crianças estão sempre bem higienizadas e organizadas, as privadas pequenas, que por sinal são uma “graça”, para aqueles que não usam mais fralda, e trocadores para quem ainda usa. Cada criança tem seu potinho com os pertences: shampoo, creme, sabonete. Tudo separado em prateleiras”.</p> <p>“Os espaços que ficam a secretaria, salas dos professores e biblioteca, são bem pequenos. Pensando na melhoria da escola, seria legal a ampliação desses espaços, para oferecer uma acomodação melhor para os alunos e professores dessa unidade, com um ambiente agradável fica mais fácil de trabalhar. A escola também precisa de um professor de artes e um espaço específico para fazer as atividades dessa matéria, pois</p>

muitas vezes os professores perdem muito tempo indo pegar material e organizando o local.

Em relação ao estacionamento para os professores, do lado da escola tem um posto de saúde, e os funcionários da unidade, dividem o estacionamento com os professores, então, não vejo necessidade da construção de um novo.

Outro ponto bastante visível, e ao meu ver, a maior necessidade da escola, é de uma quadra poliesportiva, principalmente nas aulas de Ed. Física, pois, muitas vezes, as atividades são realizadas no pátio da escola, comprometendo os alunos e o professor no caso de acidentes.

Esse pátio dá acesso a todas as salas de aula, portanto, o fluxo de alunos é muito grande pela área, inclusive na entrada e saída das crianças. A escola e sua estrutura, atendem bem as necessidades dos alunos, tirando esses pontos que citei, essa unidade é bastante organizada, com coordenação e direção dedicadas para melhoria da escola.

Rosimeire Na entrada há uma rampa de acesso para as pessoas, os pais, alunos entrarem, ao lado uma escadinha e o portãozinho onde tem acesso ao decorrer do dia. Ao lado direito tem o parque que fica fechado por ser na frente da escola. Do lado esquerdo, também na frente, temos o galpão com os brinquedos dos alunos, e ocorre a Educação Física, teatro, apresentações.

Entrando na escola, temos acesso a secretaria da escola, a sala da diretora, vice-diretora e coordenadora, dois banheiros feminino e masculino dos funcionários, o pátio é enorme onde tem os bebedouros para as crianças escovarem os dentes, temos a sala de vídeo, biblioteca, a sala de materiais para os professores, ao lado a cozinha onde fazem as culinárias, esquentam as mamadeiras, dentro da escola tem dois parques, um infantil e outros fechado para as crianças do berçário.

Ao lado direito temos as salas dos berçários, dormitório, e tem o acesso do parque Infantil que do lado de fora também é fechado e atrás temos a quadra da escola, do lado esquerdo temos as salas Infantis, e o refeitório com quadros mesas compridas e os bancos.

A escola é ótima muito boa, bem limpa, fácil acesso, a merenda é boa, as crianças de alimentam bem, estrutura sensacional, os funcionários são muito competentes. A relação deles é boa, me passou muita confiança e segurança, quanto as pessoas e o ambiente escolar.

Tatiane *Conhecendo a primeira instituição pude perceber que a mesma dispõe de um ambiente agradável, limpo e organizado, em que posso considerar adequado para as crianças.*

O espaço de brincar e de recreação são amplos, possuindo brinquedoteca, televisão, solário, parque e grama, o refeitório e a cozinha se encontram em ótima conservação, sempre limpos para atender as crianças, as mesas para a refeição são apropriadas para a idade. Na questão do uso desses lugares, a instituição estabelece uma organização de horários para cada sala.

A instituição possui um projeto pedagógico, e algo interessante é que a participação da família é muito forte, levando sempre em conta à opinião e posicionamento das mesmas para que haja um bom funcionamento, concluindo desta forma a presença do diálogo. Todas as salas possuem equipamentos de proteção nas portas, para manter a segurança dos alunos, é um espaço decorado (com trabalhos dos alunos, alfabetos, alguns desenhos, um painel na parede do aniversariante do mês e uma chamadinha), há espelhos, está em bom estado o chão, parede, armário e o local de higienização.

Toda professora possui um semanário, que contém toda a rotina da semana, o mesmo é conferido e assinado pela coordenadora da instituição. Nele é incluído o dia da semana, objetivos, leitura do dia, as atividades que a professora irá realizar no seu período e o planejamento do HTPI.

Ao conhecer a segunda escola, e notei que a mesma dispõe de um lugar limpo e organizado. A escola funciona das 7h às 17h30min, é dividida em dois períodos manhã e tarde, com três salas apenas. Na parte da manhã existe uma sala multisseriada com o maternal e jardim I juntos e as outras duas são do 1º ano do ensino fundamental, já na parte da tarde todas as salas são do ensino infantil, com maternal e jardim I e II.

Em relação aos brinquedos cada sala possui os seus, há um parque, cozinha, pátio, onde ficam as mesas das refeições e local da escovação e espaço onde praticam educação física, porém o mesmo não é coberto e em dias de chuva não podem ser usados. Os profissionais que trabalham na escola são constituídos por uma professora para cada sala, uma auxiliar em casos de inclusão, serventes, merendeira, professora de artes e educação física, secretária, coordenador pedagógico e a diretora. As salas de aula são bastante decoradas (com alfabeto, números, trabalhos realizados pelos alunos, calendário, painel dos aniversariantes, chamadinha, painel de como está o tempo), armários, prateleiras com brinquedos e livros e é utilizado apostila.

As professoras utilizam um diário para organizar a rotina, em que é contemplado o dia da semana, as atividades a ser desenvolvida, a lista de presença e observações se houver e a instituição possui um projeto pedagógico. Existe na escola o banheiro das meninas e dos meninos, em que todos o utilizam sozinhos sem o auxílio de um adulto.

Vânia

Entreí na escola e vi que o parquinho continha vários brinquedos condizentes com a altura das crianças, o que acontecia também no refeitório em que as crianças eram servidas pelas Pajens e Professoras, em que algumas crianças comiam sozinhas e outras precisavam de ajuda para se alimentar. Em conversa com a merendeira, me informou que as crianças recebem uma alimentação rica em vitaminas e proteínas com direito a sobremesa diversificada, e que após a refeição retornam às suas salas onde recebem água, cada um em sua caneca.

Gostei da sala de vídeo que é chamada de sala da magia e compõe o espaço da biblioteca que fica ao fundo, sendo organizada de maneira que na frente há tapetes grandes e almofadas no chão para as crianças deitarem enquanto assistem aos vídeos e mais ao fundo no canto, há fantasias penduradas em araras, que permitem o uso para realização de teatro, contação de histórias e brincadeiras de faz de conta.

O que eu mais gostei, além da organização, é que sempre tive um olhar de mãe e avó, pois meus 3 filhos estudaram nesta escola e por eu ter gostado da harmonia, limpeza e a maneira calorosa que meus filhos eram recebidos pelas Pajens, matriculei também, a minha neta que fora recebida da mesma maneira.

Agora com olhar de estagiária, tive a oportunidade de ver como é a rotina escolar dentro da escola e presenciei esta harmonia e carinho dos funcionários e professores para com as crianças, o apoio da diretora às atividades e projetos realizados pelos professores e alunos.

Passei pelas outras salas durante a semana, acompanhei a rotina de cada sala, participei também da roda de Capoeira que aconteceu para todas as crianças com um professor convidado pela escola. Acompanhei o projeto proposto pela coordenadora da escola com as bolinhas coloridas para as

crianças classificarem as cores e do projeto do xilofone sobre os diferentes tipos de som.

Neste momento do estágio também realizar a leitura do Projeto Pedagógico da Escola o qual me encantou pela proposta da preservação da natureza, projeto “escola sustentável”. Li o semanário da profa. Grazy, bem elaborado com atividades diversificadas para manter curiosidade das crianças aguçada, o que me fez optar por esta sala para o desenvolvimento do meu Projeto Didático junto à professora.

Para a integralização das minhas atividades de estágio fui à uma outra escola que atende crianças de 4 aos 5 anos, Profa. Jandyra C. C. Valente que possui uma estrutura grande embora tenha apenas 3 salas de aulas, sendo os demais espaços, sala de vídeo que divide o espaço com a biblioteca, sala da secretaria, coordenação, diretoria, sala dos professores e funcionários, almoxarifado, além de um grande salão em que se encontra o refeitório.

Pude observar que aqui também, tudo fica acessível às crianças possibilitando uma boa autonomia e respeito aos combinados realizados com as professoras e equipe escolar.

Fonte: acervo da autora

Como podemos verificar, está presente nos textos de todas as alunas a questão da limpeza e da organização dos espaços da escola, o que me possibilita a percepção de que a leitura e as orientações no grupo de discussão sobre a “dimensão do espaço”, segundo o que instrui o documento que trata dos indicadores de qualidade para a Educação Infantil do MEC, possa ter direcionado o olhar delas para essas questões: “espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e acolhedores, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças” (BRASIL, 2009 p. 50).

A leitura desse documento aconteceu em sala de aula na terceira e na quarta semanas do mês de agosto de 2017 (registro diário de campo anexo D). A pretensão era discutir tal documento considerando as experiências de todas no campo de estágio. Entretanto, tudo foi acontecendo aos poucos, na medida em que cada uma conseguia realizar o estágio de acordo com sua disponibilidade horária. Paloma e Vânia foram as primeiras a entregarem os textos do Momento 1, no início do mês de setembro, seguidas por Rosemeire, Tatiane e Rannielly.

Paloma: a escola era muito organizada os espaços eram lindos e acolhedores.

Rannielly: referente a limpeza, a escola está sempre limpa, banheiros e as áreas de limpeza das crianças estão sempre bem higienizadas e organizadas, as privadas pequenas, que por sinal são uma “graça”.

Rosemeire: A escola é ótima muito boa, bem limpa [...] me passou muita confiança e segurança,

Tatiane: a primeira escola dispõe de um ambiente agradável, limpo e organizado, em que posso considerar adequado para as crianças.[...] a segunda escola, e notei que a mesma dispõe de um lugar limpo e organizado

Vânia: o que eu mais gostei, além da organização [...] eu ter gostado da harmonia, limpeza.

Realizamos a leitura em grupo das narrativas até então produzidas, o que permitiu que as demais graduandas reorganizassem as suas expectativas com relação ao que poderia compor seus textos, como se estivessem respondendo aos meus apontamentos realizados a partir das discussões que surgiam. As discussões se pautaram em observar se a escola, com relação à dimensão dos espaços, se aproximava dos indicadores de qualidade do documento norteador no MEC.

Débora (registro diário de campo setembro - anexo D): Entendi que vocês descreveram os espaços, mas como eles são utilizados? Se aproxima da escola que vocês estudaram (ou lembram)? Como vocês se sentiram nos espaços que conheceram? Quais espaços chamaram mais a sua atenção? Por quê?

No que corresponde à percepção dos espaços por Paloma, há indícios, no relato da graduanda, de que ela passa a compreendê-los como ambiente, pois os adjetiva como “acolhedores” quando os qualifica como “bem lúdicos com desenhos nas paredes [...]e lá eu poderia compartilhar as minhas vivências em sala de aula”. Paloma, dessa forma, atribuiu ao espaço um significado a partir da relação que pode ser estabelecida na sala de aula de maneira “lúdica”.

A percepção de que “lá” é possível ter vivências espontâneas, “lúdicas”, mostra a apropriação do espaço como um lugar que permite ser significado por quem nele está, “esta tomada do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, o espaço ‘não é um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva” (MESMIN apud FRAGO, 2001, p. 63).

Já Tatiane, ao qualificar o “ambiente agradável”, relacionando-o à limpeza e à organização, considerando-os como “adequados” para as crianças, não apresenta uma percepção de um espaço que possibilita uma relação entre as pessoas e os objetos da cultura, mas como um local físico que recebe quem lá chegar.

Tatiane ainda menciona os “trabalhos dos alunos, alfabeto, desenhos afixados” na parede, porém não como uma relação direta da produção das crianças a partir de suas vivências, mas como uma decoração da sala. Ela ainda afirma que “o espaço de

brincar e de recreação são amplos [...] se encontram em ótima conservação, sempre limpos para atender as crianças. Esse “atender” parece fazer do espaço um local para receber e não um componente curricular, passível de estabelecer interações ou ser modificado pelas crianças.

Segundo Zabalza (1998), os termos *espaço* e *ambiente* têm conotações diferentes, visto que o primeiro refere-se ao espaço físico propriamente dito, e o segundo, mais amplo, seria o resultado da articulação de quatro *dimensões* – física, temporal, funcional e relacional.

Dessa forma, o contexto do ambiente está em constante transformação, visto que cada sujeito se relaciona com ele de determinada maneira.

Poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (ZABALZA, 1998, p. 233)

Outro ponto a ser refletido corresponde à percepção de Paloma, Vânia, Rannielly e Tatiane sobre o mobiliário adequado ao tamanho das crianças, bem como sobre os espaços planejados e seguros que estiveram presentes no primeiro momento do Estágio:

O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a incentivar a autonomia infantil. Os aspectos de segurança e higiene são muito importantes, mas a preocupação com eles não deve impedir as explorações e iniciativas infantis (BRASIL, 2009 p. 50)

Paloma: refeitório proporcional às crianças, as mesas e cadeiras todas pequenas, toda estrutura foi planejada especialmente para os pequenos, os interruptores baixinhos, os brinquedos menores, era tudo muito bonito

Rannielly: A escola tem cadeiras e mesas adequadas para a faixa etária indicada, prateleira e objetos: brinquedos, livros estão sempre ao alcance das crianças. Rotinas, calendários e crachás expostos, cartazes de números e lista do alfabeto estão sempre a vista das crianças

Tatiane: as mesas para a refeição são apropriadas para a idade. Todas as salas possuem equipamentos de proteção nas portas.

Vânia: brinquedos condizentes com a altura das crianças

Rosemeire não menciona o tamanho do mobiliário ou o planejamento do espaço. Ao se referir à questão da segurança, discorre sobre a relação dos profissionais que trazem para ela tal percepção mais do que os espaços em si.

Os trechos dos textos das alunas apresentam, ainda, um reconhecimento e certa surpresa com relação à qualidade da escola pública quanto aos espaços e mobiliários, uma vez que, segundo o que relatam, eles são pensados para as crianças, não são uma adaptação, e intentam à prestação de serviço, o qual é adjetivado por elas como de qualidade para a criança.

Paloma: toda estrutura foi planejada especialmente para os pequenos, os interruptores baixinhos, os brinquedos menores era tudo muito bonito

Rosemeire: o pátio é enorme onde tem os bebedouros para as crianças escovarem os dentes, temos a sala de vídeo, biblioteca, dentro da escola tem dois parques, um infantil e outros fechado para as crianças do berçário.

Tatiane: O espaço de brincar e de recreação são amplos, possuindo brinquedoteca, televisão, solário, parque e grama, o refeitório e a cozinha

Vania: vi que o parquinho continha vários brinquedos condizentes com a altura das crianças, o que acontecia também no refeitório[...] sala de vídeo que é chamada de sala da magia e compõe o espaço da biblioteca[...]frente há tapetes grandes e almofadas [...]há fantasias penduradas em araras, que permitem o uso para realização de teatro, contação de histórias

Rosemeire: estrutura sensacional.

Rannielly: Achei legal sobre o cuidado que tiveram ao fazer o chão em que os bebês iriam ficar, é uma grama sintética que ao cair o bebê não se machuca tanto, porque os bebês são frágeis, e alguns ainda estão aprendendo, e os tombos são inevitáveis.

No momento final, a experiência vivida por Rannielly sustenta a percepção que ela tem das diferenças entre a escola onde estudou e a que a filha estuda em sua cidade atual:

Rannielly, Momento Final (junho, 2018) - Como eu sou cearense, lá no Ceará é outra vivência, é outra História. Quando eu cheguei aqui e quando eu vejo a minha filha que tem 4 anos, que está no Infantil agora. Eu vejo que ela tem muita oportunidade que eu não tive. De frequentar uma biblioteca, de frequentar um parquinho mais estruturado, então eu vejo que melhorou bastante.

A questão da estrutura e da segurança coaduna com o que propõe Gobbato (2013 apud MONTEIRO; RODRIGUES, 2015, p. 273) "Precisamos inverter a lógica vigente: em vez de os bebês precisarem transformar-se (aprender a caminhar, falar, crescer) para poder frequentar espaços, são os espaços que devem ser transformados

para que eles possam utilizá-los! ”. Nesse sentido, os espaços não precisam ser apenas seguros, mas estimulantes e apropriados. É importante ressaltar tal questão, pois, na prática docente, é frequente os planos para uma atividade serem alterados em função dos espaços inapropriados. Foi possível identificar tal percepção nos excertos a seguir.

Tatiane: pátio, espaço onde praticam educação física, porém o mesmo não é coberto e em dias de chuva não podem ser usados.

Rannielly: aulas de Ed. Física, pois, muitas vezes, as atividades são realizadas no pátio da escola, comprometendo os alunos e o professor no caso de acidentes.

A partir dessas reflexões, conforme aponta Zabalza (1998), a ideia de espaço enquanto elemento curricular transformou-se no percurso da Educação. Num primeiro momento, o espaço era concebido estritamente como um lugar onde se ensinava. Numa segunda visão, foi reconhecido como um componente instrumental e um elemento facilitador. Já numa terceira perspectiva, passou a ser considerado um fator de aprendizagem, de grande influência para a construção de significados cuja organização tem papel importante na mediação semiótica junto às crianças.

As disposições ambientais facilitam ou inibem as atividades de aprendizagem, apoiam e fortalecem o desejo de aprender, estimulam o envolvimento profundo ou superficial convidam as crianças a apressarem-se ou a movimentarem-se lentamente. Com ou sem conhecimento do professor, o ambiente envia mensagens e os que aprendem respondem. (ZABALZA, 1998, p.35)

Por outro lado, houve uma passagem bastante interessante nos relatos a respeito da estrutura. À primeira vista, ela foi considerada como apropriada ou suficiente para as crianças. Logo após, houve uma alteração de compreensão devido à vivência nesse espaço, às relações estabelecidas nele e com ele, à adequação e às aprendizagens dos bebês e pajens a partir do espaço e sua conformação:

Rannielly momento I - A estrutura das salas de aula é bastante ampla, acomoda as crianças.

Diário de campo Débora grupo de discussão sobre as experiências do momento II set 2017: O discurso da Rannielly trouxe contribuições à discussão ao tratar do número de bebês que estavam chegando...e se as 3 pessoas dariam conta partindo de sua experiência pessoal, profissional e acadêmica para considerar a situação de sala que estava vivenciando. “Prô, fui vendo aquele tanto de criança chegando e pensei “meu Deus do céu”, será que vamos dar conta?” Com o decorrer da rotina e da organização das pajens vi que elas estavam acostumadas com a rotina e as crianças pareciam já entender também. Ajudei em tudo que pude e o dia foi normal.

Se relacionarmos o impacto do meio, não em sua “realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos e de leis ou “regras” que os articulam como um todo”, mas “a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, especificamente dos organismos humanos” (PINO, 2010, p. 741-756), é possível compreender o “costume à rotina” a partir da organização das pajens ao número de crianças num dado contexto, a qual é constituída pelas relações e pelas aprendizagens, o que nos aproxima da compreensão de Pino (2010) sobre o termo ‘Meio’ ser relacional e não objetivo.

Tal percepção fez-me recordar o projeto de pesquisa que apresentei para meu ingresso no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, o qual, de início, versava sobre a difícil relação da condição de trabalho dos professores e dos educadores no que concerne à qualidade esperada dessa e nessa atividade profissional.

Naquele momento, as divergências entre as abordagens pedagógicas e filosóficas discutidas nas formações continuadas para professores a respeito da educação, assim como a dissonância entre os espaços e o número de crianças por professor nas aulas de Educação Física eram o que me tomava certa energia. Fato que retorno a refletir diante da percepção da aluna em formação que passa a compreender como “normal” a demanda por vagas na Educação Infantil num descompasso com a quantidade de vagas disponíveis (a partir das possibilidades de ensino que este meio possa possibilitar e “aguentar”).

O estudo de Corrêa (2003), um artigo intitulado como “Considerações sobre a qualidade na educação infantil”, explicita a contradição entre a relação adulto/criança na Educação Infantil recomendada nos manuais federais, estaduais e municipais e os depoimentos das práticas docentes. Ao observar os resultados de pesquisas realizadas por meio de entrevistas com professoras da rede municipal da cidade de São Paulo, Corrêa (2003, p. 99) constata que a “situação é tão crítica, que até mesmo as professoras, embora conscientes da necessidade de se trabalhar com grupos pequenos, acabam convencendo-se de que é possível trabalhar com qualquer número de crianças desde que a professora seja “criativa”.”.

Corrêa (2003, p. 101) ainda complementa que as professoras,

“no afã de justificar uma situação contra a qual não conseguem lutar, buscam explicações e chamam a si a responsabilidade pela qualidade da educação oferecida, e, mesmo que se mencione a responsabilidade do Estado, esta não parece ganhar a devida dimensão”.

No que tange a esse respeito, sob o ponto de vista histórico-cultural, a infância é um momento importante para a constituição do humano, da passagem do natural, biológico, para o cultural num contexto histórico (PINO, 2005). Tal passagem ocorre na dialogicidade das relações, as quais são mediadas pelos signos em um meio propício a essa mediação. Dessa forma, a relação quantitativa professor-educador/aluno precisa ser algo a ser olhado mais de perto.

Nesse sentido, quanto maior o número de crianças por adulto (tomado como o mais experiente), o qual realiza a mediação dos objetos produzidos culturalmente, menor serão as prováveis interfaces entre esses sujeitos, visto que o meio é compreendido como interdependente das relações que possa prover. Em outros termos, considerando a organização dos espaços, se eles não forem pensados intencionalmente, essa relação será ainda mais desafiadora.

Na perspectiva da concepção do espaço como temporal, o trecho proferido por Rannielly “*vi que elas estavam acostumadas com a rotina e as crianças pareciam já entender também*” remete à “dimensão temporal do espaço fazendo referência direta a quando e como esse espaço é utilizado” (ZABALZA, 1998, p.38), bem como à enculturação das crianças e pajens ao que ele possibilitou. Essa organização aparece também nos textos de Tatiane e de Vânia, as quais recorrem à consulta ao semanário das professoras, ao cronograma de uso das salas, bem como à própria rotina da escola e da sala de aula.

Pensar a organização do espaço requer, também, considerar as relações que são ali estabelecidas, envolvendo as crianças e os adultos. Para a teoria histórico-cultural, não basta que os objetos da cultura estejam presentes no espaço, mas é fundamental a mediação do adulto, ou parceiro mais experiente, para ensinar aos menores a função social dos mesmos (BARROS; RAIZER; SINGULANI, 2011).

Ainda sobre a dúvida sobre a composição dos espaços escolares, em termos mais específicos, se “dariam conta dos bebês que estavam chegando”, deu-se o seguinte diálogo:

Diário de Campo Débora setembro (continuação): Como mediação pedi que refletissem sobre o papel docente na educação infantil. –“Se as crianças não falam e as famílias por vezes não tem informação sobre o como deveria ser a escola, seu funcionamento, a qualidade do ensino para as crianças, cabe a quem “reclamar”?? Um silêncio tomou conta do grupo, elas se entreolharam, o tempo passou...passou..passou. E veio a pergunta: -“Como assim prô?”. Eu perguntei a elas então: -“Já que vocês estavam na escola e vivenciaram as rotinas, quantas crianças “cabem” numa sala? Quantos adultos ou professores tem que ter?” Algumas disseram que o número era pela relação adulto/criança, outras que o definidor era o metro quadrado. Perguntei o que elas utilizariam como parâmetro a partir das vivências que estavam tendo?

Diário de Campo Débora (continuação): Estas provocações parecem incomodar, pois o repertório visto até então, me parece não ser significativo para a compreensão de que o professor possui um papel político neste sentido. Ele poderá (se tiver ciência do seu papel) ser a voz das crianças e destas famílias e se colocar a partir do conhecimento de sua profissão e das condições de trabalho fazer propostas, afinal, quem mais saberá fazer sugestões sobre a educação escolar que não quem está lá o dia todo, todo dia? Percebi certa dúvida e incerteza sobre esta minha colocação e mudamos de assunto.

Compreendo que, nas atividades relativas à profissão do professor de Educação Infantil, há um entrelaçamento de muitas ações complexas, pois trabalha-se com um universo de possibilidades que cada sujeito pode tecer nas relações coletivas, bem como com cada relação que acontece no dia-a-dia.

O sistema de Educação possui um arcabouço de expectativas com relação aos aprendizados que as crianças precisam desenvolver a cada ano escolar. Os modos de organização dos conteúdos em linguagens a partir de componentes curriculares, cujas unidades temáticas contemplam o desenvolvimento das habilidades e competências, por exemplo, estão expressos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Há também as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, dentre outras regulações e diretrizes.

Porém, desde a década de 1970, época em que a história da Educação Infantil teve um maior clamor, quando os: “movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação a fim de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas.” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 88), nota-se uma dissonância entre o que a legislação, os documentos regulatórios ou de orientação preveem, e os mecanismos institucionais de destinação de recursos. “A distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da educação infantil no país (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 93).

A ampliação do número de professores formados para atuar nessa atividade profissional também é expectativa desse sistema e se expressa, nacionalmente, pelo Plano Nacional de Educação (2014/2024), o qual reverbera nos Planos Estaduais e Municipais de Educação, assim como na formação continuada dos que já atuam nas escolas. Todavia, apesar de toda essa organização e prescrições, há fatores intrínsecos às relações sociais, históricas, políticas, econômicas que se entrelaçam numa trama e se expressam em fragmentos singulares nos discursos, como veremos no excerto a seguir.

Antes dos excertos, é importante contextualizar que no:

Brasil, anteriormente à legislação recente, as duas principais modalidades de atendimento a crianças de zero a seis anos encontravam-se vinculadas a diferentes setores governamentais. As pré-escolas, geralmente atendendo crianças de quatro a seis anos de idade em meio período diário, sempre estiveram ligadas aos sistemas de ensino, funcionando seja em classes anexas a escolas primárias, seja em unidades próprias de educação infantil. Nessas escolas, exigia-se normalmente que as professoras (pois são em sua maioria mulheres) fossem formadas no curso de magistério em nível secundário, já existindo, em alguns sistemas, percentuais significativos de professoras formadas em nível superior. Por sua vez, as creches estavam em sua maioria subordinadas a órgãos de bem-estar social, geralmente funcionando em período integral e atendendo a faixa etária de zero a seis anos [...] em que raramente houve a preocupação de exigência de um nível mínimo de escolaridade ou formação prévia em curso de magistério para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças. (TAVARES, 1996, apud CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 100)

A compreensão dessas marcas no processo de desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil possibilita a reflexão sobre os paradigmas que as constituem atualmente, bem como sobre seus desafios, os quais refletem no discurso que os graduandos têm sobre a formação do professor que trabalhará nesse segmento:

Débora excerto diário de campo novembro 2017 – em uma das semanas do mês de outubro, o curso de Pedagogia recebeu na disciplina de Estágio uma convidada. A profa. Ermelinda Barricelli que apresentou sua pesquisa de doutorado com a metodologia da clínica da Atividade em que filmou os professores dando aula e fez a autoconfrontação. Nos apresentou os dados e resultados de que por vezes o professor não se reconhece na gravação, e que esta mediação é importante para refletir sobre sua prática.

Neste evento estavam as 60 alunas e alunos do curso que fazem o estágio e as 3 supervisoras. Quando perguntadas sobre o que a professora de educação infantil deve ter para ser uma boa(m) professora(or). As respostas se pautaram majoritariamente pela afetividade, cuidado, amor e carinho com a criança. Apenas uma aluna no grupo respondeu que o professor precisa ter boa FORMAÇÃO.

Diferentes reflexões emergiram em meu diário de campo a partir desse registro: o problema de como os cursos de formação inicial de professores podem se organizar para que tais reflexões sejam aprofundadas e significadas; as condições do Ensino Superior no Brasil sob o aspecto mercadológico da educação; o perfil dos vestibulandos por tipo de graduação; o capital social que leva à escolha possível de uma profissão a partir de sua história; a própria constituição da profissão no contexto social, histórico e cultural.

No contexto de produção desta tese, relaciono tais percepções sobre o papel da (o) professora (o) na escola de Educação Infantil às marcas históricas, culturais da Educação Infantil no Brasil, bem como a sua estreita relação com a higiene e com os cuidados maternos, os quais estiveram presentes desde o início do processo de

escolarização dessa faixa etária. Todavia, ao nos depararmos com a fala de *uma* aluna sobre a formação ser o cerne do trabalho do professor (“ser uma boa professora”), identificamos um indício do início de uma longa caminhada, talvez, um primeiro passo.

No que corresponde ao déficit na formação docente, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 106), em suas pesquisas sobre a Educação Infantil, afirmam que “quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo, principalmente com as crianças menores”. Ademais, os autores frisam que, embora haja uma distinção de categoria profissional entre a professora e a monitora, os papéis se confundem.

Há também a compreensão do papel docente como um agente político, em outras palavras, como alguém capaz de mobilizar forças para as transformações sociais, no sentido de diminuir as injustiças e garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade. Tal acepção extrapola a compreensão de um profissional que, isoladamente, se manifesta/organiza e, diante dos contextos de injustiça, sabe se colocar e promover reflexões para que os outros também tomem para si essa responsabilidade e se mobilizem pelas vias que, de fato, possam surtir resultados.

Esse papel político mobilizador que o docente pode vir a desempenhar, está intimamente relacionado à compreensão de sua atividade profissional e à permanente busca por melhorias na condição de seu exercício (espaços, tempos, materiais, equipamentos, formação permanente significativa). Essa é a condição para, então, poder olhar para o outro e para si numa relação dialógica, onde a ação de um impacta o outro, considerando, obviamente, os contextos sociais em que as lutas estiverem permeadas.

Cabe destacar ainda que a arquitetura da gestão dos espaços escolares vai além do protagonismo do professor, conforme esclarecem Durli e Brasil (2012, p. 115-116):

Outra questão importante que os documentos nacionais trazem refere-se à responsabilização do professor quanto à organização do espaço, como se ela estivesse atrelada exclusivamente à sua boa vontade, independentemente das condições físicas e materiais que a cerceiam e determinam. Esse protagonismo docente, em muitos contextos considerados como um fator de valorização do profissional, confere ao professor, a nosso ver, uma responsabilidade demasiada. É papel do Estado suprir as condições estruturais e materiais adequadas à educação das crianças.

As autoras ainda destacam que se “por um lado a responsabilidade pelo provimento da estrutura física é do Estado, por outro é preciso considerar que essas estruturas compreendem concepções de espaço pedagógico e, portanto, não podem prescindir do olhar e intervenção do professor” (DURLI; BRASIL, 2012, p. 115-116).

É nesse sentido que entendo ser importante a percepção dos espaços pelas graduandas que, provavelmente, atuarão na educação e, por ventura, na Educação Infantil. Esse “olhar do professor” sobre os espaços, compreendendo-os como lugar, meio e ambiente é imprescindível ante as intervenções do Estado.

Esse “olhar do professor” sobre os múltiplos fatores que intervêm na sua prática profissional está, em diversas dimensões, alinhavado com as estruturas de gestão, seja para que os espaços das escolas sejam adequados às práticas pedagógicas, seja para a sua formação continuada, seja para o reconhecimento da sua atividade social. Tal apropriação do que concerne a nossa profissão deveria ser parte presente e constante do processo de formação.

Questões já previstas em legislação, por exemplo, se não articuladas a nossa formação, ou pouco conhecidas por nós, como a licença *sem vencimentos* que requeri para fazer o doutorado, não surtirão efeito sobre o professor; pois, mesmo sendo previstas no Estatuto do Servidor Municipal, no Plano Municipal de Educação e no Estatuto do Magistério do município, não são suficientes, a princípio, para salva guardar as expectativas constantes nos documentos norteadores da Educação Nacional, como a LDB, no que tange à continuidade da formação do professor em programa de Pós-Graduação.

4.1.2. Momento II: observação participante da rotina de sala de aula

Caminhamos para o segundo momento do estágio quando foi solicitada às alunas a produção de um texto narrativo que expressasse a experiência das “vivências em sala de aula”, a partir da observação participante das rotinas.

A orientação era para que, nesse tempo do estágio, elas pudessem observar, participar do que fosse possível e refletir sobre as condições de trabalho docente. Em outros termos, sobre como os espaços escolares podem impactar o trabalho com as crianças, bem como sobre a necessidade de haver um trabalho coletivo na escola para o alcance das expectativas previstas no Projeto Político Pedagógico. Além disso, os recursos materiais e equipamentos escolares também precisavam ser analisados, se eram suficientes, se tinham a qualidade pretendida pelo currículo do município e pelos documentos normativos que regulam a educação nacional no contexto da sala de aula.

A partir da diversidade de impressões expressas no grupo de discussão e nos textos produzidos, as quais são advindas desse momento do estágio, realizou-se a mediação biográfica para que o olhar das alunas se alicerçasse na constituição do papel do professor, bem como no processo de formação do aluno da escola do segmento infantil. Em outros termos, tais ações tiveram o objetivo de fazer emergir não só as

manifestações de “aprovação” ou “desaprovação” do que as graduandas/estagiárias presenciavam na sala de aula, mas também a reflexão crítica sobre os múltiplos fatores que permeavam a rotina do professor e a relação das crianças com os conteúdos desenvolvidos.

Quadro 6: Momento II “Observação participante da rotina de sala de aula

Nome	Excertos momento II do estágio
Paloma	<p>Nesta escola de educação infantil para crianças de 0 aos 3 anos (creche), as pajens são bem carinhosas com os bebês e os pegam no colo quando precisam, elas também fazem com que eles explorem o espaço e usem brinquedos não estruturados, em que a partir da imaginação criem diversas maneiras de brincar.</p> <p>Observo que os bebês a todo o momento se socializam, pois na sala de aula ficam todos no tatame, na sala tem uma televisão que fica quase o tempo todo ligado com vídeos de músicas infantis, tem muitas caixas com materiais e brinquedos diversos, carrinhos, bonecas, bola de diversos tamanhos, peças de montar, animais, alguns instrumentos musicais feitos com sucatas, o ambiente da sala e muito agradável. Fomos brincar no solário (parque ao ar livre), separado apenas para o berçário e o infantil um), os brinquedos do parque são todos proporcionais à eles. Após, os os bebês voltaram para a sala e brincaram com peças de montar, me senti muito bem acolhida, percebi que a sala conta com diversos livrinhos infláveis e tem um grande espaço para a exploração, com 10 bebes por sala.</p> <p>Também pude acompanhar o momento do almoço e auxiliei na alimentação, após o almoço fomos para o pátio interno, pois o solário estava molhado, e não puderam brincar muito, pois os brinquedos são para as crianças maiores. Outro dia foram colocados os carrinhos para eles brincarem, alguns andam e outros engatinham e vão empurrando os carros por toda a sala.</p> <p>No dia 04/09/2017, fiquei no Infantil três (crianças de 3 e 4 anos) com a professora “D”, a sala é de período integral e têm 15 alunos. Após a entrada os alunos foram tomar o leite no refeitório. Voltamos para a sala e a professora foi realizar a chamada, ela sentou em círculo com as crianças no chão e colocou os nomes no centro da roda e começou a cantar a música “Se eu fosse um peixinho”, quando ela falava o nome da criança na música, ela levantava pegava o seu nome e colocava no armário colado e sentava novamente, de um lado do armário tinha o desenho de uma menina e do outro menino.</p> <p>Após a contagem dos alunos como parte da rotina, a professora sentou novamente em roda e fez a leitura do livro “A galinha do vizinho bota ovo amarelinho”. Logo em seguida a professora mostrou para os alunos a imagem de um quadro “O avião de Papel” “- Ivan Cruz” e pergunto para os alunos se alguém sabia o que era um avião de papel ou se já tinham brincado, as crianças ficaram eufóricas, ansiosas e interessadas, então ela pediu que as crianças fizessem uma releitura da imagem com desenho, os pequenos adoraram a ideia e começaram a desenhar. A professora não se lembrava mais como fazia o avião de papel e pediu se eu poderia ajudar, adorei a ideia e fiz os 15 aviões, após o término do desenho a professora</p>

entregou um avião para cada um e fomos brincar no pátio, eles amaram e eu mais ainda.

Neste dia ficamos ali um bom tempo brincando e, a seguir, fomos almoçar. As professoras servem os alunos, mas eles comem sozinhos e sabem onde colocam o prato e os talheres após a refeição, eles são bem independentes para andar pela a escola e ir para ao banheiro sozinhos, por exemplo. Depois do almoço fomos para a sala do Infantil 2 (sala com crianças de 2 anos) para assistir à televisão que transmitia vídeos de cantigas infantis, voltamos para o refeitório para tomar o suco e auxiliei a professora na hora da soneca.

A professora trabalha com o semanário e me contou que todas as quintas-feiras tem um projeto de integração na escola no período da tarde. Este é um momento que todas as salas das escolas se juntam no pátio e tem brincadeiras, danças, músicas conjuntamente. Achei bem legal.

Observo que a professora “D” tem uma grande segurança e faz com que seus alunos tenham o máximo de autonomia na sala de aula, seus alunos são muito espertos. Acompanhei o almoço das crianças neste dia também, e após a refeição fomos para a sala de TV para que as pajens pudessem arrumar os colchões para a soneca dos alunos, que ao retornarem para a sala foram descansar.

Neste outro dia (06/09/2017) fiquei com o infantil 2 (sala com crianças de 2 anos) de período Integral da Professora “V” e com sua auxiliar “S”. A sala é bem espaçosa, recebe um total de 15 crianças e têm muitos brinquedos além de um tapete para a leitura. Fui super bem recebida pela professora “V” que até me ofereceu seu semanário para eu acompanhasse as atividades. Pude acompanhar a entrada das crianças, a professora dá um abraço em cada uma na entrada e deixa na mesinha peças de montar para eles se entreterem até que todos cheguem.

Após a alimentação fomos para a sala de televisão em que as crianças ficaram a assistindo enquanto a professora os liberava um a um para ir ao banheiro e beber água. Percebi que os alunos da professora “V” quase não tinham autonomia para andar pela escola sozinhos. Após o momento do banheiro fomos para o descanso.

Seguindo a rotina escolar, chegou o momento da oferta do leite, a seguir fomos para a sala de aula realizar uma atividade. A professora colocou em 2 mesas brinquedos e na terceira mesa colocou massinha de modelar e deu tesoura para que as crianças cortassem a massinha com a tesoura, assim com uma mesa só para a atividade com a tesoura ela poderia supervisionar melhor. De tempo em tempo ia trocando as crianças de mesa para que todas pudessem realizar a atividade de recortar a massinha, as crianças foram bem na atividade. Depois do almoço fomos para o pátio interno brincar enquanto o canto da soneca foi ser arrumado. Voltamos para o refeitório tomar o suco e fomos para a soneca.

Também pude acompanhar a rotina do Infantil 1 Integral (sala com crianças de 1 e 2 anos) da Prô “E” e 2 pajens, a sala é bem ampla e conta com 14 crianças de 1 a 2 anos. Fui muito bem recebida pela a professora e as pajens, acompanhei a entrada das crianças que em sua maioria chega no colo, assim que entram são colocadas no tatame.

Após a entrada a merendeira traz o leite na sala e as crianças tomam em mamadeiras, a chamada é feita a partir de fotos das crianças em que a professora pede para que eles peguem sua foto e coloquem no

mural. A sala também tem uma televisão que fica o período todo ligada com vídeos infantis. As pajens trocam as caixas de brinquedos das crianças em diversos momentos do dia.

Após o almoço fomos para o parque interno onde as crianças puderam brincar e logo a seguir fomos para a sala e as crianças puderam tomar o suco e deitar-se para a soneca. Gostei muito de ficar na sala do infantil 1, percebo que da rotina são pequenas coisas que mudam em relação ao berçário.

Novamente acompanhei uma sala do Infantil 2 Integral (sala com crianças de 2 e 3 anos) com a Professora “M”, a pajem “A” e 16 alunos em que fui muito bem recebida. Na entrada a professora deixou nas mesinhas peças de montar para as crianças e, a seguir, realizou a rotina com eles e fomos tomar o leite, voltamos para a sala e a professora os apresentou o livro “Bruxa” fez todo um suspense, colocou até uma música de bruxa de fundo, percebi que algumas crianças ficaram assustadas. Ela colocou um chapéu de bruxa e começou a leitura do livro, as crianças ficaram encantadas nem piscavam.

Com o fim da leitura fomos para o parque externo onde as crianças puderam brincar nos brinquedos e explorar o espaço, eles também perceberam uma lagarta enorme e ficaram encantados, foi então que a pajem A. os explicou o processo da metamorfose da borboleta em que a lagarta meio feia se transformará numa linda borboleta. *Após o parque*, lavamos as mãos e fomos almoçar, são as professoras que servem os alunos, após o almoço fomos para a sala para assistirmos televisão, tomamos o suco e fomos para o descanso.

Rannielly

Comecei a fazer o estágio no dia 14/09/2017 na escola, onde já trabalho meio período como apoio de uma criança com deficiência auditiva, decidi o estágio fazer nessa escola por já conhecer o pessoal que trabalha na unidade, e por ser próximo da minha residência.

Fui bem recebida pelos os professores, coordenadora e pela diretora. Já conhecia alguns professores e outros ainda não. No meu primeiro dia de estágio, fiquei com um pouco de receio, devido nunca ter trabalhado com os bebês, todos os estágios remunerado que eu fiz, sempre fiquei com as crianças maiores.

O que me ajudou bastante foi a experiência que eu já tenho como mãe, tenho uma filha de 2 anos e 6 meses. Então, músicas, brincadeiras, hora da comida, trocas de fralda, descanso, foi tranquilo, me sai bem, e tiver a certeza que é para eles que quero ensinar quando eu me formar.

No dia 14/09 fiquei na sala da profa. S, no infantil 1, onde me realizei ao ver várias crianças pequeninhas interagindo entre elas. Foi mágico! Ao ver o como é interessante e importante o papel do outro em nossas vidas. Segundo Paulo Freire (1921-1997) em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro – e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade se expressar. “Uma das grandes inovações da pedagogia freireana é considerar que o sujeito da criação cultural não é individual, mas coletivo”, diz José Eustáquio Romão, diretor do Instituto Paulo Freire, em São Paulo.

No começo achei muito estranho porque a maioria do tempo às crianças ficava brincando, e daí eu fiquei pensando: essas crianças não fazem nada? Nenhuma atividade? Só ficam brincando? E logo me veio à cabeça, que só em elas estarem ali juntas, já estavam

aprendendo. Conforme Piaget (1994) é nas relações sociais com os seus iguais que as pessoas descobrem que é necessária a reciprocidade para viver conforme as regras acordadas entre os indivíduos.

Na idade que eles estão o brincar é muito importante para o desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1998) o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos.

No dia 15/09 teve culinária, foi a semana de conhecerem as frutas, eles ficaram muito surpresos ao ver o morango ainda com cabinho e de vários tamanhos, alguns experimentaram, uns gostaram e outros fizeram todo tipo de careta. Acompanhei a rotina deles que por sinal é bastante corrida para os professores. Na sala de aula onde fiquei, é a professora Silvia e duas pajens que ajudam ela, a sala é bem numerosa, nesse dia foram 13 crianças, fiquei um pouco assustada com o tanto de bebês juntos, cheguei a pensar que as professoras não iriam da conta de cuidar de todos eles, mas, com o decorrer do tempo vi que elas já estavam acostumadas com a correria, e que elas são capazes de muito mais. Acompanhei nas trocas, refeições, parque e descanso. Ao meu ver, as refeições e as trocas são as horas mais complicadas para as professoras dessa faixa etária, porque a maioria das crianças precisam de auxílio para se alimentar, e todos usam fralda, e esse processo é cansativo e demora um pouco.

No segundo dia, a diretora me pediu que eu ficasse com uma criança que é diagnosticada com autismo, por conta de uma reunião que ela teria com a mãe, a professora e a estagiária de apoio da criança. Foi um dia de desafio! Nunca tive contato com uma criança autista, e pelo o que presenciei o grau do autismo dele é muito alto, por conta dele ser muito agitado. Foi difícil de manter ele em sala, tirou os sapatos, derrubou os brinquedos das mesas, correu pela a escola. Mas, segundo a professora, ele não estava tomando os remédios indicados, que essa reunião era justamente para tratar desse caso. Nesse mesmo dia teve aula de Ed. Física, e acompanhei ele nas atividades, até tentei que ele participasse, mas, ele não conseguia parar quieto, ele corria por todo pátio. Então, resolvi levar ele para uma sala que não estivesse ninguém, dei alguns brinquedos para ele e um pouco de água, e foi aí que ele se acalmou.

No dia 18/09 fiquei no infantil 2, onde a rotina é corrida, as crianças fazem bastante atividades, e para minha surpresa eles não tem hora do descanso. Nessa sala tem duas crianças especiais, a Eloisa que é a famosa rainha da fuga, vive fugindo da sala, ela acompanha bem as atividades. E o "P", que é novo na escola, estava para chegar a estagiaria de apoio dele, mas, ele parece ser uma criança muito tranquila, e se dá bem nas atividades. É uma sala modelo da escola, pois a professora é dedicada. Presenciei algumas atividades interessante que ela passou, uma delas foi com giz e anilina, a atividade chamava: desenho surpresa, nessa atividade eles desenharam no caderno de artes, com o giz de cera branco, um desenho livre, em seguida a professora dissolveu um pouco de anilina com água, e com um pincel passou por cima dos desenhos deles, onde aparecia o que eles tinham desenhado. A reação deles, ao ver a transformação, foi o Máximo.

Nos dias 20,21, e 22 fiquei na sala do infantil 3, foi muito interessante ver a forma que a repetição atua na aprendizagem das crianças,

todos os professores da escola trabalham de forma em que as crianças possam visualizar, decorar, e assim aprender as atividades proposta: com leitura de parlenda, e o reconto das histórias.

O infantil 2 e 3, fizeram um teatro na escola: a linda rosa juvenil, e tive a oportunidade de participar, sendo um personagem que apresentava o teatro, achei mágico poder estar ali interagindo entre eles. Ao terminar o teatro, para minha surpresa, fui convidada a ser o personagem principal do teatro: Viviana a rainha do pijama, que aconteceu na semana das crianças. Fiquei ansiosa, e preocupada para que tudo desse certo, nos meus anexos vou deixar fotos para que eu possa sempre lembrar desses momentos incríveis que estou vivendo.

Rosimeire

Ao chegar à escola eu me identifiquei na secretaria e a coordenadora, muito atenciosa, se apresentou e me levou até a sala e me apresentou para a professora e a sala, a professora R. me recebeu muito bem em sua sala de aula, juntamente com os alunos, no começo não tinha ideia em como participar, observar, após alguns minutos eu fui me abrindo mais com as crianças e até mesmo com a professora.

Neste momento as crianças estavam brincando com os jogos em sala de aula e, devagarzinho começaram a chegar perto, fizeram perguntas sobre minha família, se tinha irmã, o que eu estava fazendo lá, explique para as crianças e começamos a ter mais contatos, já comecei a ficar com mais liberdade com eles, participei de todos os momentos com eles.

Após terminarem de brincar com diversos brinquedos, começamos a cantar a música para guardar os brinquedos, fomos ao refeitório para eles almoçarem, fizemos a filinha e nos dirigimos ao refeitório infantil.

Depois de terem se alimentado foi servida a sobremesa, uma maçã para cada criança, onde as professoras cortam no meio e entregam para eles, após o almoço as crianças fizeram a higiene e voltaram para a sala.

No transcorrer das brincadeiras com as massinhas, houve um momento em que a professora estava sentada em sua mesa e chamou uma criança. Ao chegar, a professora começou a fazer uma avaliação diagnóstica da hipótese de escrita com a aluna, onde está escreveu quatro palavras e uma frase que a professora ditou. A professora me explicou que desenvolve esta avaliação durante o bimestre avaliando os alunos a cada quinze dias, arquiva na pasta própria que ela reservou para guardar os registros da hipótese de escrita que seus alunos se encontram e também há um acesso que a coordenadora pedagógica analisa como está o processo de escrita das crianças.

No final, a Professora distribuiu uns livrinhos para fazer o momento leitura, onde eu estava com um grupinho de alunos na mesa e comecei a ler com eles até o momento da saída de cada criança, foi o momento de leitura até os pais chegarem, esse dia finalizou assim a aula, com alegria e muita pergunta sobre a leitura.

A avaliação diagnóstica que a professora faz com seus alunos envolve as hipóteses de escrita, pela qual a educadora registra e arquiva todos os bimestres durante o ano letivo dados sobre como suas crianças estão escrevendo. A professora depois de ter realizado a última avaliação do bimestre me mostrou a pasta mostrando os avanços já conquistados de seus alunos na escrita desde o início do ano até o terceiro bimestre que já foram avaliados.

Ao chegarem, as crianças guardaram suas mochilas no canto da sala, retiraram suas agendas, e as colocam em cima da mesa da professora. Os alunos sentaram e esperaram até os outros colegas chegarem para a aula e se acomodarem em seus lugares.

Depois de todos estarem acomodados na sala, a professora iniciou sua aula com a música da chamada se eu fosse um peixinho, depois ela perguntou para os alunos quem da turma tinha faltado, e em seguida na lousa tem a contagem e desenho de meninas e meninos, onde a professora pergunta quantas meninas presentes e quantos meninos presente e fazem a contagem juntos do total final. Após terem feito a chamada professora apresentou a rotina para os alunos. Logo após Paloma foi ao calendário e perguntou o dia e mês em que eles estavam. A professora me explicou que os seus alunos desenvolvem essa atividade de observação do calendário desde o começo do ano, onde eles possam saber o dia e mês todo o início de aula.

Em seguida, as crianças fizeram uma atividade todos juntos com a professora explicando e acompanhando o ditado com as letras do alfabeto, a professora perguntava e questionava a todo tempo que letra estava mostrando qual é a primeira letra em que estava mostrando para eles, disponibilizando as intervenções a cada dúvida que foi surgindo durante o processo do ditado, da resolução da atividade.

Mais após todos terminarem, guardaram a atividade em seus saquinhos separados cada qual em seu lugar com o nome, e foram ao lavatório para lavar as mãos para a hora da refeição. Após isso se locomoveram até o refeitório.

Ao chegar no refeitório, as crianças se sentaram e fizemos a musiquinha dos cinco dedinhos nas mãos para agradecer dos alimentos, eu ajudei a professora a distribuir primeiramente os pratos, depois a refeição e por fim talheres.

Mais após terem terminado de se alimentar, fizeram a escovação dos dentes e distribuimos livros para eles observarem, brincaram também com brinquedos intensamente com todos os brinquedos que estavam ali disponíveis e todos os colegas da mesma sala brincavam juntos.

Logo após terem brincado bastante a professora chamou seus alunos para irem guardando seus pertences, as crianças pegaram suas mochilas, sentaram no chão e a professora perguntou para eles o que acharam deste dia de aula, o que fizeram desde que chegaram à sala de aula e se gostaram. Depois de terem finalizado a roda da conversa permaneceram ali até o momento de seus pais ou responsáveis virem busca-los.

Tatiane Chegou o tão esperado primeiro dia do estágio na Educação Infantil (pré-escola), 26 de setembro de 2017. Confesso que a ansiedade tomou conta de mim e quase pensei que não fosse conseguir, assim como meus colegas que comentavam sobre seus medos, o meu maior medo era em saber como seria recebida pela escola, professores e crianças, mas no final tudo deu certo!

A diretora foi de uma receptividade sem tamanho e todos os colaboradores também. Fui apresentada a escola, que antes somente tinha uma noção de como seria por meio dos ensinamentos dos professores da graduação e relatos de meus colegas que já faziam estágio remunerado não obrigatório. Neste dia pude observar a realidade escolar.

Chegando à escola e conforme orientada pela minha supervisora de estágio curricular, a profa. Débora, comecei a observar o espaço físico das crianças. Percebo que é um local muito seguro. Após o primeiro portão encontrei a sala da Diretora e a secretaria, logo após há mais um portão que fica trancado e então cheguei a um parque enorme.

Olhei ao redor e pude ver o refeitório com mesas e cadeiras pequenas. A bancada onde fica a comida para as crianças se servirem também é pequena para que elas tenham acesso facilitado. Também o banheiro tem tudo no tamanho das crianças, as pias as torneiras e os vasos sanitários. Pude ver que a escola tem 6 salas para crianças de 2 a 6 anos nos períodos da manhã e da tarde.

Ainda do pátio avistei a biblioteca e sala de vídeo que compartilham o mesmo espaço, a sala da coordenação e mais um portão que leva ao parque. No pátio havia uma caixa de som bem grande e alguns murais com as atividades das crianças.

Fui encaminhada para uma sala de crianças de 5 anos com uma professora chamada Dirce que te tratou com toda delicadeza e disposição para acalmar minha aflição. Me explicou como era o trabalho dela e eu a fui acompanhando conforme a rotina acontecia.

A princípio as crianças ficaram um pouco apreensivas com minha presença, mas logo a seguir foram ficando mais à vontade. Eu não sabia bem como agir neste e em outros diversos momentos do estágio. Acredito ser bem diferente a teoria da prática, desta forma por possuir apenas a experiência das disciplinas dos três primeiros semestres da graduação, mesmo sendo muito dedicada aos estudos, era o que eu tinha.

Nunca tinha vivenciado nada parecido na prática diferente de meus colegas que já tinham alguma experiência prévia na área e tinham outra visão sobre a Educação infantil. Isso sempre me deixou muito insegura em não saber como lidar com as crianças.

A escola que escolhi para desenvolver meu estágio tem uma parceria com um abrigo de crianças pela proximidade. Este fato teve um grande impacto em minha vivência no estágio, pois isso mexeu demais comigo a forma como uma destas crianças chegou de maneira tão carinhosa comigo.

Ao longo dos dias percebi a maneira especial de todas as crianças e o modo de agir, observei as diferenças de crianças com famílias mais estruturadas. Algumas crianças do abrigo tem um espírito de liderança, talvez pelo fato de se tornarem “independentes” mais cedo, outras demonstram uma carência sem tamanho, talvez por sentirem-se “sozinhas” sem a presença dos pais.

Minha experiência com a prática começava a partir deste momento. Sempre lembrava da profa. supervisora do estágio pedindo para observar todo o ambiente.

Vânia

Previamente à realização do Estágio Supervisionado Curricular obrigatório (presente na matriz curricular do curso de Pedagogia a ser realizado durante o quarto semestre), realizei um Estágio extracurricular (não obrigatório) em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) durante o primeiro semestre de 2017.

Ao realizar este Estágio não obrigatório tive a percepção de que trazia os conhecimentos teóricos da graduação e minha experiência de vida pessoal como mãe, recreadora, madrinha e tia. Assim, ao ser informada pela diretora da escola que estaria sozinha diante de uma sala de aula, recordei-me e me identifiquei com uma fala da professora “D” do curso

de Pedagogia relatando seu primeiro dia como professora em uma escola, em que se perguntava: “- o que estou fazendo aqui?”.

Bem, cumprimentei os alunos dizendo boa tarde, me apresentei e disse como eu pretendia trabalhar com eles. Percebi que eles também estavam apreensivos diante de uma nova professora e abro aqui um parêntese para me recordar que as minhas colegas do curso de pedagogia diziam que tenho cara de brava, assim aproveitei este impacto inicial para fazer alguns combinados com as crianças impondo algumas regras e seguimos bem até o momento de irmos embora.

Desta experiência do Estágio extracurricular trago experiências boas e desafiadoras que me permitiram perceber que consigo organizar as práticas em sala de aula, me relacionar bem com as crianças, resolver alguns conflitos que surgem nas relações do dia-a-dia escolar e também pensar em estratégias para dar conta dos alunos deficientes cujos quais pude acompanhar durante este período. Reconheci na história prévia das crianças que tive maior contato, pois as acompanhei com maior proximidade, que as relações familiares e suas histórias são importantes para que o professor possa pensar as estratégias de ensino-aprendizagem para cada criança. Me identifiquei muito com a área a partir desta experiência do Estágio extracurricular.

Quando chegou o momento do Estágio Curricular Obrigatório realizado por meio da disciplina de Projetos e Estágio Supervisionado na Educação Infantil durante o quarto semestre do Curso de Pedagogia, tive de fazê-lo em duas escolas, uma para crianças até 3 anos (creche) e outra para crianças de 4 e 5 anos (pré-escola).

Na creche, adorei ficar um tempinho com esses baixinhos, são muito espertos, atentos, e imprevisíveis, conseguem assimilar muito rápido o que a professora ensina. Gostei de ver a proposta da escola em que todo dia uma determinada sala vai ao jardim da escola para colher ou para plantar, o cuidado com o plantio é levado muito a sério por eles. O trabalho da professora com o xilofone também me chamou a atenção, as crianças ficaram entusiasmadas e participaram da atividade.

A sala de aula da profa. “G” é bem aconchegante, tem um colchonete grande em que cabem todos os alunos para fazer a roda de conversa, as mesas ficam pelos cantos para dar mais espaço para se movimentarem pelo espaço, os brinquedos ficam numa estante e são separados por porta objetos e ficam ao alcance de todos.

Passei pelas outras salas durante a semana e acompanhei a rotina de cada sala nas atividades de cantigas, rodas de conversa, contação de histórias com temas de superação de medo, preconceitos, observei os jogos, brincadeiras e os brinquedos disponibilizados que possibilitaram a interação e socialização das crianças.

A impressão boa que tinha desta escola foi superada, uma vez que meus três filhos e minha neta estudaram nela, mas podendo vivenciar as experiências escolares como estagiária e desenvolver o meu Projeto Didático nesta unidade escolar, pude reconhecer ainda mais o ótimo trabalho que é desenvolvida nela. Todos os funcionários, professoras, Coordenadora e Diretora foram muito simpáticos.

Na segunda escola de crianças de 4 e 5 anos, eu pensava que iria encontrar uma escola com poucos recursos e que com isso iria refletir no ensino dos alunos, pelo fato dela não estar no centro da cidade, mas me surpreendi com a qualidade de ensino e com o carinho e dedicação com as crianças por parte dos funcionários e compromisso das professoras e Diretora para o desenvolvimento educacional dessas crianças.

Logo no meu primeiro dia de Estágio curricular nesta Escola fui para casa me perguntando se era certo que estas crianças com apenas 4 e 5 anos já estivessem sabendo ler e escrever? Como elas estão avançadas e que capricho com o caderno e com as letras! Elas sabem soletrar determinadas palavras e eu pensava que iria encontrar crianças apenas brincando e aprendendo de maneira lúdica, foi muito conflitante para mim, mas eu gostei da abordagem das professoras, elas ensinam sim, e muito, mas também as deixam brincar bastante.

A rotina desta escola foi constituída por momentos de brinquedos livres, brincadeiras dirigidas, manipulação de massinha, jogos de construção para trabalharem em grupo. Percebi que as professoras trabalham com todas as abordagens didáticas. As crianças desta faixa etária são apaixonantes, elas são carinhosas, acolhedoras, carismáticas, inteligentes, com muito potencial, vejo um grande futuro para essas crianças que desde pequenas são críticas, pensantes, adoram explorar os conteúdos e temas, não se contentando com qualquer resposta.

Nas atividades que pude realizar com eles durante as vivências de sala de aula, me utilizei das práticas propostas em disciplinas da graduação em Pedagogia e métodos que envolveram a Cultura Corporal do Movimento.

Fonte: acervo da própria autora

No momento II do estágio, quando a observação participativa das alunas nas atividades de sala de aula foi requisitada, a afetividade das educadoras e das professoras foi percebida pelas alunas, assim como o uso dos espaços, do tempo escolar expresso pela rotina, das atividades e do brincar.

No que tange às relações entre os sujeitos, os espaços, o ambiente e a intencionalidade pedagógica, elas são perceptíveis através de indícios constantes nos excertos dos textos do momento II do estágio, nos excertos do momento final, bem como em meu diário de campo.

É interessante perceber o quanto difere o momento final, quando houve uma discussão em grupo (áudio gravada) descompromissada das atividades da disciplina de estágio em si, do momento II, quando o texto produzido teve o intuito de contemplar as aspirações da disciplina. Contudo, embora haja diferenças notáveis, tais momentos são complementares, tendo em vista os pontos de destaque presentes em meu diário de campo.

Se olhados separadamente, os indícios são difusos (vemos as linhas que compõem o desenho do tapete apenas). Ao relacionarmos as diferentes formas de expressão (linguagem escrita e oral) nos momentos diferentes, as formas que o tecido do tapete compõe, a partir do ordenamento de sua trama, começam a aparecer.

Considerando o contexto de produção dos textos narrativos, a análise pelo viés do paradigma indiciário possibilitou a busca pelas “tramas do tapete”, as quais, ao serem olhadas de perto, se assemelham; mas, ao afastarmos nosso olhar, enxergamos o todo

do desenho apresentado, ou ainda, quando ao qualificar os dados da pesquisa, as “causas não sendo reproduzíveis, só nos basta inferi-las a partir de seus efeitos” (GINZBURG, 2012, p. 169).

A análise semiótica proposta por Vigotsky, consoante Pino (2005), e as possíveis relações com o paradigma indiciário mostram que procurar indícios de um processo é bem diferente de estabelecer relações causais entre fatos pesquisados, pois, segundo Pino (2005), esse processo requer uma análise que siga pistas, sinais, inferências e não as causas:

Assim, se interpretar indícios é procurar a significação que eles têm para o olhar interpretativo do pesquisador, esse olhar deve levar em conta a natureza dialética do processo de que os indícios participaram. Dessa maneira, o olhar do pesquisador no ato de interpretá-los será coerente com o quadro teórico de referência, não só com o método. (PINO, 2009, p. 189)

Os elementos presentes nos textos narrativos, aqueles oriundos nos grupos de discussão no estágio e no momento final, são os espaços múltiplos que as crianças vivenciam ao longo da rotina escolar, os quais são nomeados pelas alunas como “socialização”.

Paloma: as pajens são carinhosas e os pegam no colo, mas também fazem com que explorem o espaço e usem brinquedos não estruturados[...] criem diversas maneiras de brincar; a todo momento os bebes se socializam, pois, na sala de aula ficam todos no tatame[...]o ambiente da sala e muito agradável.

Rannielly: fiquei na sala da prô Silvia, no infantil 1, onde me realizei ao ver várias crianças pequenininhas interagindo entre elas. Foi mágico! Ao ver o como é interessante e importante o papel do outro em nossas vidas.

Vânia: A sala de aula da profa. Grazy (creche) é bem aconchegante, tem um colchonete grande em que cabem todos os alunos para fazer a roda de conversa, as mesas ficam pelos cantos para dar mais espaço para se movimentarem pelo espaço, os brinquedos ficam numa estante e são separados por porta objetos e ficam ao alcance de todos.

A Educação Infantil apresenta características próprias a respeito da organização dos espaços. A infância demanda espaços amplos, de fácil acesso, diferenciados e especializados, onde as crianças podem interagir, viver, conviver, movimentar para desenvolverem-se integralmente. Para isso, é importante que os espaços ofereçam oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas, envolvendo grupos de crianças e adultos, ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos dispostos sejam o foco da atenção (ZABALZA, 2007).

Também, nessas interações com os outros e com o meio, sob a perspectiva histórico-cultural, a partir da mediação de instrumentos, principalmente, por meio da linguagem e dos objetos, é que o sujeito chega a interiorizar os elementos culturalmente estruturados. Vigotski (1991) chama de internalização tal reconstrução interna de uma operação externa.

Observo que, na medida em que os textos narrativos das alunas vão se estruturando, tenho a impressão de um distanciamento entre o que pôde ter sido visto no semanário consultado e a percepção das alunas sobre a intencionalidade pedagógica na escolha dos espaços, na organização de ambientes, bem como no brincar como ação educativa, ou seja, com uma intenção educativa.

Desse modo, assim como Barbosa (2006, p. 119), considero que o ambiente como um “[...]espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários. ”. O espaço físico, por sua vez, como o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (BARBOSA, 2006, p. 120).

Ademais, no processo de desenvolvimento dos textos narrativos sobre as experiências do estágio “o texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 58-59)

Paloma: “a professora trabalha com o semanário” [...] Fui super bem recebida pela professora “V” que até me ofereceu seu semanário para eu acompanhasse as atividades [...]. As pajens trocam as caixas de brinquedos das crianças em diversos momentos do dia [...] outro dia foram colocados os carrinhos para eles brincarem, alguns andam e outros engatinham e vão empurrando os carros por toda a sala.

Rannielly: No começo achei muito estranho porque a maioria do tempo as crianças ficavam brincando, e daí eu fiquei pensando: essas crianças não fazem nada? Nenhuma atividade? Só ficam brincando? E logo me veio à cabeça, que só estarem ali juntas, já estavam aprendendo.

Rosemeire: Neste momento as crianças estavam brincando com os jogos em sala de aula [...] Após terminarem de brincar com diversos brinquedos, começamos a cantar a música para guardar os brinquedos.

Rosemeire: Logo após terem brincado bastante a professora chamou seus alunos para irem guardando seus pertences, as crianças pegaram suas mochilas, sentaram no chão [...] permaneceram ali até o momento de seus pais ou responsáveis virem buscá – los.

Vânia: observei os jogos, brincadeiras e os brinquedos disponibilizados que possibilitaram a interação e socialização das crianças

O fato de terem um tempo para brincar, ou estarem juntas, desprovido de uma intenção pedagógica, tornará o tempo-espaço escolar um local para se estar “entre tempos”, ou seja, um local onde as crianças permanecem entre um determinado tempo e outro, descaracterizando, assim, o papel social da escola na significação da cultura historicamente produzida pela humanidade.

A mediação justamente se dá a partir da compreensão da intenção na organização dos espaços e dos tempos escolares, os quais possibilitam a vivência com outras crianças, com os objetos da cultura, com o espaço, com o ambiente, com o meio e com o sujeito mais experiente.

Vigotsky (1991, p.33) nomeia de internalização a transformação de signos externos em signos internos, produzidos pelo adulto, como um meio de memorizar entre as crianças em idade escolar, como formas externas de comportamento mediado, não numa relação estímulo-resposta, mas na totalidade da estrutura dessa atividade produtora de comportamento que buscou descrever como “mediação”. Nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela”.

O caráter social da aprendizagem, a partir da perspectiva histórico-cultural, pressupõe que é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. O aprendizado humano, dessa forma, demanda uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam (VIGOTSKI, 1991).

Sendo assim, se o professor tiver a compreensão do espaço como parte constituinte do currículo escolar, e conhecer os conceitos e definições sobre espaço e ambiente, poderá se apropriar de estratégias que potencializam tais interações intra e interpessoais nas funções psicológicas superiores ou nos processos mentais superiores, os quais são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, para o desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 1991).

É preciso considerar que as condições em que o estágio acontece, talvez inviabilizem uma percepção mais aprofundada e reflexiva, pois ele não é sequencial, não há um acompanhamento diário, ou no mesmo período/turmas. Ele acontece conforme as alunas da graduação conseguem inseri-lo em sua rotina de trabalho, em suas vidas e estudos, um momento para cumprir as atividades de formação relacionadas à prática de estágio.

Tatiane momento final: e eu vejo elas falando e eu ficava 2 horas por dia na escola fazendo estágio então...

Débora momento final: você pegou o mesmo horário de rotina todos os dias.

Tatiane momento final: tem muita coisa que elas falam que eu nem imagino mesmo como que é, porque era muita rotina mesmo assim para mim, não teve nada de diferente a não ser o dia do pátio.

Tatiane momento final: nem peguei o lanche. Era muita rotina assim mesmo, nada a não ser este espaço que eles faziam, acho que era toda sexta-feira que era roda coletiva que eles chamavam que era um pouco mais lúdico, porque não vi nada assim de tão lúdico.

Ademais, a unidade escolar também tem critério próprios para indicar a sala no transcorrer do período de estágio obrigatório que as alunas têm disponível. Assim, a visão de partes do processo pode interferir na percepção do todo a que se propõe o semanário, bem como da organização intencional dos espaços e dos ambientes, entre outras questões didático-pedagógicas.

Tatiane: fui encaminhada para uma sala de crianças de 5 anos com uma professora chamada D. que te tratou com toda delicadeza e disposição para acalmar minha aflição.

Rannielly: No segundo dia, a diretora me pediu que eu ficasse com uma criança que é diagnosticada com autismo.

A relação percebida sobre a organização do espaço que possibilita a interação entre as crianças está bem evidenciada entre as crianças muito pequenas, ao passo que, com as crianças pequenas, o brincar se relaciona com a saída ao pátio (interno e externo)

Paloma: a professora entregou um avião para cada um e fomos brincar no pátio, eles amaram e eu mais ainda [...] ficamos ali um bom tempo brincando; e em contraposição, a sala se relaciona com a realização das atividades.

Paloma: fomos para a sala de aula realizar uma atividade.

A organização das crianças na sala de aula é em grupos com mais de dois/três anos, os quais são dispostos em rodas para realização da chamada ou da leitura, ou ainda, nas mesinhas das salas de aula, como é relatado pelas alunas. Essa formatação parece-me mais com uma ação rotineira de organização do que, necessariamente, com a percepção de que há uma intenção didático-pedagógica.

Paloma: Voltamos para a sala e a professora foi realizar a chamada, ela sentou em círculo com as crianças no chão[...]sentou novamente em

roda e fez a leitura do livro.[...] A professora colocou em 2 mesas brinquedos e na terceira mesa colocou massinha de modelar e deu tesoura para que as crianças cortassem a massinha com a tesoura, assim com uma mesa só para a atividade com a tesoura ela poderia supervisionar melhor[...]Pude acompanhar a entrada das crianças, a professora dá um abraço em cada uma na entrada e deixa na mesinha peças de montar para eles se entreterem até que todos cheguem.

Rosemeire: No transcorrer das brincadeiras com as massinhas, houve um momento em que a professora estava sentada em sua mesa e chamou uma criança. Ao chegar, a professora começou a fazer uma avaliação diagnóstico da hipótese de escrita com a aluna

Rosemeire: No final, a Professora distribuiu uns livrinhos para fazer o momento leitura, onde eu estava com um grupinho de alunos na mesa e comecei a ler com eles até o momento da saída de cada criança

Rosemeire: Ao chegarem, as crianças guardaram suas mochilas no canto da sala, retiraram suas agendas, e as colocam em cima da mesa da professora [...] após todos terminarem, guardaram a atividade em seus saquinhos separados cada qual em seu lugar com o nome.

Minha percepção se dá a partir de nossa conversa em um dos grupos de discussão no mês de novembro de 2017 (apêndice D):

Paloma: a professora que a orienta na escola tem uma “didática muito boa”, mas que não demonstra muita afetividade e por vezes demonstra alterações de humor repentino. Débora – excertos diário de campo:

Paloma está numa sala com crianças de 4 anos. Desejando entender o que ela quis dizer com a “profa. Tem uma didática boa”, questionei a ela, sobre: - “o que é ter uma boa didática?”. Ela me disse que a professora tem bons procedimentos com o grupo e que o mesmo conhece a rotina e tem autonomia para se organizar, pois já sabem o que fazer durante as atividades que já conhecem, como por exemplo, que já sabem aonde guardam os brinquedos ao término da brincadeira, o material escolar, como se portar na hora da merenda para se servirem sozinhos e colocar a louça no local indicado, enfim.

Débora: Entendo que, à primeira vista, a apreensão da rotina escolar e seus procedimentos pareçam algo advindo da conquista da “didática” à que a aluna se referiu, porém, o estabelecimento das rotinas na educação infantil se dá mais pela repetição para que a organização escolar permaneça dentro de um certo “controle”, do que, exatamente uma atividade “didática”. Entendo por atividade didática que concerne à atividade docente, aquela que permita ao aluno a aprendizagem dos conteúdos escolares (pertencentes ao currículo e ao currículo oculto) nos momentos do “semanário” que contemplam objetivos e expectativas de aprendizagem e que se apresentam estruturados. Sim, a aprendizagem da rotina escolar, tem impacto direto na relação do aluno com o meio (colegas, espaços e procedimentos propriamente ditos), sim, dependem da organização didática da professora, porém, isto acontece nos primeiros meses do ano, estando os alunos neste momento, no meio do terceiro bimestre escolar, estes procedimentos já estão, em sua maioria, apreendidos. E isto me intrigou a perguntar novamente a ela o que entendia por didática. Ela respondeu novamente que se referia à resposta dos alunos aos “comandos” da professora para organizar a sala para conseguir desenvolver as atividades.

Débora: A minha expectativa, é que ela relatasse o como as atividades eram desenvolvidas, por exemplo, para desenvolver o tema sobre os animais de jardim, primeiramente a professora fez uma roda de conversa sobre o tema perguntando aos alunos o que sabiam sobre estes animais, na sequência, ela foi ao parque com as crianças chamando a atenção para que olhassem o meio e descobrissem algo a ver com o tema....e a partir daí ela desenvolveu o tema, leu um livro, fez um desenho, construiu um minhocário com as crianças, registraram o que vivenciaram e entenderam gostaram), enfim....esta era minha expectativa.

Reconheço que tal expectativa parte da visão de mundo singular que, enquanto sujeito, me constitui. O desejo que o processo de formação possibilitasse aos estudantes conhecerem a práxis de suas atividades profissionais de maneira reflexiva, protagonista e autônoma, se contrapôs às barreiras existentes no sistema de educação, bem como às rotinas da vida (econômicas, políticas, sociais e históricas).

No contexto onde a formação no Ensino Superior se dá, entre as tramas de um sistema que, segundo Boudieu (2003), pré-estabelece as condições em que a vida se dará, a partir dos lugares de cada pessoa no contexto social, o tempo-espaço universitário compete com outros tempos-espaços da vida, e, no momento dos Estágios, isso apresenta impactos sobre a experiência que as alunas vivem, a relação com a escola, com a equipe escolar e com as crianças. Logo, o estágio, que deveria aproximar a formação ao campo real de atividade profissional, torna-se frágil diante da fragmentação dos tempos, dos espaços da vida e, por vezes, da própria matriz curricular dos cursos conforme as diretrizes vigentes.

Apesar dessa fragmentação do tempo, do espaço, dos olhares, algumas pequenas percepções chamam a atenção para determinadas ações na escola. Paloma, por exemplo, percebeu a atuação de uma das pajens ao se apropriar de uma “surpresa” no parque e, “despretensiosamente”, à primeira vista, contextualizar a metamorfose de uma lagarta em borboleta que, costumeiramente, é um conteúdo abordado nos livros e nos materiais didáticos infantis na linguagem “natureza e sociedade”.

Paloma: Com o fim da leitura fomos para o parque externo onde as crianças puderam brincar nos brinquedos e explorar o espaço, eles também perceberam uma lagarta enorme e ficaram encantados, foi então que a pajem A. os explicou o processo da metamorfose da borboleta em que a lagarta meio feia se transformará numa linda borboleta.

Os cursos de graduação em Pedagogia, geralmente, tratam do assunto do jardim da infância, termo cunhado pelo pedagogo alemão *Friedrich Wilhelm August Fröbel*, idealizador e fundador do primeiro “Kindergarten” (jardim de infância) do mundo. Esse

foi um marco da educação na infância, bem como uma justificativa para se ter espaços múltiplos, janelas que possibilitassem a vista externa para o parque, um parque com recursos da natureza, justamente, para a formação da criança em contato com esse ambiente.

Porém, quando se trata da percepção da intencionalidade dessas características do jardim da infância, elas parecem ser pouco percebidas, como se “sempre” estivessem lá. Como se, “fomos ao parque”, “as crianças brincaram”, “o tempo passou, é hora de ir embora” fosse uma rotina que, por si só, fosse capaz de promover o desenvolvimento infantil.

Outro ponto de destaque de observação do momento II são os relatos sobre o pátio, o qual surge ora como o lugar que permite a relação de crianças de diferentes idades, ora por projetos da unidade escolar, ora no momento de “passagem” entre uma atividade e outra da rotina (refeições, banheiro, parquinhos), permitindo, assim, encontros. Dessa forma, “Nos pátios escolares, o processo de interação entre as crianças é bastante interessante, pois assume características distintas da sala de aula, possibilitando aos alunos relacionarem-se com outros colegas” (RECH; VELLE; LERMEN; 2018, p. 66).

Paloma: que todas as quintas-feiras tem um projeto de integração na escola no período da tarde. Este é um momento que todas as salas das escolas se juntam no pátio e tem brincadeiras, danças, músicas conjuntamente. Achei bem legal.

Debora momento final: a Rose viu isso no estágio, Rose?

Rosemeire momento final: Vi mais no pátio a brincadeira, dança, no pátio.

Tatiane momento final: é, eu também, eu falei que não, mas assim, eles faziam isso no pátio. Uma vez por semana, não sala de aula. Essas brincadeiras eles faziam. A coordenadora que ia lá, ela que assumia, ela que comandava, ela que fazia este tipo de brincadeira.

Tatiane momento final: no pátio, onde ficam as mesas das refeições e local da escovação e espaço onde praticam educação física, porém o mesmo não é coberto e em dias de chuva não podem ser usados”[...]” No pátio havia uma caixa de som bem grande e alguns murais com as atividades das crianças”

Rannyelli momento final: nas aulas de Educação Física, pois, muitas vezes, as atividades são realizadas no pátio da escola, comprometendo os alunos e o professor no caso de acidentes. [...]. Esse pátio dá acesso a todas as salas de aula, portanto, o fluxo de alunos é muito grande pela área, inclusive na entrada e saída das crianças.

Segundo Azevedo, Rheingantz e Tângari (2011, p. 2), é comum, durante o processo projetual, que a área destinada ao pátio seja tratada como um “espaço residual –‘sobra’ do terreno –, inadequado para as atividades de recreação, exploração, convívio e socialização das crianças”. Já Fedrizzi (1999) sugere que as áreas muito extensas sejam divididas em partes menores, especialmente, no caso de crianças pequenas, tornando o ambiente mais aconchegante e evitando o desuso de grandes espaços. Segundo Fedrizzi (1999), ambientes variados favorecem diferentes formas de interação entre pessoa/ambiente e estimulam o uso e a apropriação do espaço pelos usuários.

Sobre a possibilidade de adaptação dos espaços com a participação das crianças – quando estimulada ou mediada pelas professoras das unidades escolares –, aparece com pouca ou nenhuma frequência nos textos das alunas referentes aos quatro momentos do estágio.

Estudos apresentados por Ribeiro et al (2012) revelam que o ambiente físico determina, em grande parte, as experiências da criança, seu aprendizado e desenvolvimento, tendo, portanto, as características físicas um papel muito importante. O ambiente físico pode ser desenvolvido a partir de adaptações do espaço concreto que existe, como, por exemplo, alterando o mobiliário a partir de uma roda de conversa com as crianças; posicionando as produções das crianças nas paredes, de modo a não causar poluição visual, e usando tecidos para dividir o espaço em ambientes (HORN, 2004).

No momento final, busquei levar as participantes a refletirem, em diversos momentos, sobre o uso do espaço da sala de aula ou de outros lugares da escola com a participação efetiva das crianças. Instiguei-as, por meio de exemplos, a buscarem em suas memórias situações em que isso pudesse acontecer.

Debora momento final: mas para além da autonomia, a criança consegue se apropriar deste espaço, por exemplo. Há algum momento em que ela pode ajudar na organização do espaço da sala de aula, ou da organização do pátio, ela se sente pertencente a este ponto? Ela fala, hoje aqui é a casinha do lobo. Ela pega uma série de materiais e monta ali. Ou toda a atividade para uso deste espaço é conduzida pelo professor?

Rosemeire momento final: eu vejo bastante conduzida pelo professor.

Paloma momento final: eu também.

Rannielly momento final: eu também, acho que eles nunca criam uma imaginação no espaço deles, eles falando não, eu vou fazer isso. Acho que eles não têm essa, eles não dão espaço para eles terem essa autonomia.

Paloma momento final: eu vivenciei isto com apenas uma professora na Educação infantil.

(15"05") Debora momento final: de mudar as cadeiras e fazer. Aqui é o canto tal, aqui é o lugar do fulano, aqui.

Rannielly momento final: Aaah! Teve um certo momento que eu estava lá e ela dividiu. Ela usou o espaço da sala lá para ser um supermercado.

Debora momento final: hummm

Nos textos produzidos pelas alunas, a percepção consciente da construção de experiências significativas na infância para o desenvolvimento das características humanas das crianças parece depender da condução permanente do adulto e não de sua mediação. Por outro lado, a visão de mundo e, conseqüentemente, do papel da escola pode determinar o que é visto no momento do estágio.

Percebo-me, nesse movimento, como o observador que, implicado no campo de seu objeto, está longe de ser passivo e, assim, modifica, continuamente, seu comportamento: "O objeto do conhecimento não é o outro, mas a interação imprevisível e recíproca entre observador e observado." (FERRAROTTI, 2014. p.76).

Nesse movimento imprevisível, surgiram as temáticas do livre brincar pela criança e da apropriação do espaço como parte da brincadeira pela alteração da posição do mobiliário, da colocação de tecidos para a construção de cabanas. Tais temáticas fazem parte da mediação realizada pelo mais experiente, entretanto, parecem ser pouco reconhecidas como ações pedagógicas "permitidas", que possam prover a relação entre as crianças e aprendizados significativos sobre o tempo, o espaço, enfim, sobre as habilidades humanas num contexto lúdico.

Debora momento final: e como que vocês se percebem hoje em dia na sala de aula. Vocês mudariam? Por que veja, a sala de aula é um espaço. Eu posso ter hoje as mesas deste jeito. Amanhã de outro jeito. Eu posso fazer uma cabana aqui. Eu posso ter uma finalidade pedagógica para desconstruir esse espaço, e antes de bater o sinal, arrumar tudo, porque no dia seguinte outra turma irá usar, né! Vocês têm esta percepção? De que a sala de aula e os outros espaços da escola podem ser utilizados de outras maneiras? Com a participação da construção das crianças?

Rannielly momento final: sim. Eu acho que de acordo com cada professora. Acho que vai de perfil professora. Que tem professor que também, que é meio que obrigado a passar, preparar a criança para o ensino fundamental. Então elas têm essa pressão, também. Tipo, a não, isso aqui pode não estar contribuindo, entendeu? Que não veem isso como uma forma de aprendizagem e medo. Porque, tipo, imagina: "-Eu estou lá na minha sala de aula, estou numa cabana com um, estou com meu semanário ali pronto, e estou passando outra coisa. Estou fazendo uma cabana. A coordenadora chega e me vê ali. Que é que é isso, gente!? Entendeu!?"

Debora momento final: mas dentro do seu semanária pode ter uma cabana. Uma cabana literária, você pendura livros dentro da cabana ali, tecido chita.

Rannielly momento final: pode estar. É entendeu? Tipo tem a provação da coordenadora.

Debora momento final: sim.

Rannielly momento final: porque o meu semanário vai passar por ela, e também eu acho que na verdade é um trabalho em conjunto. Eu mostrar minha ideia. Porque eu acho que o professora antes de tudo, tem que ser criativo! Por que aqui, como todo mundo falou. Não é tipo, comum, a gente ver isso em sala de aula.

Paloma excertos momento final: professora, eu concordo com ela. E como a gente está estudando, porque a gente estava falando da parte de gestão, é como ela falou, tem que ter uma equipe mesmo. Porque como passa pela mão da coordenadora, a profa. tem que ser criativa para mostrar a ideia. Mas a coordenadora, ela também tem que abranger, dá a liberdade para a professora poder trabalhar, porque não adianta nada a professora ser criativa e não ter liberdade da gestão.

Debora excertos momento final: tem que ser criativa e ter um argumento pedagógico para a ação que vai fazer, né.

Rannielly momento final: se ela tiver um bom argumento, [...] se eu não tiver um propósito, um argumento convincente, ela (coordenadora/diretora) vai falar assim, “não essa professora não tem noção do que ela está tentando passar”. PALOMA na realidade é bastante o professor, né, mas na realidade é a equipe que teria que ser, porque um só não faz nada.

Segundo Vallin (2008), em sua pesquisa realizada sobre a gestão pedagógica de sistemas de ensino, ao discutir o papel do dirigente na gestão escolar, parte do pressuposto que um dirigente não é um professor, mas aquele que conhece o trabalho do professor: “É bom que o dirigente, e quem lhe fala, saibam tudo sobre o trabalho do professor, que é o centro da educação escolar. Mas o dirigente precisa colocar-se em seu papel, que é bem diferente do de professor” (VALLIN, 2008, p. 2).

Em sua pesquisa-ação, Vallin (2008) ao solicitar aos dirigentes as ações que poderiam realizar, obteve devolutivas sobre o papel do professor (expectativa que outro mude), e não do que eles poderiam/deveriam propor ou fazer. De modo semelhante, as alunas, no que corresponde à aprovação ou não das atividades com finalidade pedagógica das professoras serem da coordenação, explicitam, em partes, essa confusão entre os papéis de cada um no entrelaçar das ações nas escolas.

Vallin (2008) reforça que é importante o dirigente ter o conhecimento da atividade profissional do professor, porém é necessário compreendê-la em sua atribuição, proporcionando condições para que o trabalho pedagógico do professor possa transcorrer em acordo com as finalidades pedagógicas preteridas.

Sobre as chamadas “rotinas da educação infantil”, elas são relatadas, pelas alunas, como corriqueiras e regulares, as quais se aproximam mais da organização para o controle dos grupos do que, necessariamente, dos recursos para a aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências para o desenvolvimento da criança.

Rannielly: acompanhei a rotina deles que por sinal é bastante corrida para os professores. Na sala de aula onde fiquei, é a professora Silvia e duas pajens que ajudam ela, a sala é bem numerosa, nesse dia foram 13 crianças, fiquei um pouco assustada com o tanto de bebês juntos [...] acompanhei as trocas, refeições, parque e descanso. Ao meu ver, as refeições e as trocas são as horas mais complicadas para as professoras dessa faixa etária, porque a maioria das crianças precisam de auxílio para se alimentar, e todos usam fralda, e esse processo é cansativo e demora um pouco.

Rannielly: fiquei no infantil 2, onde a rotina é corrida, as crianças fazem bastante atividades, e para minha surpresa eles não tem hora do descanso [...] presenciei algumas atividades interessante que ela passou, uma delas foi com giz e anilina, a atividade chamava: desenho surpresa [...]A reação deles, ao ver a transformação, foi o Máximo.

Rannielly: fiquei na sala do infantil 3, foi muito interessante ver a forma que a repetição atua na aprendizagem das crianças, todos os professores da escola trabalham de forma em que as crianças possam visualizar, decorar, e assim aprender as atividades proposta: com leitura de parlenda, e o reconto de histórias.

Vânia: a rotina desta escola (4-5 anos) foi constituída por momentos de brinquedos livres, brincadeiras dirigidas, manipulação de massinha, jogos de construção para trabalharem em grupo. Percebi que as professoras trabalham com todas as abordagens didáticas.

Débora Diário de Campo outubro 2017: Em algumas narrativas fica aparente a rotina escolar como algo “todo dia igual”, a chegada, a colação, a higiene das mãos, o almoço, o momento do parque...e ao indaga-las: -“Certo, parece tudo igual, mas como foi a sua relação em cada um destes momentos com as crianças?; O que você observou que manteve as crianças tranquilas ou as agitou? Qual foi a atividade principal deste dia? ”; neste momento as alunas parecem perceber que não basta estar no estágio, é preciso estar atento! Mas me parece que falta algo que direcione a visão delas....

Daniela apontamento no Diário de Campo Débora outubro 2017, excerto: “Compartilho dessas indagações Débora... e penso que possa ser algo a explorarmos na sua tese também... como é que desenvolvemos – nos alunos, com os alunos – esse olhar mais atento daquilo que parece sempre igual...”

Débora - Diário de Campo outubro 2017: Neste momento, sofro o impacto de algumas discussões das disciplinas as quais participo no programa de Doutorado, “Relações de Ensino e Práticas Educativas” que curso as terças feiras e “Seminários de Projetos”, que curso as quartas-feiras. A disciplina de terça-feira discorreu sobre o tema das emoções, e me dou conta do quanto deve ser distante para o nosso alunado falar de si, do que se sente, de como se percebe no contexto escolar e talvez da vida, uma vez que o processo de escolarização, tem muito sutilmente, no sujeito, o seu objeto de desenvolvimento, e sim, no quanto este sujeito está apto a adquirir conhecimento sem

necessariamente vive-los, contextualiza-los...e então na disciplina de quarta-feira, dia 10 de outubro, em que apresentei 2 artigos que tratam da concepção de narrativas enquanto método científico e da construção de memoriais como processo de formação dos professores, me deparei com a discussão de que “memória é esquecimento” e que as memórias também se silenciam naquilo que não desejamos, conscientemente, revelar. Para além do silêncio dos sujeitos, presente na formação escolarizada de nosso alunado, preocupa-me o fato de, nos memoriais (leia-se nos textos narrativos) a serem construídos, faltar a maturidade do tempo vivido, que os permita entender este processo para além da constituição da nota para a disciplina de estágio...este é um fator que pode vir a interferir na minha observação nesta pesquisa.

A cada devolutiva, eu buscava fortalecer e encorajar as alunas a escreverem sobre suas percepções a respeito tanto do espaço escolar, como da reflexão sobre os seus próprios processos de formação, como fiz com a Tatiane no momento IV do estágio.

Debora: devolutiva momento IV Tatiane - “Tati, como sempre, seu texto é muito bom! Sugestão: colocar no primeiro parágrafo, quando você menciona o que sente, talvez seja interessante colocar situações, fatos que aconteceram durante a regência que a fizeram se sentir desta forma...além da dúvida se está ensinando “corretamente”, mas “o que/como” você estava desenvolvendo, precisa conectar o texto com a regência do projeto didático, sei que foi difícil realizar com a professora da sala, mas creio que você é capaz de relacionar a regência de forma mais clara no transcórre do texto, ok!”

Assim como Passeggi (2001), penso que havia, durante o desenvolvimento dos textos do estágio, a adaptação das alunas à solicitação de produção de um texto narrativo falando de si, pois preocupavam-se em atender às solicitações acadêmicas e à escrita catedrática demandadas pelo componente curricular, uma vez que seriam avaliadas sob tais critérios, os quais pesariam sob a nota final. Além disso, o texto produzido faria parte de uma pesquisa, e as alunas sabiam disso.

Dessa maneira:

Pesquisar com narrativas ou pesquisar narrativamente exige do pesquisador uma forma mais flexível de pensamento e escrita do texto; é colocar-se a escuta do outro; organizar as tramas vividas pelos participantes da pesquisa, sem emitir julgamentos, mas atribuindo sentidos ao que foi narrado; buscar pelos múltiplos fios que possibilitaram a construção de uma história vivida. (NACARATO, 2018 p. 331)

As visões de mundo, as percepções dos textos, os registros em diário de campo e a discussão do grupo estão “inseparavelmente ligadas à nossa experiência social e pessoal, às tecnologias cognitivas, sociais, físico-químicas, biológicas e comunicacionais com as quais convivemos.” (NAJMANOVICH, 2001 p. 28).

A partir dos indícios percebidos por mim sobre as relações existentes entre as práticas escolares no contexto do estágio vivido e observado pelas alunas, os dados e as reflexões foram articulados com os excertos de outros momentos do estágio. Estes últimos foram aprofundados nas reflexões do grupo de discussão do momento final, bem como nos registros no diário de campo em busca da percepção que elas tiveram sobre os espaços escolares.

Os momentos I e II são os que detêm as evidências mais presentes sobre a percepção dos espaços nos textos produzidos, pois, além de terem sido objetos de discussão, serviram também às reflexões sobre as leituras que realizamos no transcorrer da disciplina. Sendo assim, eles tiveram um sentido ampliado na discussão do momento final, quando, de maneira mais evidente, emergiram os discursos sobre tal percepção.

Posso inferir, desse modo, que, no momento final, houve a reflexão de que o espaço escolar é um componente curricular que precisa ser considerado de maneira mais premente. Entretanto, ao relacionar os momentos I, II, o diário de campo e o referencial teórico que subsidiou as reflexões deste momento da Tese, não foram estabelecidas as relações que foram se desvelando.

Ao chegarmos aos momentos III e IV, à elaboração e ao desenvolvimento do projeto didático respectivamente, além do relato do papel do estágio na educação infantil para a formação das alunas, percebemos que os espaços estão menos evidentes nos textos, mas que existem como locais para as práticas pretendidas.

4.1.3. Momento III: elaboração do projeto didático

Neste momento do estágio, as alunas foram orientadas a desenvolver, juntamente com a professora da sala de aula da Unidade Escolar, um Projeto Didático que, estruturalmente, contivesse as etapas de avaliação diagnóstica, o objetivo, a expectativa de aprendizagem, as etapas de desenvolvimento, os indicadores de avaliação, o produto final e as referências.

O movimento deu-se a partir do diálogo da aluna com a professora da sala de aula da escola onde o estágio foi realizado, seguidamente, houve a estruturação do projeto para a apresentação prévia à coordenação da escola, assim como as sugestões e as reflexões realizadas durante os momentos de supervisão.

Quadro 7: Momento III – “Elaboração do Projeto Didático”

Nome	Excertos momento III do estágio
Paloma	<p>A decisão sobre o tema do Projeto Didático foi bem difícil, pois todas as professoras da Unidade Escolar queriam que eu o desenvolvesse em suas salas, porém pelo tempo do estágio eu poderia escolher apenas uma sala de aula para realizá-lo. Também a escolha entre a creche (crianças de 0 a 3 anos) com aqueles bebês lindos da profa. “D” muito simpática e receptiva e a Pré-escola (crianças de 4 e 5) anos me deixaram com uma dúvida cruel. Por eu ter pensado em desenvolver um Projeto Didático com o tema “movimento”, optei ao final pela turma da professora “D”.</p> <p>Como já tinha conversado antecipadamente com a professora “D”, perguntei a ela o que achava do projeto didático ser do movimento, ela disse que seria uma boa, pois as crianças com a faixa etária de 3 a 4 anos ainda estão em desenvolvimento com o esquema corporal e o projeto ajudaria muito, criei o projeto e mostrei para ela que ficou muito animada [...]</p>
Rannielly	<p>Na maioria das aulas, fiquei na sala de aula do infantil 3, onde decidi aplicar meu projeto. Resolvi fazer nessa sala, por conta deles ainda não terem visto nada em relação ao tema que escolhi. O título do projeto é: aprendendo as figuras geométricas de forma divertida. Escolhi esse tema para ver como eles vão reagir a essa novidade, o intuito do projeto é que ao final eles possam nomear as figuras geométricas que foram trabalhadas, com atenção especial nas formas: quadrado, retângulo, círculo e retângulo. Espero, que ao final da aplicação do projeto, eu consiga o resultado desejado, que eu saia da escola com sensação de dever cumprido, e que eles fiquem sabendo classificar, nomear, e comparar as formas geométricas.</p>
Rosimeire	<p>Quando eu recebi a proposta para trabalhar com o projeto didático no estágio supervisionado da Educação Infantil, não fazia ideia de como começar e, não tinha experiência em sala de aula, como iria ser colocar em prática em sala de aula, se iria participar, se eu iria dar conta, me veio muitas perguntas na cabeça, menos a ideia de como elaborar o projeto.</p> <p>Conforme os dias que comecei o estágio em sala de aula, juntamente com as professoras, assim, observando os alunos tanto no período da manhã quanto o da tarde, em salas diferentes para ver com qual sala eu iria trabalhar o projeto didático. Veio-me muitas ideias na cabeça, e eu fui buscando através de internet, conversando com as professoras da escola, fui atrás da minha tia que é professora ver como posso elaborar o projeto, acabei escolhendo para trabalhar com as crianças o corpo, logo em seguida procurei atividades relacionadas ao tema com informações que pudessem me ajudar no desenvolvimento do trabalho.</p> <p>Acompanhando as aulas no dia – a – dia, fui comentando com as duas professoras uma na parte da manhã do Infantil IV- C e com outra no período da tarde do Infantil- IV C, comecei a perguntar para elas o que achavam de trabalhar com o projeto “Brincando com o corpo” onde eu teria que elaborar com eles os cinco momentos, levei o papel de encaminhamento de estágio do projeto didático, expliquei como eu iria elaborar, e também levei a proposta para a Diretora e vice- diretora, explicando como eu trabalharia com a sala o projeto</p>

didático e se elas concordariam. Depois das buscas pelo material para a elaboração do projeto brincando com o corpo, e com a ajuda das professoras da escola e com minha tia, elas me ajudaram muito, e claro também com a orientação da professora Débora minha orientadora de estágio. O seguinte projeto didático ficou elaborado assim pelos momentos: 1º Momento: As crianças em roda e conversa, vão compartilhar junto com a professora o projeto leitura, fazendo levantamento prévio do que eles já sabem sobre seu corpo, em seguida a professora irá fazer uma leitura do livro "Ninguém é igual a ninguém", o lúdico no conhecimento do ser, Autora Regina Rennó. 2º Momento: Ainda em roda vamos retomar o 1º momento sobre o corpo, logo em seguida vamos em pé fazer exercício corporal, alongamento maluco, vivo o morto, alongamento espelho uma criança imita a outra, fazendo alongamento com brincadeiras variadas com o próprio corpo (fotos da atividade realizada no pátio).

3º Momento: Retomando o 1º e 2º momentos de aprendizagem do corpo e, vamos trabalhar com a música "mexendo sem parar" conhecendo as partes do corpo. Cantando várias vezes para as crianças memorizarem. 4º Momento: Retomando os momentos 1º, 2º, 3º no 4º momento, em roda vamos fazer o contorno do corpinho de um aluno em papel pardo, colocar as etiquetas nomeando as partes do corpo. Está atividade vamos expor no mural da sala e, explicar que devemos amar uns aos outros, cuidar com carinho do nosso corpo e não devemos machucar nossos coleguinhas. 5º Momento: Retomando todos os momentos 1º, 2º, 3º e 4º. No último momento finalizamos trabalhar com atividade, pedir para as crianças identificarem na canção da música cabeça, ombro, joelho e pé, as partes do corpo e colar os nomes que estão indicando na atividade em cada parte do corpo.

Em suma, este desafio para mim foi muito importante, levarei como experiência para minha futura profissão, pois, foram momentos de alegria, insegurança ao mesmo tempo também a coragem e segurança, muito desafiador, onde me preocupei muito sempre pensando no melhor, pensando em atividades em que poderia ter o retorno das crianças e, uma atividade legal que ficaria para eles uma lembrança da minha passagem nessa profissão maravilhosa, não tem explicação o sorriso de cada criança, houve participação de todos os alunos, foi muito gratificante compartilhar com todos desde a secretaria, Diretoria, Professora e sala de aula até mesmo com os pais onde as crianças levam para os pais o projeto corpo.

Tatiane

O meu projeto didático na verdade não é um projeto só meu. A professora me explicou que a escola não trabalha com projetos, e sim com o que a prefeitura pede para seguir, sendo assim, os projetos já estão prontos dentro do livro didático.

Pois bem, no período no qual estagiei a sala estava trabalhando a "Sequência Didática" para apropriação do gênero textual "Indicação Literária", então todos os dias será estudado algo sobre o assunto. Sem fugir muito do que já estava proposto pela prefeitura, porque como fui informada, o tempo era curto e a escola precisava cumprir o cronograma. Dessa forma, a proposta foi apresentada e junto com a professora acrescentei mais alguns itens em que coube a minha participação a professora aceitou as minhas sugestões. Não pude acompanhar o projeto todo, por se tratar de algo muito extenso e com várias etapas. Já peguei o projeto em

andamento e fiz minhas sugestões diante do que já estava sendo estudado pela classe.

Objetivo do projeto:

Expectativas de aprendizagem:

Sequencia didática:

Unidade I – iniciar com uma roda de conversa realizada na biblioteca, o primeiro momento – Levantamento dos conhecimentos prévios – o que cada criança sabia sobre o assunto, todas as crianças dispõem de um tempo para leitura no local. Cada criança poderia escolher um livro, levar para a casa e fazer a leitura durante a semana. Após essa etapa elas teriam que fazer uma indicação literária (eu ainda não sabia do que se tratava), aprendi da seguinte forma: a criança deverá produzir um texto sem falar o final de uma forma convidativa para que outras crianças se interessassem pelo livro.

Unidade II - - Compartilhar etapas da sequência didática – Ler e socializar etapas do que é necessário para uma sequência didática, atividades e objetivos.

Unidade III - - Ampliando o repertório – Foi aí que eu entrei com a minha sugestão, pois, solicitei que a princípio fizessem um trabalho em casa em conjunto com os pais, e que cada aluno trouxesse no mínimo uma mídia que contivesse uma indicação literária para que eles pudessem socializar entre todos na biblioteca. Lá também foram distribuídos diversos suportes para a pesquisa. Após isso os alunos terão que fazer um levantamento sobre o autor, ilustrador, título, entre outros e depois construir uma lista de constatações para a confecção de um cartaz em sala.

Unidade IV – Organização da sistematização do conhecimento – Organização de grupos para análise do texto, partindo das seguintes perguntas: a) Como se inicia o texto e como termina? b) O autor e o ilustrador são mencionados? c) Deixa claro o tema tratado? Ainda em grupo as crianças deverão destacar expressões utilizadas pelo autor que qualifiquem história, cenário, personagens, ilustrações, livro e a autor, partindo desse levantamento, realizar uma discussão coletiva sobre essas expressões usadas para despertar a curiosidade e convencimento do leitor.

Unidade V – Produção coletiva – Realizar a leitura de um livro, que conforme sugeri, os alunos poderiam entrar em um acordo e escolhesse um tema que mais chamasse a atenção da maioria da classe. Essa produção que terá o professor como escriba, terá como foco garantido na escrita da indicação literária, alguns itens essenciais como autor, cenário, personagens entre outros. Feito isso produzir um cartaz coletivamente, ilustrado pelos alunos e exposto na sala, o professor digitalizará o texto e disponibilizará para que cada criança tenha em seu caderno.

Unidade VI – Produção textual em duplas – Leitura realizada pelo professor de um livro e a indicação textual deverá ser feita em duplas. Depois terá uma revisão coletiva.

Unidade VII– Produção textual individual – Partindo de um livro emprestado na biblioteca, cada criança deverá fazer uma indicação literária pessoal que será partilhada coletivamente, bem como analisada individualmente que terá dicas estabelecidas pela professora.

Unidade VIII - Sugerido por mim, pedir para que cada criança compartilhe sobre suas experiências, tanto positivas quanto as

negativas, dessa forma a professora poderá refletir sobre seus ensinamentos.	
<p>A expectativa de aprendizagem é que ao final do projeto as crianças deverão saber reconhecer um texto e diferenciar diferentes trechos, bem como estarem aptas a fazerem uma indicação literária para seus colegas. Este é o objetivo. Elas deverão compreender qual mensagem o autor gostaria de repassar.</p> <p>Avaliação: Após o término do projeto as crianças terão uma prova de indicação literária, contudo também ficou acordado com a professora que eu poderei participar da correção das mesmas, para que eu possa me apropriar e me familiarizar com todo o conteúdo trabalhado.</p>	
Vânia	<p>O meu Projeto Didático envolvia a realização de atividades de circuito para desenvolver o conhecimento corporal junto com as crianças da Creche. Apresentei a ideia para a professora da sala e conversamos para definir o melhor momento em acordo com o plano de ensino dela e do semanário. Assim que foi possível organizar os dias do projeto, a professora se mostrou muito solícita e me permitiu conduzir as atividades previstas sozinha.</p>

Fonte: acervo da autora

A escolha dos temas dos projetos didáticos podia emergir da observação participativa do momento II sobre as vivências de sala de aula, ou da consulta ao semanário, ou do diálogo com a professora da sala na escola. Tal orientação consistiu em uma forma de assegurar que houvesse consonância com o que já estava sendo desenvolvido com as crianças, bem como com a supervisora de Estágio.

O projeto deveria conter uma estrutura que fosse capaz de registrar: os resultados da avaliação diagnóstica, de modo a deixar evidente o momento educacional em que as crianças se encontravam para, assim, haver a determinação da atividade do projeto; as expectativas de aprendizagem; o desenvolvimento das ações estruturadas didaticamente em momentos; os indicadores de avaliação; o produto final do Projeto Didático, e as referências utilizadas.

Um tema que surgiu no grupo de discussão, quando pensadas as possibilidades para a elaboração do projeto didático, foi a percepção das alunas sobre as crianças parecerem “menores” nos momentos em que estavam com os pais fora do ambiente escolar. Tal fato iniciou nossa discussão sobre as expectativas de aprendizagem que seriam prospectadas nos Projetos Didáticos.

Débora diário de campo novembro 2017: Paloma - “Nossa prô! É engraçado que quando encontramos a criança fora da escola, com os pais, elas parecem menores. Na escola tratamos elas de igual para igual quase, elas são mais independentes”.

Débora diário de campo novembro 2017 - Demais alunas -: é verdade prô!

Débora diário de campo novembro 2017: me recordei que certa vez, a Diretora da escola em que trabalho me Jundiaí explicitou exatamente esta questão em um HTPC comentando que por vezes, nos vê (professoras da escola) conversando com as crianças como se eles fossem adultos. É algo muito corriqueiro na rotina que é atravessada o tempo todo por diversas demandas. Cumprir e fazer cumprir a rotina da chegada, a ordem, os conteúdos, as agendas, os xixis que escapam, os arranhões que acontecem. O professor parece ter de “virar a chave” infinitas vezes durante o período em que está com as crianças. Hora ele está escrevendo algo muito importante na agenda e vem uma demanda de prender o cabelo de uma boneca (no contexto da fantasia). A seguir, ele retorna de uma reunião com pais e equipe gestora para encontrar uma solução diante de problemas sociais graves e quando chega na sala, é solicitado à fazer uma “cobrinha” de massinha (no contexto do faz de conta). Logo a seguir, um aluno se machuca no parque, torna-se adulto responsável novamente para tomar todas as providências cabíveis. Ao retornar à sala de aula, tem de dar sequência da atividade como mediador. Enfim, por vezes vi meus alunos como “gente grande” no ambiente escolar (o ambiente reflete o contexto), e depois pensava....como desejo que entendam o que eu falei ou perguntei?

Débora diário de campo novembro 2017: Assim conversamos na orientação do estágio que temos de respeitar nosso tempo e nosso espaço, saber nos posicionar junto à gestão de maneira propositiva, respeitosa, pelo diálogo, sobre os nossos afazeres e momentos que temos com as crianças, além de refletir sobre as nossas práticas com frequência, desta maneira, o diário de campo pode ser um aliado do professor e não um afazer a mais

Para contextualizar os objetivos do Projeto Didático, passamos a discutir sobre o motivo de nossa percepção de que, na escola, as crianças parecem “maiores”. Prospectamos, a partir do que as crianças conseguem fazer e da nossa percepção sobre elas (avaliação diagnóstica), o que seria realizado (desenvolvimento das ações) juntamente à professora da escola, a fim de estar em consonância com o plano de aula e não ser algo à parte, dissociado.

Paloma e Rosemeire optaram por desenvolver atividades com as crianças de quatro e cinco anos, e Vânia com crianças da creche (0-3). A temática escolhida foi o movimento com objetivos que possibilitassem às crianças vivências corporais por meio de circuitos, atividades rítmicas e expressivas.

Paloma: como já tinha conversado antecipadamente com a professora “D”, perguntei a ela o que achava do projeto didático ser do movimento, ela disse que seria uma boa, pois as crianças com a faixa etária de 3 a 4 anos ainda estão em desenvolvimento com o esquema corporal e o projeto ajudaria muito, criei o projeto e mostrei para ela que ficou muito animada.

Rosemeire: acompanhando as aulas no dia – a – dia , fui comentando com as duas professoras uma na parte da manhã do Infantil IV- C e com outra no período da tarde do Infantil- IV C , comecei a perguntar para elas o que achavam de trabalhar com o projeto “Brincando com o corpo” onde eu teria que elaborar com eles os cinco momentos, levei o papel de encaminhamento de estágio do projeto didático, expliquei como

eu iria elaborar, e também levei a proposta para a Diretora e vice-diretora, explicando como eu trabalharia com a sala o projeto didático e se elas concordariam.

Vânia: o meu Projeto Didático envolvia a realização de atividades de circuito para desenvolver o conhecimento corporal junto com as crianças da Creche. Apresentei a ideia para a professora da sala e conversamos para definir o melhor momento em acordo com o plano de ensino dela e do semanário. Assim que foi possível organizar os dias do projeto, a professora se mostrou muito solícita e me permitiu conduzir as atividades previstas sozinha.

As experiências dos projetos didáticos foram interessantes pelo desafio de elaborar uma atividade que tivesse uma finalidade pedagógica, bem como de se deparar com as diversas etapas para a construção de um significado junto com as crianças sobre o conteúdo pretendido. Todavia, novamente, identificamos que a estrutura orgânica do estágio obrigatório dificulta um olhar de continuidade das ações, a reflexão sobre as atividades e os modos de desenvolvê-las, o estabelecimento de indicadores de avaliação, o acompanhamento do processo, assim como a compreensão de uma sequência didática no contexto da rotina escolar e da avaliação diagnóstica.

Tendo tais inconsistências em vista, acreditamos que a pesquisa de viés materialista-histórico precisa contemplar essa concretude entendida como a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, de modo a considerar, essencialmente, a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos. A investigação científica necessita responder a algo, e este algo deve ser socialmente construído (GOMIDE, 2014).

Esses são desafios da profissão, a qual está interligada às políticas educacionais de formação no Ensino Superior. A reflexão que propomos sobre tal composição de estágio evidencia, dessa forma, as dificuldades na superação da formação num contexto de prática efetivo, onde a interlocução longitudinal e contínua entre os profissionais da Educação Básica com os do Ensino Superior, por meio de convênios e programas interinstitucionais efetivos para a formação em serviço, não é uma obrigatoriedade.

Tenho ciência de que existem programas governamentais como o PIBID⁷ e a Residência Pedagógica⁸, porém eles não atingem à totalidade de alunos da graduação e de escolas, assim como não resguardam a obrigatoriedade de certas práticas; o que, por um lado, possibilita o engajamento por interesse e compreensão da relevância da

⁷ O PIBID é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que objetiva proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

⁸ **Residência Pedagógica** tem o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

proposta, mas, por outro lado, permite a realização dos critérios mínimos estabelecidos para se manter as parcerias.

Tanto a escola quanto o Ensino Superior têm suas demandas na formação de professores, contudo, defendo que a articulação entre quem trabalha prestando o serviço em Educação e quem irá trabalhar nessa prestação de serviços precisa ser mais próxima, permanentemente revista, ressignificada e articulada enquanto política pública.

4.1.4. Momento IV: desenvolvimento do projeto didático

Após a elaboração dos Projetos Didáticos, o quarto e último momento do estágio versou sobre o desenvolvimento dele e as reflexões sobre o processo de Estágio como um todo. Sobre o projeto, discorreu-se sobre como havia sido o desempenho das alunas na condução das atividades propostas, mais especificamente, sobre a relação com as crianças, sobre os espaços, sobre os materiais, sobre o tempo previsto e sobre como elas sentiram-se como professoras da sala. No que corresponde ao estágio, ao quanto a disciplina havia contribuído para o processo de formação delas, bem como para o conhecimento relativo às atividades do professor no segmento da Educação Infantil.

Quadro 8: Momento IV “Desenvolvimento do Projeto Didático”

Nome	Excertos momento IV do estágio
Paloma	<p>No dia combinado para eu desenvolver o Projeto (26/09/2017), me preparei, mas mesmo assim cheguei à escola um pouco nervosa. A professora “D” me ajudou bastante no desenvolvimento das atividades previstas, deu tudo certo e as crianças adoraram. Entrei na sala e acompanhei a entrada dos alunos, fomos tomar o leite. Após o leite a professora sentou com eles em círculo e pediu que ficassem quietinhos, pois a “Prô” Paloma ia apresentar algumas brincadeiras e músicas novas muito legais para ensinar para a turma.</p> <p>Conversei com a sala e expliquei que eu ia fazer algumas brincadeiras com eles e perguntei se todos estavam animados, ouvi vários gritos de sim. Iniciei o projeto colocando a música “Quero ver o corpinho assim fazer” para eles ouvirem.</p> <p>Conforme a música tocava eu ia mostrando a coreografia, ficaram muito ansiosos e então fomos para o pátio, formamos uma roda e dançamos a música e fazendo os gestos. Observei que foram muito bem e conseguiram acompanhar a música, fizeram todos os gestos no tempo da música.</p> <p>Ali mesmo no pátio, sentamos em roda novamente, enquanto a professora estava com eles eu montava o 2º momento do projeto que era o circuito. Todos os materiais do circuito foram fornecidos pela própria escola. Me sentei na roda com eles e perguntei se alguém já sabia o que era um circuito e eles</p>

responderam que já tinham feito um com a “Prô” “D”. Fiz o circuito mostrando como era para ser feito, descendo o escorregador, passando pelo túnel agachado, dando uma cambalhota e passando pela ponte do jacaré (passando pela corda). Percebi no circuito que somente dois alunos conseguiram realizar a cambalhota e 12 conseguiram passar pela corda corretamente, a sala no dia do projeto estava com 16 alunos.

Após o circuito sentamos em roda novamente e perguntei se conheciam a música do “Tchutchuê”, as crianças não souberam responder, então expliquei a música e disse que tudo que a música pedisse teríamos que fazer, eles ouviram a música a primeira vez e já ficaram muito ansiosos, na segunda vez que coloquei para fazermos a coreografia, percebi que as crianças pegaram a coreografia com muita facilidade e começaram a tentar cantar a música, foi um momento muito legal, eles conseguiram fazer toda a coreografia no ritmo da música, eles gostaram tanto que dançamos a música três vezes.

Após a música perguntei se eles conheciam a dança da serpente e cantei ela uma vez, todas as crianças da sala já conheciam e então ficou mais fácil, fomos cantando a música e eu comecei como o rabão da serpente e fui chamando os alunos pelo nome, percebi que os já estavam mais para o final ficaram um pouco dispersos, mas foram muito bem na atividade conseguiram agachar, seguraram na blusa do amigo corretamente.

Após a dança da serpente, nos sentamos novamente em roda e expliquei a brincadeira da “Ciranda dos bichos”, ouvimos a música juntos e fui perguntando a eles como poderia ser a imitação dos animais, e eles foram me mostrando, achei muito engraçado, pois criança é muito criativa e surgiam umas coisas bem diferentes, como a cobra que segundo o aluno “P” era para deitar no chão e se arrastar como uma cobra.

Topei e fizemos os combinados de quais seriam os movimentos para cada animal. Coloquei a música e nos primeiros 2 animais eles fizeram certinho, mas logo começaram a se confundir, um fazia errado o outro queria corrigir, parei a música e expliquei novamente e tentamos a brincadeira mais uma vez, sem sucesso. A música e os movimentos eram muito rápidos para essa faixa etária, devagar eles realizavam todos os movimentos mais com a música não conseguiam acompanhar.

Nos sentamos em roda novamente e perguntei se tinham gostado e o que tinham aprendido. A resposta foi que a brincadeira que mais gostaram foi o “Tchutchuê”, e sobre o que aprenderam cada aluno falava uma coisa, um deles me disse que foi a cambalhota, pois ele não sabia e queria muito aprender e eu ensinei. Agradei a todos pela paciência e compreensão, principalmente a professora “D” pela parceria, ela me deu várias dicas durante o projeto, pois sem ela não teria dado tão certo, me despedi das crianças e deixei para eles um livro de todas as brincadeiras aprendidas, ficaram muitos ansiosos e todo mundo queria pegar o livro.

A minha experiência na creche de 0 a 3 anos foi de muito amor e aprendizado, me apaixonei pelos pequenos, foi um amor que eu nem sabia que existia. Pude aprender muito com a educação infantil e com os professores e percebi mais ainda o quanto o ensino faz sentido, ele faz a diferença na vida da criança,

ensinamos mas aprendemos muito, ser professora não é uma profissão fácil, mas só de vermos o desenvolvimento da criança o nosso olhar brilha e temos a certeza que estamos no caminho certo.

Rannielly

Como a sala já me conhecia, apresentei o tema do que iríamos trabalhar, fizemos uma roda de conversa no tapete, e em seguida perguntei o que eles sabiam sobre as formas geométricas, alguns já conheciam e outros ainda não. Eles ficaram interessados, e quando mostrei as figuras, que eu produzi em forma de bonecos, eles fixaram os olhos e ficaram quietinhos, escutando tudo o que eu tinha a dizer. Cada boneco tinha uma apresentação, uma frase escrita: Eu sou o quadrado bonito demais, tenho 4 lados todos iguais. Eu sou o triângulo tenho 3 biquinhos de chapéu, eu sirvo para os palhacinhos. Eu sou o retângulo cresci mais de um lado, para fazer inveja ao senhor quadrado. Eu sou o círculo sou igual a lua, sou o mais bonito lá da minha rua. No final da apresentação me despedi e falei que no dia seguinte eu iria voltar para dá continuidade ao projeto.

Retomei o que foi desenvolvido no momento anterior, mostrei os bonecos novamente e perguntei se eles lembravam qual era o nome das figuras, só conseguiram lembrar do círculo. Retomei a apresentar todos eles novamente e em seguida expliquei o que iramos trabalhar no dia, foi feita a leitura com eles, e a observação dos objetos que tinha ao nosso redor, relacionando e comparando com as figuras.

Foi o momento que eles mais gostaram. Antes de entrar na sala de aula, montei a atividade no pátio. Separei as peças que iríamos usar na atividade. Fiz a roda de conversa e retomei os dois momentos anteriores, alguns deles já estavam nomeando as figuras trabalhadas, outros ainda não. Logo depois expliquei qual iria ser a atividade do dia, eles adoraram a ideia, fomos para o pátio, e eles ficaram surpresos ao ver as formas desenhadas no chão. Antes de começar, pedi que eles nomeassem as figuras junto comigo, separei duas equipes para ser mais fácil de controlar. Relacionaram bem as peças com as figuras, e eles adoraram o jogo, a única dificuldade de algumas crianças, foi que, em alguns momentos eles confundiram o quadrado com o retângulo, tirando isso eles conseguiram manusear e colocar as peças nos seus devidos lugares. Foram retomados os momentos anteriores, a que eles estava se saindo muito bem, e explicado que iria ser trabalhado no dia. A maioria das crianças tiveram bastante dificuldade nessa etapa, a atividade proposta foi feita no quadro negro ao ar livre que a escola tem. Ao tentar contorna-las muitas crianças pediram ajuda, e foi muito difícil de ajudar todas elas. No dia seguinte retomei nesse mesmo momento, dividi a sala. Alguns ficaram brincando com peças de montar, e as outras levei até o quatro para fazer a atividade novamente, depois fiz a troca de turma. Achei mais fácil de trabalhar e de ajudar todos eles. Poucas crianças conseguiram realizar a atividades de acordo com o que foi solicitado. Foi gratificante ao ver eles se esforçando para conseguir.

Rosimeire

Neste semestre pude passar por um momento muito importante de grande conhecimento, desenvolvimento e de experiência no estágio supervisionado da educação Infantil, para minha futura profissão.

Poder ver e sentir o ambiente em sala de aula, os momentos do dia a dia das professoras e alunos não tem explicação, é gratificante fazer parte desse momento, onde pude compartilhar as atividades com todos eles em salas diferente, cada dia carregando e trazendo novas experiências.

Fiquei apenas um pouco assustada pelas crianças serem agitadas, e também como um aluno na parte da tarde é hiperativo ajudava a sala a ficar com comportamentos agitados, mais eu adorava quando chegavam perto abraçavam, beijavam, e começam a conversar entre eles sobre brinquedos, contar como foi o final de semana, o que ganhou o que não ganhou, muito bom compartilhar a alegria deles.

No começo eu entrei um pouco insegura, pois não conhecia ninguém, não fazia ideia de como era a sala de aula, o que eu poderia falar fazer e como agir eu estava completamente perdida, no começo fiquei até no meu canto, mais com o passar dos dias fui conversando com as professoras das salas e com as crianças para ter mais segurança com todos.

Foi sensacional colocar todos nossos conhecimentos até aqui em pratica para os alunos foi um momento de grande aprendizagem para todos nós, principalmente para mim que estou começando a ter este contato com eles, achei bem legal umas das professoras me chamou para participar da apresentação da sala Bumba meu boi, foi bem legal todas as crianças participação e com toda alegria cantaram a música.

Sei que ha momentos difíceis de controlar a sala, pois não tem como controlar, percebi que os professores precisam ter muita calma, segurança, tem que ser rápido no que vai falar, tomar cuidado nas palavras, pois tudo o que as professoras falam eles perguntam, são bem espertos em questão de atenção.

Durante essa experiência de estágio e em cada dia que se passava eu ia me encantando cada vez mais pela educação, pois não tem nada mais gratificante, do que as crianças te verem e já correr para os teus braços sorrindo, passou tudo muito rápido, mais deu para sentir como é essa realidade em sala de aula.

Quando eu elaborei o projeto no estágio tive uma experiência enorme, foi muita dedicação, um pouco de nervosismo na hora de preparar fiquei ansiosa, mais poder levar coisas novas para trabalhar com eles foi bem legal, fiquei muito feliz, foi um momento muito especial, e isso me marcar completamente, e também agradeço pela confia que as professores de sala de aula tiveram por mim, me ajudaram muito, onde pude ficar mais calma para a elaboração do projeto e no dia a dia,

Ao ficar na parte do berçário pude perceber muitos assuntos trabalhados na aula da Eleusa, com os tipos de brincadeiras lúdicas, que o brincar é o essencial para uma criança, é bem importante ver na pratica, o carinho, cuidado, atenção e muita responsabilidade, foi muito bom poder compartilhar os espaços das crianças o dia a dia deles, como é que eles agem nesse meio escolar longe dos pais, família e sim dentro de uma escola, a relação com as professoras, as formas diferentes de aulas, cada professor trabalha diferentes combinados com a sala de aula, como lidar com situações de dificuldade com os alunos, saber sempre olhar no olho da criança quando ela vem conversar com você, e deixar a criança sempre tentar resolver seus problemas com os amigos e o professor sempre

analisar, caso não houver um acordo pode interferir no meio e conversar com a criança e o amigo, achei bem legal essa forma em que uma das professoras utiliza.

Agradeço pela amizade que ficou entre as professoras, gestores da escola e a oportunidade de passar por uma escola maravilhosa, acompanhados pelos seus conhecimentos, desenvolvimento, criatividade, e poder compartilhar com elas e com as crianças todos os momentos de experiência de estágio que aprendi, levará sempre a aprendizagem para minha futura profissão pedagógica.

Primeiramente estou muito feliz com minha escolha da profissão na educação, precisamos estar sempre dispostas e felizes com o que faz com o que gosta de fazer, a dedicação é o ponto principal na área da pedagogia, hoje tenho certeza da minha futura profissão, mesmo diante de tanta dificuldade, mas faz parte do dia a dia, pois todos os dias é desafiador para todos nós.

Espero aprender muito ainda com as crianças, pois elas sempre tem muito para nos ensinar e nos surpreender, ao mesmo tempo que ensinamos vamos aprendendo e essa relação é única, com essa troca de experiência e cumplicidade me faz ter cada vez mais vontade de me aperfeiçoar em minha profissão, percebi o quão importante a relevância do professor na vida do aluno, ainda mais quando se trata de alfabetização uma disciplina que estudamos com a professora Daniela e eu vi muito esse assunto no estágio, trabalham o tempo todo com Alfabetização dos alunos, o que as crianças fazem sozinhas e com a ajuda do outro.

Como futura professora, espero acolher sempre os alunos como eles são, sempre ter responsabilidade pois o aprendizado do educando depende de nossos cuidados, ensinar é cuidar, não basta simplesmente dar aula é preciso se dedicar, querer, todos são aquilo que aprendemos, sempre querer voltar a olhar aquilo que estou aplicando, precisamos nos auto avaliar, chamar os pais para participar dos aprendizados dos filhos isso é essencial na vida dos alunos, ter uma boa relação com a organização escolar.

Em suma, com a dedicação espero ter e compartilhar muitos conhecimentos pela frente, que cada momento possa fazer parte de uma grande história em minha vida, onde vou carregar para minha formação pedagógica, que eu sempre possa levar adiante todo o conhecimento de cada profissional.

E também não posso deixar de agradecer todo corpo docente e os alunos da unidade escolar, que fizeram parte para contribuir com a aprendizagem nos meus estudos para minha formação de educadora, agradeço a todos por terem me ajudado e acreditar no meu desempenho.

No início do estágio achei que, elaborar a pasta de estágio fosse um material muito complicado de se trabalhar e de confeccionar as narrativas. Com o tempo, a explicação e a compreensão da nossa orientadora foi ficando mais fácil e traçamos um caminho rico de conhecimentos para conseguirmos finalizar – lá. Me

projeto como futuro professor, primeiro pela minha escolha em estudar Pedagogia, cursando o quarto semestre do curso, percebo o quão é importante o apresso por esses requisitos, lemos e escrevemos muito nessa área da educação o ponto principal para se tornar um futuro professor. Pois acredito em um futuro melhor aos nossos. Sem generalizar, a educação está bem defasada e acreditar que posso tentar participar de uma mudança me faz ter esperança e

forças para continuar estudando. E tenho a certeza que estou disposta a dar o meu melhor em todos os momentos e assim nunca desistir do sonho de uma realidade melhor a todos.

Em suma, as experiências que vivenciei foram de muita satisfação e aprendizagem durante todo o estágio. Este conhecimento que o curso de Pedagogia da Universidade São Francisco oferece aos Futuros educadores contribuiu muito em minha formação como futura profissional da educação, em que aprendei como funciona desde a organização de uma unidade escolar até a prática pedagógica no dia – a – dia em uma instituição de ensino, também, proporcionou uma interação com um grupo docente muito dedicado no que faz, disponibilizando a estagiaria liberdade para participar de suas atividades rotineiras que desenvolvem na escola, de uma forma que ajudou a estagiaria em tudo que precisava para desenvolver seu estágio e concluir essa etapa de sua vida acadêmica.

Tatiane

Estar dentro de uma sala de aula também é muito gratificante, pois é uma conquista que foi acontecendo gradativamente, passo a passo. Lá me sinto realizada, por mais que esteja apenas como observadora na maior parte do tempo, eu sinto que é o que eu quero para minha vida que é ensinar as crianças. Elas são lindas, fofas, frágeis e ao mesmo tempo independentes, algumas passam por tantas dificuldades e é possível ver isso em seus olhos, mas elas são ricas em esperanças talvez, não sei se posso dizer assim.

Depois das etapas cumpridas de conhecer o espaço escolar, de relatar as minhas experiências com estágios e da regência na aplicação e participação do projeto venho nesse momento contar um pouco sobre meus sentimentos em relação a tudo isso.

Pois bem, em meio a um turbilhão destes sentimentos, tais como insegurança, ansiedade e desespero, eu acho que posso destacar o medo como o principal de todos. Acredito sempre ser assim na vida da maioria das pessoas, toda vez que temos um novo desafio pela frente, são gerados juntos com ele vários tipos de conflitos e não foi diferente comigo.

Sou uma aluna com muita vontade de aprender, escolhi fazer a faculdade depois de muitos anos parada, então essa decisão foi bem pensada e por esse motivo tento dar o melhor de mim sempre, mas como já disse em outras situações eu sempre me surpreendo com a diferença entre teoria e prática. Em um de nossos textos estudados com a professora Daniela chamado “Teorias para que” pudemos ver bem isso sobre essa distância entre este binômio. Claro que essa base e esse suporte com a teoria nos norteia para nossa prática na instituição, mas não podemos negar que é muito difícil para quem está começando.

Em todo esse processo a insegurança toma conta de mim. Como por exemplo, na hora de pedir auxílio às professoras, na hora que as crianças fazem perguntas (nessas horas duas coisas me deixam com medo, primeiro o fato de responder algo errado e segundo o fato da reação da professora diante da minha resposta) e o fato de “ensinar algo errado”, enfim, esses são alguns dos meus medos. Mas vou seguindo com o decorrer dos dias.

Estar dentro de uma sala de aula também é muito gratificante, pois é uma conquista que foi acontecendo gradativamente, passo a passo. Lá me sinto realizada, por mais que esteja apenas como observadora na maior parte do tempo, eu sinto que é o que eu quero para minha vida que é ensinar as crianças. Elas são lindas, fofas,

frágeis e ao mesmo tempo independentes, algumas passam por tantas dificuldades e é possível ver isso em seus olhos, mas elas são ricas em esperanças talvez, não sei se posso dizer assim.

Minhas amigas acreditam que eu tenho mais perfil para lecionar no Ensino Fundamental, e eu realmente não sei ao certo se elas estão certas, mas por mais que o Ensino infantil e o fundamental estejam tão próximos, ali parece que as crianças estão diferentes. Vou citar mais um exemplo que eu não sei se cabe nesse momento, mas gostaria de relatar sobre uma das crianças da sala na qual estagiei. Ela é minha vizinha, e meu xodó, sou apaixonada por ela. Ela só tem nove anos e passa por tanta coisa ruim na vida dela, situações gravíssimas que envolvem sua família, mas dentro da sala de aula parece que ela supera todas essas adversidades impostas a ela, naquele momento ela é muito esperta, líder na sala, transparecendo que lá é o seu refúgio.

São por esses e outros motivos que estar participando de todo esse contexto e estagiar em uma escola infantil que me faz acreditar na importância do professor dentro da instituição. A importância de estar preparada para todos os obstáculos que ainda vou enfrentar. Viver essa realidade me remete a minha época de escola e me faz lembrar dos meus medos, apesar de ser uma criança meio “sem vergonha”, mas lembrar de quando eu tinha prova e morria de tanto estudar, na verdade eu decorava tudo e depois contava com a ajuda de um tio que já é falecido que fazia as perguntas para ver se eu sabia da resposta.

Isso tudo é de veras interessante para minha formação, comparar a enorme diferença que existe atualmente, também pudera não é, pois, já se passaram vinte e sete anos.

Contudo, me sinto feliz, talvez esse seja o verdadeiro sentimento diante das minhas experiências no Ensino Fundamental. Uma enorme satisfação está presente dentro do meu coração e de mais uma etapa cumprida com sucesso. Cada dia tenho mais certeza que podemos aprender muito mais com as crianças. Essa troca de conhecimentos faz com que esses quatro anos de conclusão do curso comecem a fazer sentido. Essa é uma das profissões mais lindas existentes da humanidade.

Vânia

No dia de realização das atividades, preparei o circuito, conversei com as crianças em roda e fomos vivenciar os desafios propostos junto com as crianças. Como esta escola tem um espaço amplo, pude montar as estações, demonstrar como faríamos e apenas ajudar as crianças a explorar a atividade.

Como eu já os conhecia um pouquinho, conhecia a capacidade deles. O tempo para a realização das atividades propostas foi um pouco curto, percebi que as crianças desejavam ficar um pouco mais. Fiquei feliz que eles gostaram das atividades.

O curso de Pedagogia da Universidade São Francisco veio como um grande diferencial na minha formação, pois proporciona a todos os seus alunos um amplo conhecimento tanto na teoria como na prática. O fato de poder atuar como estagiária no Estágio curricular (obrigatórios) e extra-curricular (não obrigatório) como apoio nas escolas, pude adquirir uma boa experiência, pois pude vivenciar o dia-a-dia na íntegra com os professores na escola

Esta experiência me fez acreditar que a docência se constrói com esforço, dedicação e conhecimentos teóricos que são consolidados principalmente com a vivência prática. Cabendo a mim e a cada acadêmico desse curso tornar o mais significativo possível seu processo de formação e se aprofundando e se apropriando ao máximo do conhecimento disponibilizado pelo curso.

Fonte: acervo da própria autora

As atividades das alunas Vânia, Rosemeire e Paloma, após os combinados com as crianças em sala de aula, foram desenvolvidas em espaços diversos da sala. Rannielly desenvolveu atividades relacionadas ao conhecimento das formas geométricas, e Tatiane sobre a indicação literária, também utilizando espaços diversos para o desenvolvimento das atividades propostas.

Vania: Como esta escola tem um espaço amplo, pude montar as estações, demonstrar como faríamos e apenas ajudar as crianças a explorar a atividade.

Paloma: Conforme a música tocava eu ia mostrando a coreografia, ficaram muito ansiosos e então fomos para o pátio, formamos uma roda e dançamos a música e fazendo os gestos

Rosemeire: a aluna não expressa em seu texto o local em que a prática aconteceu, porém anexou fotos das atividades em seu portfólio. Iniciou a leitura do livro sem ala de aula e nos demais momentos desenvolveu as atividades no pátio.

Rannielly realizou uma atividade com crianças de três anos sobre as formas geométricas. Primeiramente, ela contextualizou as formas em sala de aula e recorreu às formas existentes no local para que as crianças pudessem fazer a relação entre as formas que ela apresentou (em formato de bonecos) e as formas que existiam na sala de aula. Num segundo momento, dirigiu-se ao pátio e, posteriormente, a outro local aberto da escola para utilizar a lousa externa.

Rannielly: como a sala já me conhecia, apresentei o tema do que iríamos trabalhar, fizemos uma roda de conversa no tapete, e em seguida perguntei o que eles sabiam sobre as formas geométricas.

Rannielly : Retomei a apresentar todos eles novamente e em seguida expliquei o que iríamos trabalhar no dia, foi feita a leitura com eles, e a observação dos objetos que tinha ao nosso redor, relacionando e comparando com as figuras.

Rannielly: Antes de entrar na sala de aula, montei a atividade no pátio [...]ficaram surpresos ao ver as formas desenhadas no chão

Rannielly: a atividade proposta foi feita no quadro negro ao ar livre que a escola tem.

Tatiane realizou uma atividade da sequência didática que o material da escola já possuía, reiterando que a escola não trabalhava por projetos. A temática desenvolvida foi a “indicação literária”. Tatiane conseguiu ter acesso à proposta escrita na íntegra, mas pode participar apenas de alguns momentos, aqueles simultâneos aos horários em que ela estava na escola.

Os espaços utilizados foram a sala de aula e a biblioteca, porém, Tatiane, em sua proposta conjunta ao que estava previsto, solicitou uma pesquisa junto às famílias sobre a indicação literária a partir dos recursos que tinham (celular, computador, enfim). Ela ampliou, portanto, o espaço-lugar da escola. A aluna propôs, ainda, a elaboração de um produto final, uma indicação literária a ser partilhada em um cartaz e a escuta dos alunos para a reflexão final das aprendizagens das crianças.

Tatiane: Sem fugir muito do que já estava proposto pela prefeitura, porque como fui informada, o tempo era curto e a escola precisava cumprir o cronograma. Dessa forma, a proposta foi apresentada e junto com a professora acrescentei mais alguns itens em que coube a minha participação a professora aceitou as minhas sugestões. Não pude acompanhar o projeto todo, por se tratar de algo muito extenso e com várias etapas. Já peguei o projeto em andamento e fiz minhas sugestões diante do que já estava sendo estudado pela classe.

Tatiane: Foi aí que eu entrei com a minha sugestão, pois, solicitei que a princípio fizessem um trabalho em casa em conjunto com os pais, e que cada aluno trouxesse no mínimo uma mídia que contivesse uma indicação literária para que eles pudessem socializar entre todos na biblioteca.

Tatiane: Sugerido por mim, pedir para que cada criança compartilhe sobre suas experiências, tanto positivas quanto as negativas, dessa forma a professora poderá refletir sobre seus ensinamentos.

Sobre a escolha dos espaços da escola para o desenvolvimento dos projetos pelas alunas, é interessante destacar que elas se apropriaram dos mesmos como se eles se intercambiassem, como se não tivessem “separações”, como se todos os espaços pudessem compor o ambiente para desenvolver os aprendizados pretendidos e estabelecidos nos projetos.

Não se limitaram, portanto, à sala de aula, e, ao se estabelecerem nela, tinham um propósito de manter uma atenção maior das crianças nas atividades, ou no próprio ambiente. Entretanto, ao explorarem os espaços maiores, elas perceberam que estes demandam combinados prévios, ou subdivisões, podendo ainda ter a interrupção da

atividade para retomar com as crianças os combinados, além da opção de dividir o grupo para um aproveitamento melhor da atividade, apesar de ter sido expresso pela palavra “controle”.

Nono (s/d, p.6) indica que é certo que, muitas vezes, “o professor ou a professora desejam reorganizar o espaço de sua sala, mas encontram alguns obstáculos como falta de recursos, falta de apoio da equipe gestora da escola, condições inadequadas da própria escola de Educação Infantil”. Por outro lado, mencionam que “em muitos casos, há mesmo uma lacuna na formação do professor que o impede de pensar a organização de sua sala em termos de um arranjo espacial semiaberto” (NONO, s/d, p.6). Nesse tipo de arranjo, se disporia de mobiliário baixo para formar “cantos” ou zonas circunscritas como “[...] áreas delimitadas em três ou quatro lados, com uma abertura para a passagem, onde cabem com conforto cerca de seis crianças” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2007, p. 151).

A não explicitação dos espaços no projeto didático pode ser um indício de que há a concepção de que ele estará lá, concebido, e que não é um fator interferente da prática, ou que a maneira que está disposto já contempla a expectativa sobre o papel dele para a realização da atividade, ou ainda que já possui recursos e possibilidades de adequação junto com as crianças, mesmo que no momento da atividade.

No trecho em que Rannielly relatou que os alunos “*ficaram surpresos ao ver as formas desenhadas no chão*”, ou, quando ela solicitou que fizessem “*a observação dos objetos que tinha ao nosso redor, relacionando e comparando com as figuras*”, fica registrado que, além da percepção das crianças sobre as alterações realizadas no espaço, configurando-o como um lugar outro a ser observado, há também a percepção da aluna sobre a reação das crianças ao se depararem com a alteração do espaço.

Tal percepção de Rannielly aproxima-se da constatação de Pino (2010), quando ele investigou a representação do meio para Vigostski. Nessa ocasião, Pino (2010) levanta algumas questões sobre se o educador deve ou não conhecer os efeitos que o meio produz no desenvolvimento das crianças. Segundo Pino (2010), o meio não é um objeto, mas uma construção das relações que ele possibilita; ou seja, as pessoas, ao permanecerem no meio, tornam-se outras, e as alterações que ele sofre provocam desenvolvimento pela mediação semiótica.

Ademais, as questões sobre os espaços escolares são permeadas pelas intencionalidades, as quais são expressadas não só pela materialidade física do lugar, mas também pelos discursos, que não são neutros, pelo contrário. Consoante Escolano (2001, p. 26), os espaços escolares atuam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras, como um mediador cultural, um elemento significativo do currículo.

Como finalização do processo de estágio na escola junto às crianças, foi orientado às alunas que, ao término do desenvolvimento dos Projetos Didáticos, elas, juntamente com as crianças, elaborassem um produto final que contextualizasse a aprendizagem pretendida com as atividades. Uma exposição em mural, a confecção de um livreto com as atividades, as fotos das atividades apresentadas em forma de um cartaz a ser entregue o grupo por exemplo. As produções das crianças foram alvos de nossas discussões no grupo de supervisão de estágio, quando conversamos sobre as atividades terem um significado para elas. Foi discutido ainda que os materiais produzidos poderiam ficar disponíveis a elas para consulta na escola:

Rosemeire: Retomando os momentos 1º, 2º, 3º no 4º momento, em roda vamos fazer o contorno do corpinho de um aluno em papel pardo, colocar as etiquetas nomeando as partes do corpo. Esta atividade vamos expor no mural da sala.

Paloma Excerto momento IV: me despedi das crianças e deixei para eles um livro de todas as brincadeiras aprendidas, ficaram muitos ansiosos e todo mundo queria pegar o livro.

Vânia: no texto não está presente, mas ela confeccionou um cartaz com fotos das crianças realizando a atividades e deixou na escola.

Todo o processo aconteceu entre os meses de agosto e dezembro de 2017, durante quatro encontros, a cada momento do estágio. Em outras palavras, cada momento do estágio ocorria num período previsto de um mês, para que assim houvesse consonância com o calendário acadêmico institucional da Universidade onde se apresentava o objetivo daquele momento do estágio.

Fizemos a leitura de textos, realizamos as discussões em grupo e a mediação biográfica da produção textual das graduandas. O produto final de todo o processo da disciplina de Projeto e Estágio Supervisionado na Educação Infantil correspondeu à apresentação pública das atividades realizadas durante esse percurso, de modo a viabilizar a troca de conhecimentos e de vivências entre os 60 alunos da disciplina.

Houve, no momento de interação e partilha, a exposição e a apresentação oral de banners, os quais continham o relato da experiência do desenvolvimento do Projeto Didático, bem como a Mostra de Portfólios que reuniu todos os textos narrativos desenvolvidos ao longo do estágio, o memorial de formação e os documentos regulares que comprovavam o cumprimento da carga horária obrigatória.

Esse percurso, de maneira especial, possibilitou a compreensão do papel do outro sob a perspectiva histórico-cultural, mediada pelo uso da palavra escrita, por meio da produção dos textos que expressavam as experiências vividas para o grupo de

discussão. As relações foram possibilitando às estagiárias o ressignificar do conceito de espaço, o qual fora tomado, inicialmente, por sua estrutura física, conforme analisamos nos textos narrativos, e, depois, passaram também a ser consideradas as possibilidades sociais que nele são concretizadas.

O enlace das histórias nesse processo de formação inicial, tendo como premissa o que estava escrito, ocorreu no grupo de discussão e fora registrado no diário de campo. Esses momentos permitiram reflexões sobre as questões de organização escolar e de suas rotinas. As reflexões, inicialmente, estavam na esfera individual, mas, depois, tornaram-se coletivas. A título de exemplo, quando uma aluna discorria sobre os modos de funcionamento da escola onde estagiava, a questão em pauta reverberava, encontrando, na experiência do outro, certa similaridade. Sendo assim, a experiência individual passava a ser comum, bem como o sentido de apropriação: “na minha escola é assim”.

Nesse constituir-se como sujeito, a partir das relações histórico culturalmente vivenciadas na prática de Estágio em questão, descortina-se a relevância da experiência na formação inicial, como um meio para a ampliação da compreensão do próprio processo de formação, do “vir a ser” uma professora.

Há questões a serem problematizadas sobre a forma como o estágio supervisionado acontece. Desde a relação entre as instituições de ensino (Ensino Superior e escolas da Educação Básica), até a disponibilidade das graduandas em acompanhar as rotinas das escolas em seus períodos completos, de maneira permanente, rotineira. Tais pontos nos levam a pensar sobre o desatar de alguns dos nós encontrados.

5. DESATANDO OS NÓS DE NÓS NAS TRAMAS DAS HISTÓRIAS

Para compreender a fala de outro não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano. (Vygotsky, 2001, p.130)

Considerando o percurso percorrido até este momento, cabe retomar que esta tese tem o objetivo de desvelar, a partir das vozes de graduandas do curso de Pedagogia, a percepção dos espaços escolares da Educação Infantil. Esse desvelar não significou, entretanto, encontrar uma descrição sobre o que elas viam nas rotinas escolares, sobre o que acompanharam durante o desenvolvimento de estágio supervisionado, e sobre a percepção ou não dos espaços como intenções pedagógicas, mas sim, sobre encontrar indícios, ao longo do processo de formação, que evidenciassem se houve uma reflexão sobre esses espaços.

A busca por indícios deu-se na medida em que os dados se constituíram. Em outros termos, na proporção em que as partes do todo foram se relacionando; em que os rastros foram sendo deixados nos textos narrativos e alinhavados nos momentos coletivos de discussão, e, no diário de campo; em que se registrava as impressões sobre os momentos. Não foi a intenção, todavia, apreender uma relação de causa e efeito entre os indícios identificados, mas flagrá-los enquanto componentes de um processo; assim como ocorre com as tramas de um tapete, as quais não podem ser vistas individualmente, mas como resultado do todo tecido. Apenas no todo a imagem pode ser percebida (GINZBURG, 1991).

As vozes das alunas foram consideradas, dessa forma, a partir de um contexto específico: um contexto de formação inicial desenvolvido em um componente curricular obrigatório do curso de graduação, num determinado espaço-tempo a ser realizado.

A opção por realizar uma pesquisa com narrativas coadunou com a orientação das atividades de estágio requererem a produção de textos narrativos autobiográficos, os quais eram desenvolvidos pelas alunas como forma de registro de suas experiências no estágio. Isso nos permitiu ampliar e transpor o contexto de sala de aula da graduação para um contexto onde nossas histórias se entrelaçaram. A narrativa, nesta pesquisa, tornou-se, portanto, o objeto e o método.

Segundo Góes (2000, p.13), Vigotski, ao discorrer sobre os problemas do método, “propõe o estudo de processos e não de produtos ou objetos”, argumentando sobre a “necessidade de examinar a dimensão histórica” e chamando a atenção para o fato de que “privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de

transformação que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro”.

Os processos desta pesquisa, compreendidos a partir do ponto de vista exposto por Góes (2000), envolveram: a releitura do memorial de formação que as alunas haviam realizado em um componente curricular anterior ao estágio; a constituição de um grupo de discussão-reflexão; a mediação biográfica que norteou a produção dos textos narrativos dos momentos vividos no estágio; o registro em diário de campo das atividades de supervisão de estágio, e o encontro do grupo de discussão após um ano do término do estágio. Tal conjunto de dados constituiu o corpus desta pesquisa.

Antes de prosseguir, cabe lembrar que a mediação biográfica foi tomada por mim a partir do olhar de Passeggi (2007, 2011), a qual é compreendida como o acompanhamento de pessoas em formação que desenvolvem um trabalho biográfico sobre suas experiências com a ajuda de um formador. Tal concepção orientou as devolutivas dos textos das alunas desenvolvidos nos quatro momentos do estágio.

Sobre as narrativas autobiográficas, no contexto da educação, “compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a re-significação da própria ação” (GASPAR; PEREIRA; PASSEGGI, 2012, p. 2). Assim, tomar os textos narrativos das alunas como objetos de reflexão desta pesquisa significa “acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar, é um exercício que promove uma autorreflexão.” (GASPAR; PEREIRA; PASSEGGI, 2012, p. 2).

A constituição dos dados desta pesquisa, a partir dos processos anteriormente mencionados, evidenciou a necessária relação entre os instrumentos utilizados para a construção de sentidos e os significados sobre os espaços escolares. O papel do pesquisador, nesse caso, não consistiu em:

simplesmente descrever e compreender a realidade, mas construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa. Daí que o encontro dos sujeitos se faz não só no plano individual, mas sobretudo social, um encontro de culturas, de contextos. (FREITAS, 2007, p.38)

Esta pesquisa adotou, ainda, um método heurístico, centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma em acordo com o paradigma indiciário (RODRIGUES, 2020). Optamos, desse modo, por uma redução de escala na observação do objeto como postura metodológica de observação.

De início, como foi possível inferir no Momento I do estágio, os registros, em sua maioria, apresentavam uma descrição dos espaços físicos como condições estruturais (FORNEIRO, 2007), contemplando a disposição dos objetos e a organização em geral (disposição de materiais, divisórias, parques). No entanto, ao relacionarmos os excertos do Momento I com os excertos das reflexões do Momento Final, foi possível inferir a percepção das alunas sobre as dimensões funcional e relacional desses espaços.

Para Forneiro (2007), a dimensão funcional refere-se à forma de utilização dos espaços, a sua polivalência e ao tipo de atividades a que se destinam. Um mesmo espaço pedagógico, o qual está em permanente construção, pode assumir, portanto, diferentes funções. No que concerne à dimensão relacional, ela diz respeito às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula entre o professor, as crianças e os objetos da cultura, aproximando-se, assim, da compreensão de um espaço como ambiente; em outros termos, aquele que existe ao passo que os elementos que o compõem passam a interagir entre si.

Nos Momentos III e IV do estágio, as alunas prospectaram e desenvolveram os projetos didáticos. Nesse trabalho, a dimensão relacional também pode ser percebida quando elas optaram por realizar as atividades em espaços outros que não só a sala de aula. As opções pelo início das atividades na sala de aula para uma primeira explanação, a fim de obter a atenção das crianças; bem como a realização de atividades em espaços diferentes, onde foi possível maior interação e movimentação das crianças, evidenciaram que as alunas-estagiárias estavam confortáveis em ultrapassar os limites da sala, promovendo, assim, um intercâmbio entre os espaços escolares junto às crianças.

Porém a imprevisibilidade e a incerteza dos espaços menos organizados ou mais amplos, no caso das crianças pequenas, geraram insegurança diante da atuação das alunas da graduação, demandando um ajuste nas estratégias didáticas, assim como pudemos observar no texto de Rannielly, a qual propôs a divisão das crianças em dois grupos menores para conseguir “controlar” as atividades.

Sobre o contexto ordenado e construído para ensinar e apreender, segundo Frago (2001, p. 138):

sua disposição, funções e usos não são deixados ao acaso, pois suporia reforçar a tendência geral e crescente da incerteza e insegurança do imprevisível, podendo ser deslocado para o seguro e previsível, ao passo que se organiza previamente, e que, por isso o ser humano o prepara, dispõe e o ordena.

Todavia, é preciso considerar que, no Momento III, quando houve a construção das propostas do projeto didático, a intenção sobre em qual espaço as atividades aconteceriam no planejamento das alunas graduandas foi pouco aparente. Nessa

ocasião, houve a compreensão de que os espaços não interferem no desenvolvimento das atividades, ou ainda que as atividades podem, a todo tempo, se adequar à condição o espaço.

Durli e Brasil (2012, p. 115) compreendem que “ambiente e espaço são definidos nas suas especificidades e compreendidos, como aspectos importantes a serem considerados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando de estudo e planejamento para as dimensões que os envolvem”.

Reforçando esse aspecto de que o espaço é um componente a ser intencionalmente pensado e preparado, Durli e Brasil (2012, p. 117), ao analisarem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (1998), compreendem que, nesse documento, há um avanço no que tange à preocupação com a organização e com seus imprevistos, mas não na improvisação:

as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem essenciais nesta fase da vida), permitindo o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações. (BRASIL, 1998, p. 95)

A não explicitação do local onde as atividades do projeto didático aconteceriam, coaduna com a aparente não observação sobre a intenção pedagógica das atividades expressa no semanário da professora da escola, ao propor uma modificação na sala de aula para constituir um ambiente. No Momento Final, ao conversarmos sobre as práticas de mudança na composição da sala, o discurso das alunas versou sobre a aprovação ou não da coordenação pedagógica ou direção a respeito disso. Além de que, três das cinco alunas disseram não ter presenciado tais práticas na sala de aula, e sim nos outros locais da escola como os pátios.

É sempre importante considerar que os dias e os horários em que o estágio é realizado podem não ser sequenciais, ou localizados em um mesmo período. A nosso ver, isso pode acarretar o não acompanhamento da rotina escolar, ou uma realização parcial. Sobre a composição do ambiente, Durli e Brasil (2012 p.123), ao se referirem às condições que os professores e as crianças dispõem para preparem o ambiente, sob a perspectiva de Fornero (1998) no que corresponde às condições que o espaço oferece (físico-materiais), “podem promover processos de interação, relação, construção, autonomia, responsabilidades, entre outras possibilidades.”.

Durli e Brasil (2012 p.123) destacam que tal possibilidade também está expressa nos documentos que organizam a Educação Infantil no Brasil tal qual os Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006):

junto com as crianças, preparar ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006, p. 9)

No momento final, quando conversamos sobre a percepção das mudanças que as professoras da escola realizaram na sala de aula, a fim de fazerem daquele espaço um outro ambiente, houve uma certa demora na resposta por parte das graduandas. Paloma foi a primeira a falar sobre uma professora que fez da sala de aula um ambiente diferente para a contação de histórias. Segundo a aluna, a professora colocou música, adereços e compôs, de maneira diferenciada, a sala de aula, tornando-a um ambiente para a história da bruxa.

Rannielly também se lembrou, após o relato da Paloma, de que sim, a professora da escola havia proporcionado experiências diferentes para as crianças na sala de aula, adequando a configuração da sala como se fosse um supermercado, e que ela havia solicitado aos familiares o envio de embalagens vazias e limpas.

Sobre a mudança na configuração da sala, consoante Frago (2001, p. 139), ao “dispor de uma outra maneira as separações e os limites, as transições e as comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não apenas os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o próprio lugar”. Frago (2001) conclui dizendo que o professor pode ser feito um arquiteto, que tem no processo de configurações dos espaços, uma pedagogia.

No que se refere à produção de sentidos sobre os espaços alterados com intenção pedagógica, Rannielly, ao recordar a sua experiência a partir da experiência da Paloma, remete ao caráter da construção coletiva dos sentidos do estágio para as alunas. Conforme Rannielly, as experiências vividas e produzidas por elas mesmas numa outra circunstância foram ressignificadas, coadunando com Vigostki (2000, p.24) em sua afirmação de que “todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si”.

Assim como o materialismo dialético precede o materialismo histórico, o tempo dedicado à revisão do que foi aprendido constituiu-se, neste estudo, como a regularidade histórica necessária para o desenvolvimento das funções superiores (VIGOTSKY, 2000). A reflexão das graduandas sobre os processos de formação,

notadamente, no que concerne à percepção delas dos espaços da escola e dos usos deles pelas professoras das Unidades Escolares, contribuiu para a mudança de olhar para esse espaço que:

comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, territórios pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder – mas, também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas - à sua hierarquia e relações. (FRAGO, 2011, p. 64)

Neste desatar dos nós das tramas de nossas histórias, foi possível perceber o quanto do outro há em nós. O quanto as relações dadas nos contextos nos possibilitaram a apropriação de nossas histórias, de nossa formação, para uma ação mais percebida do que, costumeiramente, fazemos na educação. Os aprendizados permitem que nosso tamanho se amplie, ampliando também o alcance do que podemos fazer, pois passamos a ver também a partir do olhar do outro, reconhecendo-o como parte de nosso processo.

SOU DO TAMANHO DO QUE VEJO COM O(A) OUTRO(A)

O saber que não vem da experiência
não é realmente saber.
(VYGOTSKY, 2001, p.75)

A formação inicial é um momento importante para ampliar o olhar e a percepção sobre o papel da escola no contexto histórico e cultural da sociedade. Compreender o lugar do espaço na escola é, por seu turno, um desafio nesse processo de formação. Superar determinados paradigmas e/ou naturalizações de atividades que acontecem na escola é um objetivo a ser alcançado, em especial, no momento do estágio.

Questões como: a necessidade da adequação do professor da escola ao espaço como ele está dado e organizado; o número de crianças por adulto; as rotinas presentes na ação do cuidar e do educar, e os registros sobre as ocorrências do dia podem interferir nas intenções educacionais dos professores. A naturalização da adequação ao que se tem permeia a percepção de certos limites na atuação de professores, como se os espaços não pudessem ser considerados na rotina de trabalho da educação.

Consideramos importante, dessa forma, o pensar a respeito das possibilidades de reflexão sobre as vivências concretas no espaço universitário. Mais especificamente, nos cursos de formação inicial, onde as graduandas podem vir a perceber que o corpo docente e as práticas pedagógicas da graduação exploram os espaços escolares de maneiras diversificadas. Ademais, nossa defesa também recai sobre, no contexto de formação inicial, haver investigações, por parte dos professores universitários, das motivações que permeiam a formação das graduandas.

Em outros termos, defendemos a imprescindibilidade da pesquisa sobre os modos que se dão as experiências nos espaços diversos da universidade durante a formação inicial, uma vez que acreditamos que é nesse lugar que saberes podem ser constituídos e apropriados pelas graduandas, os quais podem vir a orientar e integrar o rol de saberes delas, e, por conseguinte, virem a fazer parte de suas rotinas escolares quando atuarem nas escolas profissionalmente.

Enquanto problema de pesquisa, entendo que a investigação teve o foco no que está à margem do processo de formação das graduandas. O olhar sobre os textos produzidos por elas possibilitou a apreensão, pelas entrelinhas, das aproximações e dos distanciamentos que foram possíveis entre os conteúdos desenvolvidos na graduação, as experiências e as relações do grupo de estágio, o qual teve a missão de ressignificar a percepção dos espaços da escola.

Dessa maneira, sustentamos que proporcionar a reflexão e o aprofundamento do conhecimento sobre os espaços da escola em suas diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, entendendo-os como elementos curriculares não neutros, mas sim carregados de um conjunto de intencionalidades, é relevante para a formação inicial das estudantes de Pedagogia, visto que, assim, viabiliza-se a reflexão sobre sua mediação semiótica para o desenvolvimento das crianças.

As reflexões aqui apresentadas permitem-me concluir que as alunas da graduação do curso de Pedagogia puderam despertar para outros sentidos e significados que o espaço escolar possa vir a ter. Assim considero, visto que houve a reflexão e a percepção do espaço no universo escolar, superando a compreensão de um mero receptáculo onde a ação pedagógica desemboca. Ele foi compreendido, portanto, como uma possibilidade de estabelecer as relações que se deseja a partir dele.

Com as análises, foi possível compreender que a percepção dos espaços, a partir das vozes das alunas, é permeada pelas características culturais e históricas que as constituem. O processo de formação foi se dando à medida que pesquisadora e graduandas discutiam e revisitavam os textos produzidos, as narrativas. Além disso, outras reflexões, como as condições em que o Estágio Curricular acontece no curso de graduação em Pedagogia para a formação inicial, puderam ser discutidas ao longo da tese.

Outrossim, o exercício da escrita de si proveu a reflexão sobre os caminhos escolhidos por si, pelos outros, pelos contextos históricos e culturais dos quais fazemos parte. Ele permitiu ainda o olhar atento e crítico sobre o processo de formação das graduandas e do meu.

O caráter dialético do processo de formação permitiu-me a reflexão sobre os meus próprios processos de formação e sobre minhas práticas profissionais. Ao assumir o desafio de realizar esta tese por meio da escrita narrativa, compreendi que a palavra torna públicas minhas opiniões, inquietações, experiências e memórias. Nesse sentido, o gênero textual em questão corrobora com a formação contínua dos educadores.

Aprendi que a busca por indícios só foi possível a partir de um conhecimento prévio sobre a temática, pois, ao contrário, esses passariam despercebidos por mim. Compreendi que escrever é realmente um processo transformador. Que o encontro das narrativas das participantes e da investigadora possibilitou a construção de uma história capaz de produzir um conhecimento acadêmico emergido da explicitação do vivido, mas não de maneira cronológica, e sim a partir das memórias construídas a cada etapa de desenvolvimento do processo, considerando a relação com o outro nos tempos e espaços em que aconteceram.

Também, que a relação da constituição do sujeito a partir do outro extravasa o universo relativo à pesquisadora e às participantes da pesquisa. O outro, por vezes, na relação de formação dialética, foi minha orientadora que, em diversos episódios, contribuiu grandemente para as reflexões apresentadas nesta tese. Uma dessas contribuições deu-se em seu momento de descanso, durante as férias, ao se deparar com um texto numa experiência concreta vivida no museu Felícia Leirner, na Cidade de Campos do Jordão. Na ocasião, ela lembrou-se de mim e compartilhou a percepção.

As relações interpessoais, sob a perspectiva histórico-cultural, são essenciais para a constituição daquilo que é humano. Nesse processo de produção cultural de objetos e símbolos da humanidade, os momentos de internalização dos significados (relação intrapessoal) nos possibilitaram chegar até aqui. Para finalizar estas reflexões, compartilho o texto do totem do museu Felícia Leirner que foi enviado a mim no momento final de desenvolvimento desta tese.

“Paisagem, forma conteúdo e significado”:

Paisagem é o espaço visto e percebido com seus elementos naturais: o céu, o vento, a temperatura e o relevo, as distâncias, as águas, a vegetação. Onde há ocupação humana, há também os elementos construídos: caminhos, estradas pontes plantações, fábricas, lojas e casas.

O ambiente vai além da paisagem. Envolve as relações entre todos os elementos, forma o suporte físico e social da existência dos seres vivos. As pessoas, os animais percebem a organização de uma paisagem. Ao lado disso, cada um cria a sua paisagem mental, que pode ter significados variados entre os indivíduos: refúgio, busca, grandeza tranquilidade, alegria.



Foto: Daniela Dias dos Anjos / museu Felícia Leirner, jan 2021

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, supl.4, 2001. p. 53-60

ARAÚJO, Maria de Fátima; GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PASSEGI, Maria da Conceição. Memorial – Gênero textual (Auto) biográfico. In: VI SIGET: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6. ed., 2011, Natal. Anais. Natal: UFRN, 2011. p. 1-13.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.67-79.

BARROCO, S. M. S. L. S. Vygotsky e os novos fundamentos para a educação de pessoas com e sem deficiência. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. (Org.) **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 91-111.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; RAIZER, Cassiana Magalhães; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço e as práticas pedagógicas na educação infantil: processos humanizadores. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE – I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. 7 a 10 de novembro de 2011. Curitiba, PUC-Paraná, 2011 Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5354_3374.pdf. Acessado em 3/12/2020.

BOLÍVAR, Antonio Botiá. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002. Consultado em 05/05/2020. Disponível em: file:///C:/Users/debor/Downloads/49-Texto%20del%20art%C3%ADculo-239-1-10-20121116.pdf

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003, p.41-64.

BRASIL. Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação/Educação Básica, 2013 Crianças terão de ir à escola a partir do 4 anos de idade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18563-criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acessado em 27/10/2020

BRITES, I.; CASSIA, R. Pensamento e linguagem. **Revista Lusófona de Educação**, n.22, 2012, p. 179-184.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da.; PASSEGGI, Maria da Conceição Passeggi. O Gênero memorial acadêmico no Brasil: concepções e mudanças de uma autobiografia intelectual. **Anais GELNE**, Recife, 2016. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/G%C3%AAneros%20textuais/Sandra%20e%20Maria%20-%20O%20G%C3%8ANERO%20MEMORIAL%20ACAD%C3%8AMICO.pdf> Acessado em: 20/05/2018.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. E. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./Abr. 2006. p. 87-128.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

CASTRO, R. M.; LIMA, E. A. Didática para a Educação Infantil: implicações do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 1, 2012. p. 121-142.

CASTRO, Rafael Fonseca de; ALVES, Clarice Vaz Peres. Consciência em Vigotski: aproximações teóricas. IX ANPED SUL. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. ed, 2012, Caxias do Sul, **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003, p. 85-112.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2001. p. 152.

FARIA, A. L. G et al. (Orgs). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 3ª ed. Campinas: Autores Associados FE/ Unicamp, 2001. p. 67-97.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2014.

FORNEIRO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A. 2001. p. 152.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Revista Vertentes**, v. 1, 2007, p. 28-43.

FRIGOTTO, G. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

GASPAR, M. M. G. S.; ARAÚJO, M. F.; PASSEGGI, M. C. **Memorial**: Gênero textual (auto)biográfico. s/d Disponível em: <https://docplayer.com.br/42807501-Memorial-genero-textual-auto-biografico.html>. Acessado em 20/10/2019

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. V CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS AUTOBIOGRÁFICAS (CIPA), 5. ed. Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul. 2012.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, n. 113, v. 31, out-dez 2010, p. 1355-1379.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008, 170 f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

GOMIDE, Denise. Camarço. **Materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. 2014. Disponível em <https://docplayer.com.br/1714966-O-materialismo-historico-dialetico-como-enfoque-metodologico-para-a-pesquisa-sobre-politicas-educacionais.html>. Acessado em 12/11/2016

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, n. 50, abril/2000. p. 9 - 25.

HORN, M. G. S. **Sabores, Cores, Sons, Aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. ArtMed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. 2003, 151f. Tese (doutorado em Educação) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva: EDUSP, 1971,1999.

IBGE. Cidades. Bragança Paulista. 2020. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/braganca-paulista/panorama>. Acessado em 27/10/2020

INEP. Dados do censo da educação superior. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206. Acessado em 20/11/2020.

LIMA, M. S. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel. 1989.

LISPECTOR, C. **Perto do coração selvagem**. Rocco Digital. 2019 Disponível em: https://www.amazon.com.br/Perto-cora%C3%A7%C3%A3o-selvagem-Clarice-Lispector-ebook/dp/B07ZH1RNVB/ref=tmm_kin_swatch_0?encoding=UTF8&qid=&sr=&asin=B07ZH1RNVB&revisionId=54905446&format=1&depth=1. Acessado em 10/01/2021.

LUZARDO, R. C. C. Entre pistas e indícios: o papel do portfólio na avaliação de crianças pequenas. **Educ. foco**, v. 13, n. 2, set 2008/fev 2009, p. 191-210.

MASCIA, M. A. A.; ANJOS, D. D.; SMOLKA, A. L. B. **Leituras de Vigotski**: repercussões na atividade docente. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicol. USP**, v. 21, n. 4, 2010, p. 727-739.

MONTEIRO, J. A.; RODRIGUES, J. Os espaços externos como possibilidades de múltiplas experiências na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Zero-a-seis**, v. 17, n. 32, jul-dez/ 2015, p. 264-278.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NACARATO, A. M. **Pesquisa com narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: LF Editorial, 2018.

_____. As narrativas de Vida como Fonte para a Pesquisa Autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015. p. 448 – 467.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do Cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NONO, M. A. Organização do Tempo e do Espaço na Educação infantil: pesquisas e práticas. **Educação infantil: abordagens curriculares**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>. Acessado em 21/12/2020

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re) construção identitária. In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO CULTURAL, 3. ed., julho de 2001. Anais... Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PASSEGGI, M. Memorial de Formação: entre a lógica da avaliação e a (auto)formação. **Revista Presente**, n. 57, jun./ago. 2007. p. 34-37.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. v. 27, n. 1, abril 2011. p.369-386.

PINO, A. **As marcas do humano**: às margens da constituição cultural da criança, na perspectiva de Lev Vigotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicol. USP**, v. 21, n. 4, 2010. p. 741-756.

PRADO, G. V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, set./dez. 2011. p. 143-153.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. p.45-60.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 114, jan. - mar. 2011. p. 171-188.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, jan. / dez 2008. p. 17-34.

RECH, G. R. F.; VALLE, Â.; LERMEN, B. C. Percepção espacial estudantil de pátios em escolas públicas de ensino fundamental em Palmitinho, RS, Brasil. **PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção**, v. 9, n. 1, mar. 2018. p. 57-68.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, M. B. F. Breve definição: paradigma indiciário. Disponível em:http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES%2C%20M.B.F.%20e%20COELHO%2C%20C.M.%20Paradigma%20Indici%C3%A1rio_Breve%20defini%C3%A7ao.pdf. Acessado em 10/05/2020.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. V. T. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**. v. 29, 2015. p. 89-103.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; DE OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, julho/setembro, 2009. p. 437-464.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate** v.7, n.1, jun.2015. p. 26-43.

_____. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

SEADE - FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS, 2020/ perfil das cidades Bragança Paulista – Disponível em <https://perfil.seade.gov.br/>. Acessado em 27/10/2020

SITTA, K. F.; MELLO, M. A. Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil. **Educação: teoria e prática**, vol. 23, n. 43, maio-ago. 2013. p. 108-127.

SILVA, Andreia Kelly Araújo da. Pensamento, linguagem e aprendizagem: reflexões sobre a teoria vigotskiana e a formação docente. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. ed., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-Paraná, 2013.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, jul. 2000. p. 45-78.

STEPHANOU, M.; Bastos, C. (Orgs.) **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Volume III. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VALLIN, C. Gestão pedagógica. Gestão pedagógica de sistemas de ensino: estratégia e resultados. 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/gestao-pedagogica-de-sistemas-de-ensino-estrategia-e-resultados>. Acessado em 07/02/2018.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica, 2001.

_____. Psicologia Concreta do Homem. **Educação & Sociedade**, n. 71, jul. 2000, p. 23-44.

WERNER, J. Análise microgenética: contribuição dos trabalhos de Vigotski para o diagnóstico em psiquiatria infantil. **J. Perinatal Psychology and Medicine**, vol. 11, n. 2, 1999. p. 157-171.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZANELLA, A. V. et al (Orgs.). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, ag. 2007. p. 25-33.

APENDICE A – TRANSCRIÇÃO ÚLTIMO ENCONTRO NA ÍNTEGRA

Transcrição encontro junho 2019.

Presentes: Débora Reis, Paloma, Vânia, Tatiane, Rosimeire, Rannielly.

DEBORA – Pronto! Então está bom! Boa noite meninas, obrigada por vocês estarem aqui o motivo do nosso encontro é rever um pouquinho nossas percepções sobre os espaços escolares lá do estágio da Educação Infantil que a gente fez no segundo semestre de 2017, está bom!?

DEBORA - Então a primeira pergunta é se tudo bem utilizar o que está sendo áudio gravado aqui.

TODAS – sim

DEBORA - Vou fazer a transcrição depois, e a partir dali buscar mais subsídios para a discussão do trabalho, está bom!? Aí eu vou perguntar para vocês como que vocês se sentem a respeito do codinome ou do nome estando presente na tese de doutorado, está bom!? Rannielly?

RANNIELLY – eu quero que permaneça, que fique o meu nome na verdade, porque querendo ou não é a minha autoria, é a minha história, então eu gostaria que ficasse o meu nome.

DEBORA – que bom. Tati?

TATIANE – Eu também, eu prefiro que deixe o meu nome.

DEBORA – Bacana.

ROSEMEIRE – Eu também gostaria que permanecesse meu nome.

DEBORA – não gostaram do codinome que eu escolhi...risos...eu também não! Risos.

PALOMA – Prefiro o meu nome.

DEBORA – E a Vânia?

VÂNIA – Meu nome.

DEBORA – ok. Muito bacana e obrigada. E eu também acho melhor, porque a gente tem tanta propriedade, é uma identidade tão forte, não é?! Acho que vale a pena.

DEBORA – E aí num segundo momento, quando vocês, para quem foi possível revisitar o texto, se está próximo daquilo que vocês escreveram, ou se eu modifiquei muito o tipo de escrita?

RANNIELLY - Não, para mim está bem próximo mesmo, na verdade eu fiquei me perguntando onde que foi a mudança? Na verdade, foram mais umas palavras “sofisticadas”, mais isso.

Porque é como se eu tivesse reescrito tudo. Você reeditou, tipo corrigi isso Ranny, e isso, mas está tudo certinho!

DEBORA – Tati?

(2') TATIANE – Para mim também, pelo que eu consegui dar uma olhada, na verdade, está tudo dentro do que eu escrevi mesmo, né. Algumas coisas, poucas coisas mudaram, só, né! Algumas palavras, como a Ranny falou. De resto, está igual.

DEBORA – você se identifica no texto? Se encontrou aí? Então está bom. A Rosi, eu ainda não terminei a edição, né?

ROSIMEIRE – é, eu estou dando uma olhadinha aqui, mas é isso

DEBORA – geralmente na textualização o que é que a gente faz, né?! É, tira os vícios de linguagem, “limpa” o texto um pouquinho, ele, ele, ele; mudam estas questões. Acerta um pouquinho os tempos verbais, porque como vai ficar publicado, então a gente preserva esta questão do uso da língua portuguesa. Fica tranquila Vânia, quer que vá com você? Dá para ir? E a Paloma?

PALOMA – está ótimo. Pude lembrar os momentos.

DEBORA – é, não é!? Para mim é muito legal, eu começo a ler e eu vou volto no tempo. Lá em 2017,

PALOMA – Isso mesmo.

DEBORA - porque num primeiro momento esta mediação biográfica já foi realizada. Cada vez que vocês trouxeram os textos originais, eu fui fazendo as devolutivas. Então, esta questão de ordenamento do texto, tudo já foi feito lá. Então, nisso eu não vou mexer. Eu só fiz a edição para dividir nestes 3 momentos do Estágio. E para a Vânia, se identificou aí? Mudei muita coisa?

VÂNIA – Mudou, é, mudou sim, mas eu me identifiquei, meu marido foi lendo para mim. Até tem uma parte, não sei onde está, mas é, queria ver se poderia continuar o nome da minha prima Nice.

DEBORA – Pode deixar?

Vânia – que saiu o nome da minha prima Nice, e ela é fundamental no que eu realmente eu escrevi.

DEBORA – Está joia.

Vânia – Deixar o nome da Nice.

DEBORA – Está bom, é, de algumas professoras, as vezes eu tiro o nome, para preservar, se tem o nome da escola, mas aí se para vocês estiverem bem, como é só o primeiro

nome, eu creio que não tenha problema também. Então eu volto com o nome da Nice. Tem mais alguma informação que você sentiu falta?

VANIA – Não, é pelo que ele leu, é só o nome da Nice só.

DEBORA – Que está naquele momento que ela fala que você tem perfil para fazer o curso, porque a que a Tatinha ficou, não é?!

(2') VANIA – não, da Tatinha ficou mais para cima, não é?! Minha outra prima.

DEBORA – Isso.

VANIA – E ali está ela junto com a outra diretora. A gente está na sauna.

DEBORA – Isso.

VÂNIA – ali em baixo.

DEBORA – que ela fala que você tem perfil. Porque você não faz o curso?

VANIA – Isso, isso. É ali, onde que a Nice está! E quando ele leu o trecho, ela tirou o nome da Nice. Isso que eu vi.

DEBORA – está joia. Eu não sabia se podia deixar ou não, então aí, eu já retorno sem problema. Legal. E mais alguma coisa da ordem, ou da...vocês se identificam lendo, apesar da edição. Foi uma edição bem sucinta mesmo. Tentei não mudar muito, só o que estava muito repetitivo, fui “enxugando”, fui organizando. Porque a gente já tinha feito bastante coisa lá em 2017, né! Muitas idas e vindas, né! Muito bem. E qual que é a visão de vocês agora, já mais maduras, né! Estamos aqui no sétimo semestre. Semestre que vem será o último! O TCC esse foi o projeto, ou já foi o TCC final?

VANIA – esse é o artigo, né!?

PALOMA – é o artigo né. Já fizemos o projeto e agora terminou o TCC I, né! O TCC II será no semestre que vem. Daí a finalização;

DEBORA: Olha só! Eita, que o ano que vem já teremos professoras novas aí no mercado. Que muito bom para os alunos! Fico feliz. Terão boas professoras! E aí Ranny, o que você me conta? O que você acha? Vocês podem ir falando de forma espontânea, está bom?! Com relação aos espaços da Escola de Educação Infantil. Aquilo que vocês se lembram, lá de 2017 e das vivências, porque agora vocês já têm mais bagagem, não é Tati?

TATIANE – Ai, eu ainda, é tudo novo. Para mim ainda, por mais que o tempo vai passando, como eu não trabalho na área, é bem difícil.

DEBORA – Isso que eu ia te perguntar, qual a sua área de trabalho?

TATIANE - Corretora de seguros, na verdade eu atendo numa corretora. Então, eu trabalho com seguros, eu trabalhei minha vida inteira com carro, várias concessionárias. Então ainda é difícil. Eu acho que eu vou ter uma opinião, assim formada, quando eu começar a trabalhar. É bem diferente quando eu vejo as meninas contando as histórias. Eu pergunto muito, muito. Todo mundo que é professora, eu quero conversar, sabe! Perguntas dicas.

Mais e aí como você faz isso? Como você faz aquilo? E eu vejo que eu tenho muito o que aprender. Muito.

(6'13") DEBORA- aprender todo dia, mesmo elas que já tem a experiência, chega na sala, quando é sua, aí...risos.

TATIANE – Tem algumas coisas assim, que nossa. Estes dias eu estava atendendo um cliente, e ele é um professor. Ele estava me falando assim. Que a escola, em relação à comida das crianças. Tipo, um não pode com lactose, o outro não pode com isso, não pode com aquilo. Eu, mas e aí? E se a criança vai lá e pega do amiguinho? Né, o que é que a escola faz? Então, é uma coisa que eu não sei assim. Ele falou, não, mas a criança não pega do amiguinho. A criança sabe que não pode comer. Eu, nossa! É uma responsabilidade muito grande, né! Um erro da escola nesse caso, assim. Eu fico imaginando que realmente é muita coisa que eu não tenho nem ideia que aconteça.

(6',57") DEBORA – a, mais vai ter. Se Deus quiser, você entra na escola e vai trabalhar bem gostoso. Vai curtir bastante. E com relação aos espaços, vocês acham que faz diferença na educação infantil?

RANNIELLY – Sim, acho que o espaço adequado, que receba bem as crianças, confortável, faz toda a diferença, porque eu lembro de quando eu era pequena, pequena não, por volta dos meus 7 anos em diante, que queriam fazer uma Educação Física e uma quadra, e não tinha. O recreio era ali, naquele miniparque que, as vezes, enferrujado e tudo isso. E não é igual as coisas que eu vejo hoje. Melhoraram bastante os espaços comparado ao que eu já vivi. E hoje em dia eu vejo que avançou bastante, não está perfeito, como eu sempre colocava nos meus textos, mas creio que melhorou, melhorou sim. Pelo menos para mim. Como eu sou cearense, lá no Ceará é outra vivência, é outra História. Quando eu cheguei aqui e quando eu vejo a minha filha que tem 4 anos, que está no Infantil agora. Eu vejo que ela tem muita oportunidade que eu não tive. De frequentar uma biblioteca, de frequentar um parquinho mais estruturado, então eu vejo que melhorou bastante. E gosto muito desta área do infantil, e eu já tenho, desde quando eu comecei, e acho que eu já tinha um foco que era, é a educação infantil. E isso não mudou para mim. Eu quero trabalhar nesta faixa etária.

(8'40") PALOMA – e professora, os brinquedos também, né!? Antigamente não tinha esta quantidade de brinquedo infantil, ou pelo menos, eu que sou daqui a escola que eu estudei, era mais trabalhado no pátio externo. Tanto que no Estágio, eu tive a experiência de que eu cito muito é que são os bebes. Porque, eu não tinha assim, na minha vivência, eu não tinha visto uma escola com um parque adaptado só para o bebe. O escorregador para os bebes. O espaço da sala é diferente. Na minha época, não tinha, era o piso e só. E agora, a escola que eu fiz o estágio, é toda de tatame. Você vê que é toda bem adaptada, bem para poder receber eles, sabe!? Que eles conseguem explorar bastante. A quantidade de

brinquedos no pátio interno. Bem diferente do que era antes, né. Como a Ranny falou, evoluiu bastante. Desenvolveu.

DEBORA – E a Vânia, que lembra do Estágio no Infantil? Foi a escola que seus filhos estudaram, né?! Sua neta também!

VÂNIA – Isso! Para mim, já muda um pouco. Que nem assim. É, não tem assim muita diferença de quando os meus filhos estudavam e agora. Que nem. Mudou? Mudou os brinquedos, mas eles sempre tiveram brinquedos, na época era bem estruturado também. Então assim, muita diferença, não teve. Vamos dizer, que igual. A parte de leitura, continua também tendo, a biblioteca continua tendo. Não teve muita diferença da época que meus filhos estudaram lá e de agora.

(10'15") DEBORA - e o uso que os professores fazem destes espaços? Vocês conseguem perceber que o uso destes espaços tem uma finalidade pedagógica? Vamos ao parque porquê? Vamos ao "tal" lugar, porque. Vamos ficar nesta sala porquê?

RANNIELLY - Então, eu acho que o que falta é isso. Os professores explicarem o porquê. Porque que vai ao parque, porque que vai à biblioteca, que finalidade que aquilo vai ter. Na nossa vida, na vida deles, explicar o porquê. Porque eles são pequenininhos, querendo ou não, eles têm que entender. Porque que você está indo agora para o Parque? Porque agora é a hora de comer. Entendeu, tem que ter uma finalidade.

VANIA – Acho que isto é mais ou menos trabalhado em cima da criança, a autoestima da criança. Para ela aprender a se locomover, saber aonde tem que ir. Que nem. Na escola alí tinha a professora precisava de alguma coisa e a criança ia até a Diretora para pedir, e voltava até a professora. Quer dizer, a criança ficar presa dentro da sala de aula o tempo todo. Então quer dizer, ela vai ter acesso à diretoria, ela vai ter acesso ao refeitório, então ela vai saber se locomover e se sentir à vontade. Sentir num lugar dela. Eu vejo deste lado.

DEBORA – Então o processo de educação que acontece na escola permite que a criança se aproprie deste espaço.

PALOMA - que ela tenha autonomia

(12') DEBORA – mas para além da autonomia, a criança consegue se apropriar deste espaço, por exemplo. Há algum momento em que ela pode ajudar na organização do espaço da sala de aula, ou da organização do pátio, ela se sente pertencente a este ponto? Ela fala, hoje aqui é a casinha do lobo. Ela pega uma série de materiais e monta ali. Ou toda a atividade para uso deste espaço é conduzida pelo professor?

ROSEMEIRE – eu vejo bastante conduzida pelo professor.

PALOMA – eu também.

RANNIELLY – eu também, acho que eles nunca criam uma imaginação no espaço deles, eles falando não, eu vou fazer isso. Acho que eles não têm essa, eles não dão espaço para eles terem essa autonomia.

DEBORA – Mas o professor na sala de aula, as vezes um relance e fala, aqui agora é “tal” lugar. Você está dentro da sala de aula, e ali ela fala. Agora aqui é o...

RANNIELLY – brinca de faz de conta

PALOMA – Sim, eu vivenciei isto.

DEBORA – e arrasta a cadeira, põe tecido e mexe na sala.

PALOMA – eu vivenciei isto com apenas uma professora na Educação infantil. Ela contou uma história de Bruxa, tudo, duendes. Ela levou os chapéus, ela arrumou a cabana dos duendes, foi um negócio bem legal. Acho que eu ainda tenho algumas das fotos dela contando a história com o chapéu de Bruxa. Aí era uma mágica, eu não me recordo muito bem, mas era uma mágica que tinha no chapéu de bruxa. O pozinho mágico. Ia passando pelas crianças.

DEBORA – e ela fez uma cabana física dentro da própria sala.

PALOMA- isso, de tecido.

(13'18") DEBORA – Então naquele momento a sala de aula não era uma sala de aula, era um outro espaço.

PALOMA– isso, e ela trabalha com a fadinha também né, que a fadinha vem contar história. Né, porque fadinha, ela é, o pozinho da fadinha. Daí ela põe lá um bonequinho. Daí para eles a fadinha vem e traz a história para ela contar. Aí ela conta a história e depois eles mandam a fadinha embora.

RANNIELLY – eu vivenciei isso. Essa forma de interagir com ele na recreação. Lá é mais brincadeira, imaginação. A brincadeira é “indiozinho na caverna” agora vamos sair andando pelas pedrinhas. Aí todo mundo sai. Gente, agora a gente vai passar por uma caverna, acende a vela. Aí, a gente faz de conta que é uma vela, acende com o isqueiro e queima a vela.

DEBORA – dentro da sala de aula?

RANNIELLY – dentro do salão que é a recreação. Na verdade, a gente vai até por baixo, assim num parquinho. E a gente faz de conta. Silêncio. Agora a gente vai passar onde o lobo está dormindo, aí faz de conta que o lobo acordou. E sai todo mundo gritando. Mas nunca vivenciei isso na escola, na sala de aula não.

TATIANE – é, eu também, eu falei que não, mas assim, eles faziam isso no pátio. Uma vez por semana, não sala de aula. Essas brincadeiras eles faziam. A coordenadora que ia lá, ela que assumia, ela que comandava, ela que fazia este tipo de brincadeira. Tinha assim, no geral, mas em sala com o professor, não.

DEBORA - a sala não se transformava?

TATIANE – não

DEBORA – em nenhum lugar diferente. Um castelo? Uma toca?

RANNIELLY – eu não lembro de presenciar isso não.

TATIANE - Eu não vi isso também não. Só no pátio

DEBORA - eles poderem brincar embaixo da mesa.

RANNIELLY – Não! Se uma criança entrasse embaixo da mesa, pronto! Aí, era a professora: “Menino, sai debaixo desta mesa, o que é que está fazendo aí?”

(15”05”) DEBORA – de mudar as cadeiras e fazer. Aqui é o canto tal, aqui é o lugar do fulano, aqui.

RANNIELLY –Aaah! Teve um certo momento que eu estava lá e ela dividiu. Ela usou o espaço da sala lá para ser um supermercado.

DEBORA – hummm

RANNIELLY – daí o que foi que aconteceu, ela pediu embalagem dos pais. Que os pais enviassem, porque ela estava... juntou. A brincadeira na verdade com a alfabetização deles. A, vamos lá. Vamos comprar coca cola. Com que letra começa Coca-Cola? E daí, acho que isso entra.

DEBORA – ela montou uma banquinha. Colocou os produtos

RANNIELLY – sim, tinha até trocando, o caixa em que a criança ia passando. Tinha um brinquedinho lá, que ela ia passando os produtos. Tinha este espaço sim, eu lembro. Foi até a professora, que eu gosto muito dela, que é a Fátima. Ela sempre fazia este espaço. Aí os meninos iam lá e brincavam de, tinha umas ferramentas de, como que fala? Construção, martelo, cerrote. E tinha um espacinho deles, entendeu?! Aí outro lugar as meninas, um outro dia, elas brincavam de bonecas.

(16’34”) DEBORA – então o espaço da sala de aula, ia além do que a sala de aula que a gente pensa fazer. Era um lugar que podia ser construído pelas crianças também.

RANNIELLY – sim, sim.

DEBORA – a Rose viu isso no estágio, Rose?

ROSEMEIRE – Ai pô. Vi mais no pátio a brincadeira, dança, no pátio. Mas dentro da sala de aula, na verdade....

DEBORA – eram sempre as mesinhas, as quatro cadeirinhas.

ROSEMEIRE – sempre, atividade assim, nas mesmas. Nada de coisa diferente dentro da sala de aula.

DEBORA – A Vânia, eu lembro que fez o circuito dentro da sala, não foi Vânia? Mudou bem a sala. Eu lembro das fotos do seu trabalho.

VÂNIA – é, mas assim. Lá, teve pouco também que eu vi, mais foi fora, e trabalham bastante a parte de cima dentro da escola mesmo, que eles plantam, vão regar, essa parte.

DEBORA – você falou que eles tinham que cuidar do plantio, né?

VANIA – isso, a parte de cima ali, as crianças estavam sempre mexendo ali. Sempre por ali mexendo. Mas dentro da sala de aula eu tenho muito pouco sim.

DEBORA – e a Paloma?

PALOMA – Não professora. Que eu me recordei agora eles falando dos brinquedos. Que lá também eles estavam com um projeto até legal. Eles estavam pedindo para os pais, quem tivesse caixas grandes, para montar fogãozinho, para montar histórias de... como é que é aqueles bichinhos?! Fantoche. Isso daí foi o papel da coordenadora. Ela fez um fogão rosa com uma caixa, uma caixa grande assim. A coisa mais linda.

(18') DEBORA – para pôr na sala de aula ou para pôr no lugar destinado à brincadeira?

PALOMA – para pôr nas salas de aula. Ela tinha feito um fogão, estava fazendo um fogão para cada sala. Para pôr para as meninas, nossa! Para os meninos também, né. Para quem quisesse. Mas ficou lindo. Lindo, lindo.

DEBORA – e como que vocês se percebem hoje em dia na sala de aula. Vocês mudariam? Por que veja, a sala de aula é um espaço. Eu posso ter hoje as mesas deste jeito. Amanhã de outro jeito. Eu posso fazer uma cabana aqui. Eu posso ter uma finalidade pedagógica para desconstruir esse espaço, e antes de bater o sinal, arrumar tudo, porque no dia seguinte outra turma irá usar, né! Vocês têm esta percepção? De que a sala de aula e os outros espaços da escola podem ser utilizados de outras maneiras? Com a participação da construção das crianças?

(19') RANNIELLY. Sim. Eu acho que de acordo com cada professora. Acho que vai de perfil professora. Que tem professor que também, que é meio que obrigado a passar, preparar a criança para o ensino fundamental. Então elas têm essa pressão, também. Tipo, a não, isso aqui pode não estar contribuindo, entendeu? Tem pessoas que tem a cabeça pequena ainda, entendeu? Que não vê isso como uma forma de aprendizagem e medo. Porque, tipo, imagina: “-Eu estou lá na minha sala de aula, estou numa cabana com um, estou com meu semanário ali pronto, e estou passando outra coisa. Estou fazendo uma cabana. A coordenadora chega e vê eu ali. Que é que é isso, gente!? Entendeu!”

DEBORA – Mas dentro do seu semanária pode ter uma cabana. Uma cabana literária, você pendura livros dentro da cabana de chita, tecido chita.

RANNIELLY – pode estar. É entendeu? Tipo tem a provação da coordenadora.

DEBORA – sim.

RANNIELLY – porque o meu semanário vai passar por ela, e também eu acho que na verdade é um trabalho em conjunto. Eu mostrar minha ideia. Porque eu acho que o professora antes de tudo, tem que ser criativo! Tem que ser muito criativo para poder apresentar sempre coisas novas, sempre coisas que traga a criança para a escola, porque eu vejo muito desinteresse das crianças hoje em dia de não ir à escola. E eu acho que esta interação com eles, essas coisas novas, né? Tem que ter. Por que aqui, como todo mundo falou. Não é tipo, comum, a gente ver isso em sala de aula. Eu acho que traria eles para a escola.

(20'20") PALOMA – professora, eu concordo com ela. Eu acho que infelizmente ainda na educação infantil existe muito o tradicionalismo de algumas professoras. E como a gente está estudando, porque a gente estava falando da parte de gestão, é como ela falou, tem que ter uma equipe mesmo. Porque como passa pela mão da coordenadora, a profa. tem que ser criativa para mostrar a ideia. Mas a coordenadora, ela também tem que abranger, dá a liberdade para a professora poder trabalhar, porque não adianta nada a professora ser criativa e não ter liberdade da gestão.

DEBORA tem que ser criativa e ter um argumento pedagógico para a ação que vai fazer, né.

RANIEELY se ela tiver um bom argumento, com certeza a Diretora, a Coordenadora vai acatar a ideia, porque você chega lá e não vou fazer uma cabana de lobo e vai ter isso e vai ter aquilo, e se eu não tiver um propósito, um argumento convincente, ela vai falar assim, não essa professora não tem noção do que ela está tentando passar.

PALOMA na realidade é bastante o professor, né, mas na realidade é a equipe, teria que ser, porque um só não faz nada.

DEBORA é a unidade escolar que tem que afinidade, é um trabalho parceiro. Paloma nos seus registros chama bastante a atenção a limpeza da escola, né! O primeiro relato seu é: -"os espaços são limpos e organizados porquê e quando você chega na escola você fala assim:-"eu cheguei lá preocupada, nervosa, mas aí quando eu encontrei as crianças correndo pelo pátio, eu fiquei mais tranquila". Porque você acha que você teve essa percepção. Você vê diferente se você tivesse entrado na sala de aula e eles estivessem todos sentados e todos olhassem para você?

PALOMA eu acho que eu ficarei mais tensa, parece que ficou um ambiente mais agradável, né. Quando eu cheguei eu fui bem recebida, como eu falo no meu relato, a escola é impecável, não tem o que falar. Tudo muito organizado, assim, na medida do possível né, porque as crianças no momento que eu cheguei as crianças estavam vindo não sei se era, acho que eles estavam vindo do café e eles passam pelo pátio, aí eles passam em fila assim e a professora deixa aquele momento eles, daí é um pegando, como é que é que o nome daquilo, o velotrol, o outro escorregando, só que não é uma sala, são várias. E aí quando você chega, você se depara com toda aquela confusão, sabe, eu não vou chegar para todo mundo.

(23:00) DEBORA então, você já imaginou que as vezes a criança quando chega e está todo mundo sentadinho, quietinho, e ele é aluno novo ele se sente desta maneira, e se ela tivesse chegado no momento do parque, talvez tudo isto já fosse melhorado para ela também. Percebe como a organização dos espaços interfere na relação das pessoas. Então, se o professor está sempre num dado lugar, as mesas estão sempre de uma dada forma, aquela criança que não se identifica com aquele lugar, pode ter uma dificuldade

pedagógica de interagir, de compreender os conteúdos, por isso essa mudança dinâmica é interessante não é!

RANNIELLY é tipo a impressão que ele vai ter, chegar lá, meu Deus, negócio parado, olhando professora aqui, sargento. Imagina a primeira impressão que ele vai ter, meu Deus do céu, onde é que eu estou? Ela vai me matar, ela vai me estrangular.

DEBORA porque para a criança, esta certa desorganização dá um certo conforto, ela se sente alí, não é a única “coisa” a ser olhada alí naquele momento.

PALOMA professora, os bebes do berçário que já andam também estavam junto, então imagina só não era uma turma só, era todo mundo. Criança de 1 ano, criança de 3 anos eles mesmos, você percebe que eles têm um certo cuidado com os menores, sabe os menores quando sentam lá, estava a escola inteira. E ela falou, eu não presenciei, porque é a tarde, toda semana a tarde vai todo mundo para o pátio e toca música e dança, um momento bem legal, todas as crianças da escola.

DEBORA ah! Você colocou mesmo no seu registro esta parte, se não me falha a memória, e entre estes pequenos a gente vê que não tem tanto conflito, eles até que são cuidadosos os maiores com os menores. Só não são quando eles não conseguem controlar o próprio corpinho, né. Que aí as vezes não é nem proposital

RANILELLY – exato

DEBORA – Tati, qual é a importância dos espaços escolares para garantir experiências de ensino aprendizagem na educação infantil para você?

TATIANE –eu acho que ele tem que ser uma coisa atrativa, né. Um espaço escolar tem que ser atrativo, tem que chamar a atenção da criança de alguma maneira, porque uma coisa chata, uma coisa sem graça a criança vai se desinteressar logo de cara.

DÉBORA – e o que que é um espaço interessante para a criança?

TATIANE – um espaço atrativo, é, eu acho que um espaço que a criança consiga, é, desenvolver a imaginação, por exemplo, entendeu? Como você está falando um espaço criativo de criar a cabana, fazer algo do tipo. Alguma coisa a mais que chame a atenção na hora de ler um livro, por exemplo. Simplesmente sentar lá e ler um livro talvez não teria tanta graça, como montar um cenário para que a criança escute a história, é, os personagens, que possam ter personagens, eu acho que é mais atrativo para a criança se interessar, entendeu? Porque as crianças elas não conseguem prender a atenção muito tempo numa mesma coisa, né. Então eu acho que isso é um grande desafio.

DEBORA – elas são mais sensoriais, corporais, os pequenininhos.

TATIANE – isso, assim, acho que é um trabalho assim muito constante, como a Rannielly falou que a professora tem que ser criativa, ela tem que ser muito criativa para tentar de alguma maneira prender a atenção do aluno, nesse momento assim. Estes espaços têm

que ser bem legais na hora de uma pintura, criar um cenário para que a criança simplesmente não lá pintar, acho que é isso.

DEBORA – E a Rosi o que pensa, como é que são estes espaços?

ROSIMEIRE – também professora, a gente tem que dar liberdade para a criança participar e motivar a criança né, ter uma motivação, né! Deixar eles perguntarem o porquê daquilo, chegar numa conclusão junto, né.

(26:00) DEBORA - a Tati falou bastante no relato dela e você também no seu, né. O tamanho das mesas, o tamanho das cadeiras a altura as prateleiras, o tamanho dos vasos sanitários, o banheiro. Agora uma pergunta: -“Quando a criança da educação infantil por algum motivo deseja ir para um lugar mais quietinho, mais silencioso, tem este espaço na escola? Que ela possa ir ficar um pouquinho sozinha.

VÂNIA – tem os cantos da sala tem o colchãozinho para a criança deitar, sempre vi nas duas, tem o canto, está ali vai e deita, põe a chupeta na boca e fica deitado e a professora deixa, a criança mesmo vai deitar e fica ali no cantinho, mas é a sala, a mesa da professora e assim no cantinho são 3 colchonetes e ali eles ficam.

TATIANE – não

PALOMA – não

ROSIMEIRE - não

RANNIELLY – no meu caso não. Caso estivesse lá muito sonolento dormia mesmo ensina da cadeirinha, e aí a gente ia, no meu caso aconteceu com o menino que eu era apoio dele, ele dormiu e ai eu fui atrás do colchãozinho, botei lá o colchãozinho, botei ele dormi, mas assim ele dormiu mesmo em cima da carteira dele.

DEBORA porque as crianças vão tanto ao banheiro?

TATIANE – para passear. Não?

RANNIELLY – Sim, acho que para se livrar, não é se livrar, mas, um pouco daquele ambiente, aquele lugar, para sei lá. As vezes o meu autista ele saia para...

DEBORA – estou pegando justamente o teu relato!

RANNIELLY – ele saia para organizar as ideias dele, e daí eu estudei na minha formação e falou, não, tem que deixar, deixa ele, ele está se organizando, porque na verdade o autista é aquela confusão na cabecinha dele, ele tem que ter o momento dele que ele quer explodir, quer desabafar.

DEBORA – quer sossego

RANNIELLY – isso, daí o que ele fazia. Ficava correndo no corredor “tarararara” olhava para minha cara, aí ele pegava na minha mão e ele mesmo me levava para a sala. Ele tipo assim, agora dá;

DEBORA – é que tem um momento no seu relato que você fala que em nenhum momento eles estava inquieto bem inquieto no dia que chama a mãe e professora e a estagiária para

conversar com a Diretora e daí ele tinha Educação Física, você foi junto com ele na Educação Física e você falou, não, deixa eu ir para uma sala mais quietinha, e aí quando chegou na sala quieta, era tudo que ele queria. Quantos lugares na escola tem assim?

RANNIELLY – nenhum

DEBORA – além do banheiro?

TODAS – nenhum

DEBORA- quem vai chorar no banheiro? Todo mundo alguma vez já chorou no banheiro?

TODAS – sim, uhum.

(29:30) DEBORA – então, quando a gente pensa no movimento da escola, no que tem. Sim criança gosta de agitação, gosta estímulo, gosta, mas ela também as vezes precisa de um momento de estar autocentrada, né! E aí se a gente for pensar a escola, não tem nenhum lugar que ela possa estar ela com ela. Pode ser observado, lógico, não pode estar sozinha, abandonada, esquecida. Não é isso, mas um lugar que ela passe ali que ela queira ficar um pouquinho e depois voltar, né!

VANIA – nossa, nunca passou isto pela minha cabeça

TATIANE – nossa é mesmo.

RANNIELLY – estava tendo o hino e meu autista estava meio agitado saiu para a educação física. O professor disse, não ele tem que ficar, mas como eu já estava um tempo com ele e já o conhecia, falei “não”, ele não está bem. Eu vou levar ele, peguei ele e eu sei o que eu vou fazer com ele, eu sou o apoio dele, conversei com a professora que era a responsável dele, eu sei que aquele momento era do professor de educação física mas eu conversei com o professor, “posso tirar ele?” Ele falou assim “Ranny”, você está com ele, você sabe a necessidade dele. Eu falei: “- não, então eu vou levar ele para a sala, tá?” Levei ele para a sala e o que é que ele fez? Eu fiquei na cadeira de professor ele foi baixou a cabecinha e ficou assim ó, olhando para o nada. Ficou quietinho ali. Aí depois eu dei um jogo para ele e ele ficou ali brincando com o jogo que ele queria. Acho que o barulho, a confusão, aquela correria das crianças estava incomodando ele.

DEBORA – A escola é um lugar barulhento?

RANNIELLY – sim!

VANIA – mas assim, a parte, pelo menos a escola onde eu fiquei o banheiro é dentro da sala de aula.

(31:07) DEBORA – Hummm, então aí não dá nem para passear!

VANIA – Não, e tinha um horário que as crianças iam usar o banheiro e tinha aquelas crianças que tinham que trocar a fralda. Então eles faziam fila e eu ajudava a professora a ir trocando a fralda das crianças. Mas é o banheiro era ali dentro, quer dizer que não saia para ir para o banheiro no pátio era dentro da sala de aula. Eu não peguei esta parte de sair.

RANNIELLY - outro momento que eu fazia, num determinado momento da aula era tinha passado ah, agora era jogo livre. Era montar e desmontar e eu vi que ele não gostava daquele jogo. Eu via que ele já estava cheio daquilo. Eu pegava ele e eu levava ele para a sala dos professores, e é tipo um porco espinho que ele colocava, tinha uns buraquinhos para colocar um palitinho. Ele adorava aquilo! Então eu levava ele para lá quando eu via que não estava quietinho. Falava, vamos lá para a sala dos professores, só tinha eu e ele e ele ficava lá colocando o negocinho no porco espinho. Quando voltava, voltava outra criança. Então aquele espaço é, ajudou ele. De certa forma ajudou ele a relaxar, a se concentrar, a se controlar. Se para a gente é difícil, imagina para uma criança autista.

DEBORA – e vocês percebiam a professora organizando a sala para receber os alunos, as crianças. Sempre ao final do dia há o relato de que organizamos a sala para esperar os pais na hora da saída. Quase de todo mundo é assim o final do dia. Quem ficou no final do dia relata, arrumar a sala para a saída. Porque é tão importante arrumar a sala para a saída na visão de vocês?

RANNIELLY – é importante, tipo assim, para outra turma, se caso for de manhã, para a outra turma que vá utilizar a sala, e eu não sei também qual é a percepção que a professora que passar para os pais.

PALOMA – eu acho que para os pais, para mostrar que ela está dominando a situação e que está tudo organizado. Porque imagina os pais chegam, e assim, tem pai que entende tem outros que não, tem colchão, tem cabana, ele vai falar: “-meu Deus! ” Aí já deixa organizado né, para mostrar que ela deu conta da situação.

RANNIELLY – porque se caso chegue um pai e está tudo bagunçado e fale “-meu Deus do céu!” A professora não tem controle. Olha o tipo que, a organização também faz parte do ensino aprendizagem da criança. Então ela quer passar isso daí para o pai

DEBORA – a organização do espaço faz parte do ensino aprendizagem da criança?

RANNIELLY – Sim!

DEBORA – por isso eles participam desta organização no final?

PALOMA – sim, eles bagunçaram, eles ajudam a guardar, vão guardando e arrumando.

RANNIELLY – mas eu não se a professora está fazendo aquilo com esse intuito, entendeu? Se é com o intuito de agradar aos pais ou de ensinar a criança que quando bagunçou, arrumou.

(34;00) DEBORA – entendi. E tem espaços de brincar na escola além da sala de aula? Que eu sei que a sala de aula tem bastante brinquedo. Mas por exemplo, tem um lugar na minha escola que se chamava “faz de conta”, então assim como tinham 2 parques, tinha o “faz de conta” e tinha o pátio e tinha a biblioteca, então revezava-se as salas de aula por estes lugares, e este lugar do faz de conta, ele é um lugar que é uma sala que tem todos os brinquedos possíveis imagináveis por categorias, bonecos e bonecas, carrinhos e

carrinhos, mercadinho, casinha, lousa e giz, então, aí as crianças chegam a professora fala: “olha como está” agora tem 40 minutos para brincar. Agora deixem do jeito que vocês acharam e vamos voltar para a sala. Chama-se espaço do faz de conta. E aí eles brincam muito juntos. Não é que nem na sala de aula que tem cantos ou que o professor coloca o brinquedo na mesa. Tem isso também nas escolas que vocês foram?

RANNIELLY - na minha na verdade também vai da criatividade, na minha não tem este espaço, mas só que a professora fazia um espaço. Então que ela pegava na frente da sala, saía da sala e era um corredorzinho que de sala, ela botava um banquinho aqui e um banquinho aqui e aqui tinha uma gradezinha, daí aqui era o espacinho que ela levava fantasia, levava roupas de adulto, sapato, bolsa para eles brincarem, é sabe!?

(35:33) DEBORA – então ela modificava este espaço para ele ter uma intenção pedagógica?

RANNIELLY – isso, sim.

TATIANE – no meu não, tinha o pátio, tem o baú lá que tinha fantasia estas coisas, mas eles brincavam no pátio e no parque. Aí no pátio tem o velotrol que eles brincavam, a bola e o baú que tinha algumas fantasias. Era uma briga, porque todas as crianças queriam as mesmas fantasias e não tinha para todo mundo. Eu acho que tinha pouca fantasia, porque sempre um ficava triste. Ia uma sala por vez neste espaço. Era o velotrol, a bola e este baú de fantasia que eles brincavam assim que eu me lembro. Eram estas 3 opções assim.

DEBORA – E a Rose?

ROSEMEIRE: Na escola lá que eu fiz o estágio tem e 2 parques, né, o galpão que tem os brinquedos e tem uma sala com fantasias, acho que só.

DEBORA: este galpão de brinquedos é de diversos formatos e eles vão num dado momento do dia. Cada sala tem o seu horário?

ROSEMEIRE: tem reserva, né, a profa. da sala reserva o galpão e vai lá e brinca com os brinquedos.

DEBORA: e a Paloma?

PALOMA: na escola que eu fiquei tinha os baús dentro da sala né, tinham alguns brinquedos diferentes e no pátio tinha 4 baús. Daí tinha boneca, tinha fantasia, tinha um pouco de tudo ali e as crianças, é como eu falei, todo lugar que elas vão, passavam pelo pátio, podiam brincar um tempinho ali. Toda vez a professora deixava. E eles pegavam, não vi muito atrito assim não em relação a isso. A única coisa que era de brinquedo, que era tudo no pátio né, e todo mundo junto, a única coisa de brinquedo que era mais controlado um pouco eram os velotrols. Porque neste meio tempo de café, volta, ficavam os bebes juntos, né. Então eles tinham muito medo de von o de velotrol e atropelar o bebezinho. Então brincava, mas já era um pouco mais controlado. Aí o velotrol era mais na hora do recreio mesmo. Cada um tinha o seu tempinho, né, o recreio era separado e cada

um tinha o seu tempinho, então daí brincava de tudo e tinha sim as fantasias, só que tudo ali. E tinha também o azulejo, eu não presenciei porque eles iam no período da tarde. É uma parede que é só azulejo daí eles dão tinta e as crianças desenharam, pintaram, seria como se fosse uma lousa.

DEBORA – depois a professora vai lá e limpa para a próxima poder usar

PALOMA – ela passa a bucinha bate água lava e está novo de novo.

RANNIELLY – na verdade quem fazia isso, na minha escola tem essa também de lousa quadro negro e tem o espaço da tinta, só que deixava a tinta e o outro dia é que era que a agente ia lá e limpava.

DEBORA – e da Vânia, tinha um espaço do faz de conta?

VANIA – então lá, na verdade assim, eu não cheguei a ver, né. Era um salão, tinha também as fantasias, era a sala de vídeo, é tinha 2 baús grandes que eu não lembro o que era, então tinha bastante coisa e tinha também a prateleira para as crianças pegarem livros também, mas as 2 vezes que eu fui para lá eles foram assistir um vídeo, só, e aí quando eu estive lá e via fantasia tal e fim, é, aí eu percebi para que que era aquele espaço, porque eu tenho a filmagem da minha neta neste espaço dançando. Então as crianças estavam tudo dançando com a fantasia, então eles estavam brincando, né. Aí eu vi as fantasias ali e veio a minha lembrança da minha neta brincando naquela sala fantasiada de princesa naquele espaço dançando, então quer dizer, é um espaço para eles, totalmente para eles, (39:19) DEBORA – é um espaço de múltiplo uso digamos assim para vídeo, para brincar, para fantasiar para apresentação,

VANIA – e ali também assim, foram para a sala de vídeo, é só a sala daquela professora não são várias salas. É o horário da, e tem os horários também, elas já marcam durante a semana o dia que vai utilizar aquela sala, então aquele horário é daquela professora. Isso daí eu vi que tinha o horário marcado porque eu ia fazer o lá na secretaria e a prof. Pedia para ver se está livre para poder fazer o trabalho lá (projeto didático do estágio), e não estava, aí eu fiz no outro espaço. Então já é tudo certo também.

(40:00) DEBORA – então qual é consideração de vocês na educação infantil sobre a importância do espaço? Ele também ajuda a educar ou não, ele é só um suporte ou não, tanto faz. Não é isso que vai alterar a aprendizagem das crianças a disposição das cadeiras, se tem cabana ou não...

PALOMA – eu acho que o espaço ele ajuda muito né. Desde os bebês, pô ele já é a exploração do espaço ele já tem aquele de engatinhar, andar conhecendo o ambiente que estão e a autonomia também, né! Porque eu acho que os espaços, agora não sei o que falar.

DEBORA – daria para ter uma escola de educação física (acho que eu quis dizer educação infantil) do tamanho de um colégio?

PALOMA – daria, acho que daria

DEBORA – mas os pequenininhos não iriam se perder? Daria para ter uma escola de educação infantil bem grande, tipo a USF assim?

TODAS – a não, não.

PALOMA – Professora o que perde um pouco é mais na parte do, não sei se seu trabalho é isso, mas no infantil 4 e no 5 que eles já estão maiorzinhos, meio que perde isso de exploração de espaço, né.

DEBORA – sim, porque já está acostumado a chegar a sentar na cadeira e agente também não provoca.

VANIA – eu levei m choque quando eu cheguei no, que eu fiz até o infantil 3 em uma escola e o infantil 4 e 5 eu fiz no Jandira e lá eu cheguei e falei assim: -“gente, primeiro ano será?” E é tudo certinho, o infantil 4 e o infantil 5 estavam lá como se fossem primeiro e segundo ano. E foi lá que eu vi as crianças realmente lendo aquela coisa e toda. Eu falei: - “gente, aonde eu estou? Como que é, né? ” Eu achei eles muito pequenos para poder ficar lendo, mas ache legal.

DEBORA – é bom eles aprenderem, mas existem outras formas de

VANIA – eles são capazes, mas de início eu fiquei meio preocupada realmente com a parte de brincar de relaxar enfim, mas depois eu vi com o trabalho deles lá que tem. E lá na Jandira tem uma quadra grande também foi feito bastante brincadeiras lá com eles, então eu achei até que legal.

RANNIELLY – na verdade essa parte da transição, porque querendo ou não de 5 para 6 anos não tem essa maturidade. Para eles é um choque né. Lá, não que era só brincadeira, mas que era, tinha mais espontaneidade. Ele poderia fazer, tipo a, tem a hora da música, da história, e quando lá chega vão tem que sentar na cadeira, olhar para professora lá na frente.

DEBORA – não tem mais a roda de conversa, história

RANNIELLY – Ninguém senta mais no chão, não é tudo brincadeira, então eu acho vai da criatividade mesmo do professor e não perder isso, não fazer com que tipo a, não é porque eu estou no ensino fundamental agora que eu não posso trazer coisas do infantil para deixar a aula mais legal para eles, deixar a aula mais atrativa.

VANIA; a roda de conversa lá tinha todos os dias. Que antes de sentarem na sala, nas carteiras, faziam na frente a roda e sentavam, professora dava bom dia, cada um contava suas histórias enfim, e aí depois que iam para as carteiras. Infantil 4 e infantil 5

RANNIELLY – o fundamental que é o de 6 anos no período que eu fazia o estágio lá no Jandira era a tarde então quando eu cheguei já era no estágio extracurricular, eu chamo ela de “sargentona”, sabe, não minha filha não vai estudar com esta professora porque não me agradou a forma dela ensinar.

VANIA – eu já adorei lá o Jandira pelo menos pelo que eu vi.

RANNIELLY – não, o Jandira eu adorei, fiz até agora o meu estágio de coordenação, fiz lá. Eu sou apaixonada. É uma professora só que eu não fui muito com a forma.

VANIA – então para mim foi muito interessante porque eu quis pegar lugares assim diferentes. Vamos supor, eu estava acostumada aqui no centro da cidade sempre com as escolas centralizadas, né, então eu queria saber se era igual em bairros. Então, quando eu fui, eu vi que nossa, é até mais né, fiquei boba de ver o Jandira como realmente é uma escola maravilhosa para as crianças. Não é, a escola ali é top!

RANNIELLY – ela é bem pequenininha.

VANIA - Sabe, eu fui nossa, geralmente falam de escolas de bairros, aquilo achei que não tinha nada a ver. E aí depois já indo para o outro ensino aonde eu fui ver para o rural que eu também gostei. Sabe, quer dizer de início no fundamental, achei legal.

RANNIELLY - e acho que importância do espaço adequado, espaço atrativo tem muita influi muito na aprendizagem

(45:00) DEBORA - traz uma intimidade, vocês falaram que a escola, acabou de falar ela é um ovo, ela é uma escola pequenininha, redondinha, justamente porque ela não é grande não causa dispersão, porque todos se conhecem, todos se familiarizam, isso para a Educação Infantil isso é importante?

RANNIELLY – sim, tipo assim, a importância do professor estar de olho no outro aluno em troca de espaço eu acho que isto tem grande importância também, da escola ser menor e eles terem mais controle daquilo, daquelas crianças. Eu acho que importa muito, tipo assim, se é uma escola maior eu indicaria ter 2 coordenadores, diretores, entendeu. Porque eu acho que ainda mais o infantil, é muita responsabilidade. Tipo assim, professor e duas estagiárias ou apoio, então eu acho importante. Essa parte.

DEBORA – a sua escola era grande Tati, de educação infantil?

TATIANE – não, eram 6 salas. E eu vejo elas falando e eu ficava 2 horas por dia na escola fazendo estágio então

DEBORA – você pegou o mesmo horário de rotina todos os dias

TATIANE – tem muita coisa que elas falam que eu nem imagino mesmo como que é, porque era muita rotina mesmo assim para mim, não teve nada de diferente a não ser.

DEBORA – era bem na hora da entrada né.

TATIANE – Nem peguei o lanche. Era muita rotina assim mesmo, nada a não ser este espaço que eles faziam, acho que era toda sexta-feira que era roda coletiva que eles chamavam que era um pouco mais lúdico, porque não vi nada assim de tão lúdico.

DEBORA – e a sua escola era pequenininha Rose

ROSEMEIRE – o pátio assim que eles brincavam era grande e o que a Ranny falo é verdade mesmo porque a professora que eu fui ela é bem agitada e ela perdia tempo

chamando o aluno, “vem para cá, vem mais perto”, porque eles iam lá para o fundo, as vezes fugiam até da atividade que estava fazendo ali e ficavam correndo na sala de outros alunos, então eu acho que tem que ter um apoio né junto.

(47:20) DEBORA – porque se o espaço for muito amplo dificulta.

ROSEMEIRE – eles ficavam correndo lá na frente e a professora as vezes até ela mesmo se perdia para chamar um aluno, parava a atividade para chamar um aluno.

RANNIELLY – o espaço influencia muito, muito na aprendizagem até para dificultar ou, melhorar...

DEBORA- porque mesmo falando na autonomia imagina se a sala de aula é num canto e o banheiro é lá do outro lado. Até essa criança se sentir à vontade, ela vai fazer xixi quantas vezes na roupinha, né!

RANIELLY – e até para a preocupação da professora: “meu Deus, será que está no banheiro mesmo? ” Como é que eu vou me concentrar aqui, passar o conteúdo com a cabeça lá.

PALOMA: os infantis 3 eram para cá e o banheiro era longe. Lá eu considero uma escola grande perto do Jandira. Porque eu estudei no Jandira que são 3 salas. A diretora de lá é maravilhosa.

DEBORA – e essa outra quantas salas eram?

PALOMA – aseis, mas eu considerava grande porque tinha uma boa quantidade de alunos maiores.

RANNIELLY – o Jandira, o terreno é muito grande. Tem época que o mato lá está enorme. O muro é baixo, a quadra é enorme.

DEBORA – mas as salas são pequenas e por isso tem poucas crianças por sala?

VANIA - é um tamanho bom

(49:00) RANNIELLY – é um tamanho bom, na verdade tem poucas salas, 3 salas. Já no SAADA, minha escola de coração, onde minha filha estuda, lá é uma, por mais que seja num espaço periférico ali, só que é, não sei nem como falar, é muito acolhedor sabe, a escola. É tudo muito bonitinho, os banheiros perto da sala, trocador perto da sala, por ser ali no CDHU onde tem droga, povo correndo toda hora, mas eu acho a Diretora é, o gestor, os professores fazem a diferença. Faz aquele local ali ser agradável, ser um lugar que a criança sempre quer ir, então acho que o espaço quem faz mesmo são os gestores e os professores, não importa a localidade, acho que quem faz são os professores.

PALOMA – aonde eu fiz estágio também, com a direção as crianças não tinham muita liberdade para conversar com a diretora, a coordenadora a gente sabe que conversava, agora já no Jandira eu fiz o meu estágio de gestão lá também, a diretora lá sou suspeita para falar dela, mas as crianças têm total liberdade. Ela estava assinando meus

documentos, as crianças já abriram a porta, vim dar um beijo em você. Já agarrou ela atrás da mesa, deu um beijo nela. Elas entram abraçam, depois saem e fecham a porta.

RANNIELLY – lá no SAADA eles são pequenininhos, mas tipo assim, vai lá no Luiz (secretário) e pega, deixa isso aqui com ele, deixa se virar. Eu fazia isso com o meu que era deficiente auditivo, meu autista não dava para deixar, já o meu deficiente auditivo ele ficava olhando assim para mim, na minha boca “vai lá no Luiz entrega para ele isso aqui” ele ia e eu ia atrás escondida para ele não ver. Que eu estava dando autonomia para ele. Ele ia bonitinho e eu dizia, obrigada Rian, muito obrigada! Ele se sentia, sabe, nossa! Ele ganhava o dia quando eu pedia ajuda dele.

PALOMA - e as crianças gostam disso, as vezes a professora pede para levar alguma coisa, um já se oferece, outro já se oferece.

RANNIELLY – até o ajudante do dia. Minha filha chega assim, “mamãe, hoje fui a ajudante do dia”. Eu falei “Ah, é! O que você fez?” “Eu pinte o calendário”. Eu falei “muito bem filha”.

PALOMA – muito importante ser o ajudante faz eles se sentirem bem.

DEBORA – para mim já está o suficiente, vocês têm mais alguma contribuição para falar sobre a percepção de vocês dos espaços escolares, são as vozes de vocês que estarão no trabalho, as nossas, né! Agradeço novamente vocês terem vindo e contribuído.

APENDICE B – DESTAQUES DO DIÁRIO DE CAMPO

Agosto de 2017.

Pedagogia - USF

Compilação do diário de orientação na disciplina de Projetos e Estágio supervisionado em Educação infantil.

Na semana anterior orientei como a disciplina iria transcorrer juntamente com demais professoras do estágio. Sobre a divisão dos grupos e posterior separação de salas. Lemos o regulamento do estágio e orientamos alguns pontos sobre os documentos do estágio

Nesta segunda semana, foi possível dividir a turma no segundo tempo da aula e cada professora foi para uma sala com seu grupo. Solicitei que trouxessem o memorial já desenvolvido em outra disciplina para fazermos a leitura das histórias.

Nesta terceira semana da disciplina de Estágio, os problemas referentes à documentação junto a Prefeitura de Bragança Paulista permanecem. Sinto que isto causa um temor nas alunas com relação ao tempo que dispõe para a realização do estágio. Isto

também compromete o plano de ensino, uma vez que hoje, eu já pretendia trabalhar o texto sobre os indicadores de qualidade da educação infantil do MEC, comparando com o que algumas já haviam visto presencialmente na escola. Não sendo possível o que havia planejado, realizamos a leitura dos memoriais e discutimos as expectativas sobre o que encontrariam na escola de educação infantil. Foi bom, quem trabalha na escola, Nathália, Vania e Rannielly se prontificaram a compartilhar as experiências, Tatiane, Rosemeire e Paloma, ouviram com muita atenção e fizeram perguntas. “Como vocês fazem para entreter as crianças? ”, e se elas caem? E se engasgam? Como é a relação com a profa. da sala?” Perguntas que demonstravam a ansiedade das alunas que não tinham um contato assim tão direto com a escola de educação infantil. Ao término da aula, pedi que realizassem a leitura dos indicadores de qualidade antes de entrarem nas escolas, e que tivessem os indicadores como norteadores do olhar delas ao chegar na escola. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

Nesta semana, percebi que não houve uma leitura prévia do documento, então nos sentamos em roda para fazê-lo coletivamente. Busquei a leitura das Dimensões, com destaque a p. 50 que trata dos espaços, mobiliários, enfim, já aproximando do olhar da pesquisa. Foi interessante a cada item que fazíamos a leitura, os comentários sobre o “não conhecer” ou não conceber que existia um documento que norteava os indicadores de qualidade com escores para cada item, bem detalhado e minucioso, a respeito por exemplo da iluminação da sala, limpeza, altura dos vitrôs, espaços múltiplos para usos comuns., pudessem existir.

Era como se não houvesse a necessidade de requisitos para que a educação básica infantil acontecer, ou, por outro lado como se tudo acontecesse ou existisse dentro de uma certa “normalidade” (“claro que alguém pensou nisso profa...”). E eu pensava, quem será que pensou nestas necessidades e as fez virarem condição necessária se não os professores e pesquisadores da infância e da educação infantil...rs?

Comentei que na escola em que trabalho em Jundiaí, nos HTPC’s fizemos a leitura e a qualificação de nossa escola para, num momento seguinte, colocarmos os pontos fortes e os pontos de fragilidade para serem as próximas melhorias a serem realizadas, inclusive previstas no PP.

Dentre as alunas que estavam em estágio não obrigatório, ou já estavam realizando na rede particular ou em outros municípios, há uma certa desconfiança do papel do PP, algumas escolas não o atualizam, ou não permitem um acesso aos documentos pelas estagiárias assim que elas solicitam. Neste sentido, durante a orientação, tenho dialogado que é um documento importante de registro do que a escola avançou e pretende desenvolver. Assim como o PP do curso de Pedagogia da USF que digo a elas para

consultarem, pois são as maiores interessadas em saber o que está lá...rs. Não penso que surta muito efeito.

Quarta e última semana do mês de agosto, enfim, conseguimos que todas as alunas adentrassem nas escolas públicas de Bragança Paulista! Hoje, temos o grupo de estágio, participantes da minha pesquisa. Estão cientes do teor da pesquisa nas próximas semanas trarei o TCLE para as que estiverem de acordo assinarem. Tenho 9 participantes. Conseguimos conversar sobre as primeiras impressões das escolas. Vânia, Tatiane, Paloma, Rosemeire, Rannielly (apesar de alguns atrasos e ausências), se mostram bastante engajadas em participar, Nathalia, sempre falante conta as atividades recreativas do estágio remunerado no colégio que trabalha, Mayara trabalha em outra área, estuda e me parece um pouco distante, Letícia está sempre acompanhando a Nathália mesmo nas argumentações e discussões.

Paloma e Vânia já entregaram um texto narrativo sobre os espaços escolares, fiquei com elas após o grupo ir embora e fiz devolutivas nos textos. Solicitei que o relato fosse mais “pessoal” sobre o momento 1 “os espaços escolares”, que pudessem relatar o que sentiram ou perceberam em cada espaço que conheciam, os seus usos, como eram.

Setembro e outubro de 2017.

Pedagogia - USF

Compilação do diário de orientação na disciplina de Projetos e Estágio supervisionado em Educação infantil.

Com consideração Daniela dos Anjos (orientadora doutorado) – quadros após trechos grifados em amarelo

Hoje, havíamos programado a divisão da sala em 2 grupos para que a orientação seja mais pessoal, uma vez que estamos chegando num momento do estágio em que parte dos alunos já desenvolveu o Projeto Didático, e desta forma, poderemos conversar sobre as percepções do grupo e oportunizar que mais alunos partilhem sua experiência.

A aluna Paloma, estava ansiosa para contar o que vivenciou, trazendo à tona, de forma bem emotiva, que percebeu que a professora que a orienta na escola tem uma “didática muito boa”, mas que não demonstra muita afetividade e por vezes demonstra

alterações de humor repentino. Ela está numa sala com crianças de 4 anos. Desejando entender o que ela quis dizer com a “profa. Tem uma didática boa”, questionei a ela, sobre: - “o que é ter uma boa didática?”. Ela me disse que a professora tem bons procedimentos com o grupo e que o mesmo conhece a rotina e tem autonomia para se organizar, pois já sabem o que fazer durante as atividades que já conhecem, como por exemplo, que já sabem aonde guardam os brinquedos ao término da brincadeira, o material escolar, como se portar na hora da merenda para se servirem sozinhos e colocar a louça no local indicado, enfim.

Entendo que, à primeira vista, a apreensão da rotina escolar e seus procedimentos pareçam algo advindo da conquista da “didática” à que a aluna se referiu, porém, o estabelecimento das rotinas na educação infantil se dá mais pela repetição para que a organização escolar permaneça dentro de um certo “controle”, do que, exatamente uma atividade “didática”. Entendo por atividade didática que concerne à atividade docente, aquela que permita ao aluno a aprendizagem dos conteúdos escolares (pertencentes ao currículo e ao currículo oculto) nos momentos do “semanário” que contemplam objetivos e expectativas de aprendizagem e que se apresentam estruturados. Sim, a aprendizagem da rotina escolar, tem impacto direto na relação do aluno com o meio (colegas, espaços e procedimentos propriamente ditos), sim, dependem da organização didática da professora, porém, isto acontece nos primeiros meses do ano, estando os alunos neste momento, no meio do terceiro bimestre escolar, estes procedimentos já estão, em sua maioria, apreendidos. E isto me intrigou a perguntar novamente a ela o que entendia por didática e ela respondeu novamente que se referia à resposta dos alunos aos “comandos” da professora para organizar a sala para conseguir desenvolver as atividades.

A minha expectativa, é que ela relatasse o como as atividades eram desenvolvidas, por exemplo, para desenvolver o tema sobre os animais de jardim, primeiramente a professora fez uma roda de conversa sobre o tema perguntando aos alunos o que sabiam sobre estes animais, na sequência, ela foi ao parque com as crianças chamando a atenção para que olhassem o meio e descobrissem algo a ver com o tema...e a partir daí ela desenvolveu o tema, leu um livro, fez um desenho, construiu um minhocário com as crianças, registraram o que vivenciaram e entenderam gostaram), enfim....esta era minha expectativa.

Bem, tanto neste aspecto, quanto quando eu os indago sobre as “percepções” dos alunos do estágio no campo de estágio, as respostas são muito concretas.

Débora: Entendi que vocês descreveram os espaços, mas como eles são utilizados? Se aproxima da escola que vocês estudaram (ou lembram)? Como vocês se sentiram nos espaços que conheceram? Quais espaços chamaram mais a sua atenção? Por quê?

Praticamente um relato do que viram. Na escrita das narrativas isto também é uma marca aparente, o texto discorre praticamente como um relato imparcial, o mais neutro que o podem fazer. Talvez, por expressarmos durante a disciplina a nossa preocupação com relação à ética, os alunos fiquem preocupados em relatar reação deles diante do que sentem. Também, por vezes, o comportamento do professor da sala de aula, ou a relação dos profissionais da escola se sobressaem ao que eles sentem deles mesmos, pois relatam que determinado professor não tem uma boa relação com a direção ou vice e versa. Nestes casos, chamo-os à luz do escopo do estágio, percebam vocês neste ambiente, como vocês se sentem com as crianças, como professores de um grupo de crianças, como você organizaria a sua sala de aula, o seu semanário, a sua rotina para elaborar o seu trabalho docente na sala de aula, quando você prepararia o seu material, como será a sua relação com o diretor, coordenador, é este olhar que temos de ter neste processo de formação para que se diferencie, e isto não quer dizer ser melhor ou pior do que o vigente, mas quer dizer como será a sua atuação baseada na sua reflexão deste seu processo de formação. Ainda assim, mesmo utilizando este excesso de pronomes pessoais, o relato é sobre o concreto, aquilo que se vê.

Em algumas narrativas fica aparente a rotina escolar como algo “todo dia igual”, a chegada, a colação, a higiene das mãos, o almoço, o momento do parque e ao indaga-los: -“Certo, parece tudo igual, mas como foi a sua relação em cada um destes momentos com as crianças?; O que você observou que manteve as crianças tranquilas ou as agitou? Qual foi a atividade principal deste dia? ”; neste momento meus alunos parecem perceber que não basta estar no estágio, é preciso estar atento! Mas me parece que falta algo que direcione a visão deles....

Comentário Dani: “Compartilho dessas indagações Débora... e penso que possa ser algo a explorarmos na sua tese também... como é que desenvolvemos – nos alunos, com os alunos – esse olhar mais atento daquilo que parece sempre igual...”

Neste momento, sofro o impacto de algumas discussões das disciplinas as quais participo no programa de Doutorado, “Relações de Ensino e Práticas Educativas” que curso as terças feiras e “Seminários de Projetos”, que curso as quartas-feiras. A disciplina de terça-feira discorreu sobre o tema das emoções, e me dou conta do quanto deve ser distante para o nosso alunado falar de si, do que se sente, de como se percebe no contexto escolar e talvez da vida, uma vez que o processo de escolarização, tem muito sutilmente, no sujeito, o seu objeto de desenvolvimento, e sim, no quanto este sujeito está apto a adquirir conhecimento sem necessariamente vivê-los, contextualiza-los...e então na disciplina de quarta-feira, dia 10 de outubro, em que apresentei 2 artigos que tratam da

concepção de narrativas enquanto método científico e da construção de memoriais como processo de formação dos professores, me deparei com a discussão de que “memória é esquecimento” e que as memórias também se silenciam naquilo que não desejamos, conscientemente, revelar. Para além do silêncio dos sujeitos, presente na formação escolarizada de nosso alunado, preocupa-me o fato de, nos memoriais a serem construídos, faltar a maturidade do tempo vivido, que os permita entender este processo para além da constituição da nota para a disciplina de estágio...este é um fator que pode vir a interferir na minha observação nesta pesquisa.

Comentário Dani: “Realmente é uma preocupação a pensar, não sei que a questão é a maturidade em si, mas penso na própria construção que envolve muitos aspectos:

- um trabalho que será avaliado
- um trabalho que narra o processo vivido no estágio – e por isso contém as dificuldades das alunas em perceber e relatar as minúcias do cotidiano escolar – talvez isso também indique uma dificuldade nossa em orientar esse olhar. Mas tem também a história delas, que também estamos pedindo para ser escrita e (ressignificadas?) – Como e porque elas chegaram no curso de pedagogia? Qual o perfil desses alunos? Qual a história de escolarização? De relação com a escrita? Com o conhecimento? Com o estudo???
- penso que isso tudo pode ser abordado em seu trabalho – e também penso que podemos retoma-lo de algum modo depois... de repente podemos pensar em alguns encontros para continuar pensando na construção desse memorial...”

Bem, neste início de setembro reforcei o convite à participação deles na minha pesquisa e solicitei àqueles que desejassem participar, a assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Se prontificaram à participar, com exceção de 2 alunas que não sabiam o número do RG de cor e ficaram de trazer o número na semana seguinte e preencher o documento. Expliquei que a pesquisa trata da observação do processo de formação do professor na educação infantil sob a perspectiva de compreensão da importância dos espaços, tempos na constituição das relações entre os sujeitos na escola. Não apresentaram dúvidas naquele momento, mas me coloquei a disposição para apresentar para eles em uma data a ser acertada na disciplina, o escopo do projeto.

Dividimos a sala em 2 turmas para dinamizar as orientações e um grupo ficará no primeiro momento da disciplina para a troca de experiências, enquanto o outro grupo desenvolve o portfólio e então, trocamos os grupos. Percebi o interesse pelo primeiro horário pela maioria, e fizemos uma divisão em acordo com o que fosse possível atender aos alunos, mas lembrando que a cada semana trocaremos quem será o primeiro grupo.

Sei que, enquanto alunos, temos o desejo de terminar logo as coisas para nos ocupar com a vida para além da universidade, mas confesso que, por gostar da docência...me toca este desinteresse em fazer bons trabalhos...a realização das tarefas por elas mesmas...me frustra.

Comentário Dani: “Sinto o mesmo!!! Acho que esse é outro aspecto para abordar na tese... o envolvimento, a participação dos alunos, o sentido que as atividades tem pra eles...”

Encerramos as orientações com as devolutivas das narrativas e correções devidas, além da vista dos projetos didáticos de quem ainda irá desenvolvê-los. Daqueles que já apresentaram os projetos, e até mesmo a narrativa referente ao desenvolvimento do projeto, percebo o quanto a minha contribuição e experiência pessoal na Educação Infantil é relevante, pois os projetos vieram embasados numa perspectiva bastante abstrata, considerando a criança de 0 a 6 anos como alguém que precisa ouvir e ver muito, e pode contribuir pouco. Quando conversei com os alunos na semana do dia 02 de outubro e 25 de setembro, os auxiliei a entender que a criança gosta de brincar, e que brincando aprende. Que FALAR ou MOSTRAR as formas geométricas, por exemplo, é diferente de SER a forma geométrica numa brincadeira e/ou construir a forma geométrica a sua maneira num contexto lúdico. A concepção da centralidade na educação infantil estar no professor para nossos alunos está tão presente como no pouco protagonismo deles no próprio processo de formação. Aí vem minha reflexão...o sistema educacional pelo qual passamos nos engaiolam, como diria Rubem Alves sobre as escolas gaiolas?

Comentário Dani: “Penso aqui também no próprio processo de formação delas, e no que fica de tudo o que estudaram... também fico pensando nos sentidos desse projeto de atuação que solicitamos a elas... para que mesmo?! RS!

Bom, mas acho que um exercício que você pode propor a elas é o de fazerem uma rememoração dos conteúdos estudados do primeiro ao terceiro semestre no curso de pedagogia. Fiz isso com base num relato do professor Guilherme Prado e foi interessante. Nem todas entregaram ainda, mas é interessante pensar no que fica de tudo o que foi estudado. E o quanto é difícil estabelecer relações. Ao mesmo tempo o movimento pode ajuda-las no processo de reflexão do estágio, que estamos propondo no memorial”.

Novembro de 2017.

Pedagogia - USF

Compilação do diário de orientação na disciplina de Projetos e Estágio supervisionado em Educação infantil.

Iniciamos o grupo com uma roda para a explanação sobre os textos produzidos e fiz algumas observações sobre os projetos didáticos elaborados e a articulação das alunas com as professoras das escolas sobre a possibilidade de desenvolverem a regência e desenvolvimento do que estava previsto.

Se a construção foi conjunta, se houve abertura por parte da escola e/ou propostas inovadoras e exequíveis no contexto dos planos de ensino da escola que atendessem às expectativas de aprendizagem daquele momento escolar na sala em cada uma estava realizando o estágio. Também sobre a confiança em assumir a sala e desenvolver a atividade com segurança.

As alunas que já atuam na escola como trabalhadoras (auxiliar de sala, monitora, estágio não obrigatório remunerado) relataram não ter dificuldades de estar diante da sala uma vez que é algo que acontece esporadicamente quando a professora responsável da turma precisa resolver algo inesperado na rotina escolar. Neste sentido, as atividades de cunho mais recreativo “dão conta” de entreter as crianças. Compreendo ser relevante o momento do livre brincar para o desenvolvimento do humano a partir do faz de conta e da vivência do brincar por si só, porém compreendo que no ambiente escolar este é um ponto de grande importância a ser observado e registrado pelas professoras, por vezes me parece que este momento não faz parte da observação do desenvolvimento do aprendizado da criança.

Isso se expressa em diversos momentos quando uma das alunas (Tati) do grupo com a anuência das demais relata que: *“-Prô, as crianças só brincam o tempo todo, em pensei que estas faziam mais atividades assim, sabe? ”*

Interessante este olhar. O currículo do curso de Pedagogia tem formação para o contexto do lúdico na educação, em especial na educação infantil, pauta-se por um amplo referencial bibliográfico a partir da abordagem histórico cultural da formação do humano que destaca a importância das relações sociais e da mediação do mais experiente, enfim. O desafio do ensino superior penso que seja como significar este conhecimento? Penso que o Laboratório de práticas pedagógicas seja importante o (LAPED), mas também penso que são necessárias mais práticas corporais ao longo do curso de pedagogia.

A minha devolutiva diante desta indagação foi remeter ao componente curricular de Educação Física para a Pedagogia a qual ministrei para esta turma e peço que recordem das atividades práticas que fizemos. Pois, elas elaboraram um plano de aula com objetivos

e expectativa de aprendizagem, fomos para o ginásio, vivenciamos corporalmente (com algumas exceções por motivos de saúde, enfim) e ao final retomamos o que foi apreendido naquela brincadeira. Perguntei à elas quantas já haviam utilizado as atividades que vivenciamos e trocamos nos dias das práticas nos momentos necessários nas escolas em que atuam.

Expressaram aquela face de quem estava rememorando e buscando fazer a relação sobre a provocação que fiz, no sentido de que elas haviam aprendido brincando. A própria relação da turma, a partir das vivências no ginásio (espaço amplo, sem carteiras, sem o professor perto de todos ao mesmo tempo) se modificou um pouco (conheceram pessoas que “pouco” viam na sala). Relataram que não imaginavam que uma das colegas soubesse dançar, outra jogar basquete, vôlei.

Pediram para ao final ficar jogando o que escolhessem. Comentei então para complementar o comentário de que as crianças “só” brincam, que no dia da prática da educação física, pediram para brincar de diversas atividades além das programadas, e perguntei: “como vocês aprenderam a brincar daquelas brincadeiras (número de participantes, condições do jogo, canções, tempo da brincadeira, estabelecimento das regras, enfim), se não brincando???”

Os rostos das alunas que não trabalham na educação se iluminou naquele momento. Já daquelas que atuam na educação, não surtiu muito efeito. Percebo que ao passo que trabalhamos com algo e já pensamos que nos apropriamos do “métier”, somos resistentes à refletir sobre as práticas e concepções que já formamos, a “cristalização” de certas rotinas nos fazem parar de desejar rever, repensar e ressignificar, talvez pela rotina de trabalho.

A aluna Paloma, fez o seguinte comentário que foi afirmado pelas demais alunas *“Prô, quando encontro meus alunos na rua com os pais, eles parecem menores, parecem mais dependentes”*

Me recordei que certa vez, a Diretora da escola em que trabalho me Jundiaí explicitou exatamente esta questão em um HTPC comentando que por vezes, nos vê (professoras da escola) conversando com as crianças como se eles fossem adultos. É algo muito corriqueiro na rotina que é atravessada o tempo todo por diversas demandas. Cumprir e fazer cumprir a rotina da chegada, a ordem, os conteúdos, as agendas, os xixis que escapam, os arranhões que acontecem. O professor parece ter de “virar a chave” infinitas vezes durante o período em que está com as crianças. Hora ele está escrevendo algo muito importante na agenda e vem uma demanda de prender o cabelo de uma boneca (no contexto da fantasia). A seguir, ele retorna de uma reunião com pais e equipe gestora para encontrar uma solução diante de problemas sociais graves e quando chega na sala, é solicitado à fazer uma “cobrinha” de massinha (no contexto do faz de conta). Logo a

seguir, um aluno se machuca no parque, torna-se adulto responsável novamente para tomar todas as providências cabíveis. Ao retornar à sala de aula, tem de dar sequência da atividade como mediador. Enfim, por vezes vi meus alunos como “gente grande” no ambiente escolar (o ambiente reflete o contexto), e depois pensava como desejo que entenda o que eu falei ou perguntei?

Assim conversamos na orientação do estágio que temos de respeitar nosso tempo e nosso espaço, saber nos posicionar junto à gestão de maneira propositiva, respeitosa, pelo diálogo, sobre os nossos afazeres e momentos que temos com as crianças, além de refletir sobre as nossas práticas com frequência, desta maneira, o diário de campo pode ser um aliado do professor e não um afazer a mais.

A narrativa da Rannielly trouxe contribuições à discussão ao tratar do número de bebês que estavam chegando...e se as 3 pessoas dariam conta também explicitando a experiência pessoal, profissional e acadêmica para lidar com a situação de sala. *“Prô, fui vendo aquele tanto de criança chegando e pensei “meu Deus do céu”, será que vamos dar conta? ” Com o decorrer da rotina e da organização das pajens vi que elas estavam acostumadas com a rotina e as crianças pareciam já entender também. Ajudei em tudo que pude e o dia foi normal”*

Como mediação pedi que refletissem sobre o papel docente na educação infantil. Se as crianças não falam e as famílias por vezes não tem informação sobre o como deveria ser a escola, seu funcionamento, a qualidade do ensino para as crianças, cabe a quem “reclamar”??

Um silêncio tomou conta do grupo, elas se entrelaçaram, o tempo passou...passou, passou. E veio a pergunta: “Como assim prô? ”. Eu perguntei a elas então, já que elas estavam na escola e vivenciavam as rotinas, quantas crianças “cabem” numa sala. Quantos adultos ou professores tem de ter? Algumas disseram que o número era pela relação adulto/criança, outras que o definidor era o metro quadrado. Perguntei o que elas utilizariam como parâmetro a partir das vivências que estavam tendo?

Estas mediações parecem incomodar, pois o repertório visto até então, me parece não ser significativo para a compreensão de que o professor possui um papel político neste sentido. Ele poderá (se tiver ciência do seu papel) ser a voz das crianças e destas famílias e reclamar nas instâncias necessárias, fazer propostas, afinal, quem mais saberá fazer sugestões sobre a educação escolar que não quem está lá o dia todo, todo dia?

Percebi certa dúvida e incerteza sobre esta minha colocação e mudamos de assunto.

Em uma das semanas, o curso de Pedagogia recebeu na disciplina de Estágio uma convidada. A profa. Ermelinda Barriceli que apresentou sua pesquisa de doutorado com a metodologia da clínica da Atividade em que filmou os professores dando aula e fez a auto

confrontação. Nos apresentou os dados e resultados de que por vezes o professor não se reconhece na gravação, e que esta mediação é importante para refletir sobre a prática.

Neste evento estavam as 60 alunas do curso que fazem o estágio e as 3 supervisoras. Quando perguntadas sobre o que a professora de educação infantil deve ter para ser uma boa(m) professora(or). As respostas se pautam em grande parte pela afetividade, cuidado, amor, carinho. Apenas uma aluna no grupo respondeu que o professor precisa ter boa FORMAÇÃO.

Isto me afeta significativamente. Concordo que a professora (o) tem de ser um sujeito próximo, participante da vida do aluno, ser carinhoso. Porém, para que ele possa realizar a sua atividade de maneira a contribuir com a educação escolar, penso que ela (e) deve estar ciente de sua formação e reflexão. Enfim.

**ANEXO - TCLE PARA OS ALUNOS DA DISCIPLINA PROJETOS E ESTÁGIO
SUPERVISIONADO.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (1ª via)

TÍTULO DA PESQUISA: A PERCEPÇÃO DOS ESPAÇOS, DOS TEMPOS E DAS
RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS NAS EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO DO CURSO DE
PEDAGOGIA

Eu,.....,RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Débora Reis Garcia e de Daniela Dias dos Anjos professora orientadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa analisar a percepção dos alunos e professores supervisores do estágio supervisionado no seguimento da educação infantil, sobre os tempos, espaços e as relações entre os sujeitos na escola.

2- Durante o estudo o participante disponibilizará o memorial produzido para a análise permitindo a publicação parcial dos dados que comporão a tese de doutorado resultante desta pesquisa, preservando-se a autoria do participante.

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 24548981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Débora Reis Garcia, sempre que julgar necessário pelo telefone 2454-8286;

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local, _____ data __/__/__

Assinatura do Sujeito de Pesquisa ou Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____