



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ALTAMIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DÉBORA MACEDO XAVIER

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA
A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: RELATO DE UMA
RESIDENTE**

Altamira, PA
2021

Débora Macedo Xavier

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA
A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: RELATO DE UMA
RESIDENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Educação do *Campus* de Altamira, Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

Altamira, PA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

X3c Xavier, Débora Macedo.

A contribuição do programa residência pedagógica para a formação inicial do pedagogo: relato de uma residente / Débora Macedo Xavier. — 2022.
31 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Educação, Altamira, 2022.

1. Residência pedagógica. 2. Estágio supervisionado. 3. Educação infantil. 4. Formação inicial. I. Título.

CDD 372.21

**A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA
A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: RELATO DE UMA
RESIDENTE**

Elaborado por

DÉBORA MACEDO XAVIER

Como requisito para obtenção do grau de

Licenciada em Pedagogia

TCC aprovado em: 01/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo (Orientadora)

Prof^ª. Me. Keila Simone dos Anjos (Membro da Banca Examinadora)

Prof. Me. Marconde Bandeira (Membro da Banca Examinadora)

Dedico este trabalho, em primeiro lugar a Deus, que esteve comigo em toda jornada acadêmica, dando-me força, coragem, inspiração, foco e disciplina, a minha família, em especial minha mãe, pai e irmã pelo suporte imprescindível e aos professores da graduação, que foram essenciais na minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus criador, pela graça e dádiva da vida, pelas bênçãos e livramentos nas minhas idas e vindas da faculdade a noite, por ter conservado minha saúde e dado-me condições físicas e psicológicas para concluir o curso de Pedagogia.

À minha mãe Luiza Macedo e ao meu pai Vicente Xavier, por toda a trajetória de vida, ensinamentos, conselhos, força, amparo, por serem pessoas dignas e verdadeiros exemplos de vida.

À minha irmã Simone Xavier e sua família, por terem me acolhido em sua casa, durante o período da graduação e me dado suporte, pois acredito que sem o seu apoio, seria muito difícil vencer esse desafio.

A todos os meus professores da Educação Básica e os mestres do Ensino Superior, que proporcionaram momentos ímpares de aprendizagem que levarei por toda a vida.

À professora e alunos da escola campo de estágio (Educação Infantil) - Projeto Residência Pedagógica, que me receberam com muita cordialidade e foram inspiração para esse trabalho.

À minha orientadora, Professora Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, por aceitar de bom grado orientar-me neste projeto e por todo auxílio durante o Programa Residência Pedagógica.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização deste trabalho de conclusão de curso. Muito obrigada!!!

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar a criança a avançar no caminho da independência. (Maria Montessori)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo, relatar experiências apreendidas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP) em uma turma de Educação Infantil da EMEF Prof. Antônio Gondim Lins, escola campo de estágio localizada na zona urbana do município de Altamira/PA. Assim, a partir da imersão no lócus da sala de aula, no decorrer das atividades de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, desenvolvido paralelamente às ações formativas do PRP, busco refletir de que forma essas vivências integradas contribuíram na minha formação inicial, como aluna/residente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, orientada a partir da narrativa autobiográfica, subsidiada pelo registro de minhas vivências no processo de ambientação e das atividades de regência. Os resultados possibilitaram-me perceber que o estágio supervisionado integrado às ações do PRP nessa etapa de ensino, constituiu-se em um espaço de construção da identidade profissional, na medida em que me proporcionaram ação-reflexão-ação sobre minha formação inicial e as experiências na docência em tempo real, como aprendente da profissão docente e da concretude da prática pedagógica na Educação Infantil, entrelaçada à teoria-prática na Instituição de Ensino Superior e na escola de Educação Básica, além de oportunizar a compreensão das especificidades do trabalho do professor que atua nessa etapa de ensino.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Formação Inicial.

ABSTRACT

This course conclusion work aims to report experiences learned during the Pedagogical Residency Program (PRP) in an Early Childhood Education class at EMEF Prof. Antônio Gondim Lins, an internship field school located in the urban area of the municipality of Altamira/PA. Thus, from the immersion in the locus of the classroom, during the activities of Supervised Internship in Early Childhood Education, developed in parallel with the training actions of the PRP, I seek to reflect on how these integrated experiences contributed to my initial training, as a student/resident from the Pedagogy Course at the Federal University of Pará/Campus de Altamira. The methodology used was a qualitative approach, guided by the autobiographical narrative, supported by the record of my experiences in the setting process and conducting activities. The results made it possible for me to perceive that the supervised internship integrated to the actions of the PRP at this stage of teaching constituted a space for the construction of professional identity, insofar as they provided me with action-reflection-action on my initial training and experiences in real-time teaching, as a learner of the teaching profession and of the concreteness of pedagogical practice in Early Childhood Education, intertwined with theory-practice in the Higher Education Institution and in the Basic Education school, in addition to providing an opportunity to understand the specificities of the work of the teacher who at this stage of teaching.

Keywords: Pedagogical Residency; Supervised internship; Child education; Training initial.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. A infância e o processo de escolarização da criança – reflexões necessárias.....	13
2. Políticas educacionais e os aspectos da educação infantil no Brasil.....	16
3. Experiências no Programa Residência Pedagógica e o Estágio na Educação Infantil: reflexões sobre o processo formativo	20
3.1 A Escola Campo de Estágio.....	20
3.2 Estágio Supervisionado: Observação da Prática Docente.....	22
3.3 Regências Supervisionadas em Sala de Aula – a docência em construção	24
4 Considerações Finais.....	28
5 Referências.....	29

Introdução

Este trabalho foi realizado com o objetivo de relatar experiências apreendidas durante o Programa Residência Pedagógica (PRP) em uma turma de Educação Infantil da EMEF Prof. Antônio Gondim Lins, escola campo de estágio, localizada na zona urbana do município de Altamira/PA.

A Residência Pedagógica foi um programa instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e compôs “uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, com a premissa de induzir, fomentar e aprimorar a formação prática dos licenciandos *in loco*”, visto que foram imersos na rotina escolar das salas de aulas, das escolas de educação básica (BRASIL, 2018).

Dentre os objetivos do projeto, constam no Art. 2º da Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, as seguintes:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores (BRASIL, 2018).

O Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Pará, representado por meio de sua Pró-Reitoria de Ensino da Graduação – PROEG, foi aprovado pela Capes como o maior projeto da Região Norte do Brasil e abrangeu onze subprojetos. Contou com a participação de 52 docentes orientadores (docentes UFPA); 30 preceptores (Redes de Ensino Básico); e 810 residentes (discentes UFPA) distribuídos em 29 núcleos de 11 subprojetos (componentes curriculares/licenciaturas). Esse projeto institucional apresentou como objetivo, proporcionar e experienciar projetos formativos inovadores organizados por campos de conhecimentos particulares que, alicerçados nas inovações teórico-metodológicas da educação e das diferentes áreas, favorecesse a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura da UFPA, com perspectivas de induzir melhorias nos cursos de formação de professores/as e nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas de educação básica das redes públicas (UFPA/PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO, 2018).

O subprojeto do Programa Residência Pedagógica (PRP) do núcleo do Curso de Pedagogia do Campus de Altamira que compôs o Projeto Institucional da UFPA, contou com a participação de 29 alunos (24 alunos-bolsistas e cinco alunos-voluntários), os quais desenvolveram as atividades da residência e dos estágios supervisionados, previstos no subprojeto, em três escolas da rede de ensino do Município de Altamira-PA, a saber: Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Antônio Gondim Lins (zona urbana), Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Prof^a Maria Farias Ferreira (zona urbana), e Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa do Xingu (zona rural).

O PRP contou com a participação da Professora Dr^a Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, que atuou como coordenadora geral do projeto e também Professora-Orientadora dos Estágios Supervisionados da Faculdade de Educação, e de três Professores-Preceptores das escolas participantes (MILÉO; FREITAS; CARNEIRO, 2020).

No decorrer das ações do programa, foram previstos o desenvolvimento de três Estágios Supervisionados que compõem o desenho curricular do Curso de Pedagogia (PPC DE PEDAGOGIA, 2010): Estágio Supervisionado na Educação Infantil (CH – 60 horas), Estágio Supervisionado na Educação Especial (CH – 60 horas) e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I (CH – 60 horas). As atividades ocorreram no período de setembro de 2018 a novembro de 2019, com a supervisão das professoras titulares das turmas: Jardim I (Educação Infantil), Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Fundamental (anos iniciais). Os licenciados-residentes também tiveram suporte do professor-preceptor e das coordenadoras pedagógicas de cada escola e da coordenadora institucional (docente orientadora), responsável pelo projeto institucional da Residência Pedagógica, e que orientou o estágio, promoveu momentos de socialização e avaliação coletiva no espaço da sala universitária, buscando maior articulação e integração entre universidade e escola.

Na Residência Pedagógica, foi possível descobrir o universo real da sala de aula, pois houve envolvimento na rotina da instituição, através da ambientação, observação e prática de ensino de no mínimo 100 horas de regência supervisionada, dentre outras atividades exigidas para a conclusão do programa. Nessa perspectiva, o programa abrangeu o estágio supervisionado em dimensões ampliadas, pois possibilitou vivências da teoria e prática escolar de forma empírica, pelo período de quinze meses. Com isso, participar da rotina em sala de aula proporcionou a cada licenciando-residente a observação de metodologias capazes de enriquecer o processo de aprendizagem e, por conseguinte, permitiu analisar formas diferentes de ensinar, aspecto esse que instigou a melhor compreensão da complexidade que envolve a formação inicial, como bem observam Mizukami et al. (2002, p. 23):

A formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática.

Também houve momentos em que presenciei conflitos e situações em que as professoras, experientes em sua prática pedagógica, reagiram e conduziram ocorrências em sala de aula com eficácia e com equidade, pois conforme Garcia (1991, p. 39), “aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado [...] ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas [...]”.

Com base nessas diferentes experiências, busco refletir de que forma essas vivências integradas, contribuíram na minha formação inicial como aluna/residente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Campus de Altamira.

Em vista do PRP abranger 03 (três) estágios supervisionados, neste relato de experiência delimito como campo narrativo, as atividades que desenvolvi no Estágio na Educação Infantil, com focalização nas vivências e apreensões nessa etapa de ensino. O motivo de tal escolha está amparado no fato de haver maior identificação com essa agrupação de alunos, pois segundo Wallon (2007, p. 17): “[...] não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa perspectiva [...]”.

A participação no Projeto gerou o desejo de compartilhar experiências dos momentos de interação no contexto escolar. Durante este período, foi possível refletir sobre como o programa pode contribuir para a formação inicial do pedagogo (a), visto que a imersão no lócus da pesquisa, propiciaram ampliar meus conhecimentos sobre a rotina escolar, o funcionamento da instituição de ensino e as especificidades do fazer docente voltado para o cuidar e o educar das crianças.

A trilha metodológica adotada foi a pesquisa (auto) biográfica, por essa abordagem oportunizar uma apreensão reflexiva em relação à história de vida dos professores, às dimensões da formação e das condições objetivas e culturais que envolvem esse processo formativo, uma vez que esse tipo de pesquisa favorece o entendimento da “historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica” (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

Reflete, portanto, um terreno fecundo a articulação entre (auto) biografia, educação e formação docente (JOSSO, 2004; NÓVOA, 2002).

Destarte, a narrativa autobiográfica revela-se como uma atividade autorreflexiva, em vista de permitir aos professores se tornarem sujeitos e objeto de formação, à medida que ao refletirem e escreverem suas histórias de vida, vivenciem o dilema de “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada” como nos diz Nóvoa (2002, p. 27), em que eles (os docentes) precisam “saber analisar e [...] analisar-se”. Com essas autorreflexões, passam a compreender que o conhecimento profissional vai além de um “conjunto de saberes e de competências”, pois consiste também na “sua mobilização numa determinada ação educativa”, demandando assim uma “análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações” (NÓVOA, 2002, p. 41).

A narrativa revela-se assim como possibilidade de reconstruir e ressignificar experiências singulares vividas, que traduzem formas de olhar o passado a partir de uma leitura do presente por meio da memória, por serem recordações-referências (JOSSO, 2004). Por meio das narrativas autobiográficas, as quais orientam aqui o modo particular de (re)contar as minhas inserções nas atividades iniciais na docência, situo os momentos de aprendizagens, partilhas de conhecimentos e socialização das experiências, bem como, problematizações sobre os sentidos dessas vivências e aprendizagens cotidianas na instituição escolar em que desenvolvi o estágio supervisionado e ações do PRP.

O texto encontra-se organizado em três seções, na primeira faço uma breve fundamentação teórica sobre a infância e o processo de escolarização das crianças, com destaque para a trajetória da Educação Infantil no Brasil, na segunda apresento algumas orientações previstas em leis e documentos, com marco significativo no que diz respeito ao direito à educação das crianças, sua cultura e identidade, posteriormente, apresento as vivências e reflexões sobre as atividades do estágio na Educação Infantil e do Programa Residência Pedagógica na escola-campo.

1. A infância e o processo de escolarização da criança – reflexões necessárias

O processo de inserção das crianças no espaço escolar tem sido marcado ao longo do tempo, por um permanente movimento que orienta compreensões e posicionamentos a respeito da infância e suas identidades. De acordo com Gouveia (2004), esse é um indicativo da mudança em relação ao lugar que as crianças e a infância passam a ocupar no meio social na modernidade. Essas mudanças passaram a vigorar de fato, somente a partir do seu reconhecimento como categoria social e por conseguinte, com as transformações políticas, históricas, educacionais e socioculturais que ocorreram na sociedade moderna, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direito.

É fato que na Idade Média não existia concepção de infância, uma vez que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura. Segundo Ariès (1978), a construção social de infância somente é delineada na modernidade, a partir do século XVII, haja vista que no século XXI, esse panorama mudou de curso numa perspectiva jurídica, mediante o surgimento de leis que amparam o direito à infância. Para o autor, nos períodos históricos que antecedem a modernidade, existe uma escassez de registros sobre as crianças, e os documentos que tratam sobre os infantes, apresentam ambiguidades que comprometem uma visão mais concisa da concepção de infância que se tinha à época. Isso porque durante um tempo considerável, se reproduziu a ideia de um modelo padronizado de infância – a criança burguesa – aquela que necessitava de cuidados, de escolarização e uma preparação para atuar na sociedade.

Desse modo, a construção da infância articula-se ao sentimento de indiferença em relação às crianças, ao mesmo tempo em que o sentimento de responsabilidade moral, que alicerça o processo educativo infantil passa a ser produzido; a escolarização é então colocada como o mecanismo de abstração das crianças do espaço de convivência com os adultos para as crianças e, por fim, emerge o sentimento de família, ou seja, a “[...] substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados” (ARIÉS, 1978, p. 222).

De acordo com Ariés (1978), a partir da institucionalização da escolarização no final do século XVII, a família passou a organizar-se em torno da criança, corroborando para que a educação e afetividade se tornassem primordiais para o desenvolvimento infantil. Nessa linha de pensamento, a modernidade fez com que a criança fosse percebida como um ser que precisa ser educado, com isso, a família transferiu para a instituição escolar a função de preparar os filhos para a vida adulta, com todo seu poder disciplinar. Assim, “A família e a escola retiram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (ARIÉS, 1978, p. 278).

Assim, se o século XVIII colaborou para a visão da infância moderna com maior autonomia e liberdade, no século XX, as crianças são concebidas como sujeitos de direito, sob a influência de estudos das áreas da psicologia, da sociologia e da educação. Esses aspectos são observados por Sacristán (1999, p. 167) quando analisa as transformações das práticas escolares do século XX e em como estas repercutem na criança:

O reconhecimento dos direitos da criança e da ideia de infância como etapa específica da evolução humana; não só como oportunidade para moralização e disciplinamento dentro de uma instituição que encaminha o eu devidamente orientado e controlado, ou como etapa para absorver o legado cultural, mas como um momento que precisa ser respeitado, estimulando o desenvolvimento do sujeito e favorecendo sua expressão.

Nessa direção, Kramer (2006) destaca que a ideia de infância, no contexto da modernidade, emerge a partir das transformações no campo econômico, político e social, as quais concorreram para que a infância fosse concebida como uma fase apartada da vida adulta, marcada principalmente pelo início da escolarização da criança. Conforme a autora, a infância articula-se à noção de um porvir: “A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade”. (KRAMER, 2006, p. 14)

A partir de então, a criança passou a ser vista na sociedade, como um ser que possui particularidades e precisa ser bem cuidada, respeitada e ter uma educação de qualidade; aspecto esse que de acordo com Gouvêa (2004) faz com que a infância seja resguardada, no decorrer do tempo em diferentes instituições, como um processo em permanente construção de representações em relação à sua idade escolar, que marca sua inserção no espaço escolar e às suas identidades.

Esse marco não constitui um recorte absoluto, mas é fruto de uma construção histórica, ao longo da qual se modificaram os parâmetros de sua definição. Para analisar essa relação, cabe compreender a produção da representação da infância como período de formação para a vida adulta, no interior da instituição escolar, de acordo com princípios pedagógicos característicos de tal instituição. Princípios esses centrados no pressuposto da educabilidade desse período de vida. [...] A identidade do aluno produziu-se superposta à identidade geracional (GOUVÊA, 2004, p. 265-268).

Essa compreensão sobre as crianças fazerem parte de uma categoria social geracional, também é verificada no posicionamento de Sarmiento (2005), ao argumentar que devido as crianças vivenciarem experiências distintas em sua trajetória de vida, elas se diferem da infância vivida por seus pais, assim, cada geração apresenta um conjunto próprio de eventos sociais, que direta ou indiretamente determinam seu modo de ser e viver no meio social, visto cada grupo ser caracterizado pelas individualidades dos diferentes sujeitos que dele fazem parte.

Com base nessa compreensão, para o autor, a “geração” representa um constructo sociológico que se propõe compreender as interações dinâmicas existentes entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade – as relações estruturais e simbólicas dos sujeitos sociais de uma dada classe etária definida; no plano diacrónico, a geração-grupo de um determinado

tempo histórico – que marca a forma como os estatutos e papéis sociais são reinvestida continuamente e acabam por desenvolver práticas sociais diferenciadas dos sujeitos de uma classe etária determinada, em cada época histórica concreta (SARMENTO, 2005, p.05).

Essas questões aqui pontuadas, nos mostram que existiram e existem distintas infâncias em nossa sociedade, e ao situarmos essas infâncias e a repercussão que a escola projeta em sua construção, precisa-se reconhecer que essa etapa da vida é caracterizada por aspectos específicos apresentados, portanto, demandas e características próprias, sem esquecer que a educação também deixa suas marcas na infância.

2. Políticas educacionais e os aspectos da educação infantil no Brasil

A infância é um período repleto de especificidades, que precisam ser consideradas em primeiro plano pela família, que possui extrema relevância na vida educacional dos filhos, visto ter obrigação de proporcionar um ambiente limpo, pacífico, afetuoso, uma alimentação saudável, dentre outros aspectos necessários ao avanço das capacidades físicas e psicológicas.

A família deve propiciar à criança um ambiente cheio de interações, com conversas, brincadeiras e estímulos tais, que transmitam boas vibrações no convívio diário, pois esses elementos possibilitarão com que ela tenha maior facilidade em desenvolver habilidades sociais e iniciar o processo de construção de sua identidade.

Entretanto, por motivos variados, nem toda criança recebe esse tratamento ideal em suas casas, nisto são negligenciadas e algumas famílias acreditam ser trabalho da escola, todo o processo de aprendizagem e não oferecem nenhum suporte à criança.

A primeira vivência do ser humano acontece em família, independentemente de sua vontade ou da constituição desta. É a família que lhe dá nome e sobrenome, que determina sua estratificação social, que lhe concede o biótipo específico de sua raça, e que o faz sentir, ou não, membro aceito pela mesma. Portanto, a família é o primeiro espaço para a formação psíquica, moral, social e espiritual da criança (SOUSA, 2012, P. 5).

Ao tratarmos sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças no cenário brasileiro, observa-se que esse tema é bem recente. Os debates sobre a educação para as crianças ganham força com a Constituição Federal de 1988, em que a educação passa a integrar o grupo de direitos que garante a formação digna do ser humano (Art. 205) e, por esse motivo, direitos universais; sendo, portanto, a primeira Lei que coloca as crianças de 0 a 6 anos como sujeitos de direitos e define o dever do Estado para com a família trabalhadora, no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas, ao estabelecer no Art. 208 o dever do Estado com a educação mediante a garantia de: “[...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988).

Conforme essa Lei, todos temos responsabilidade de proporcionar a essa etapa da vida, condições para ser vivida de forma digna. Todavia, serão apontadas considerações direcionadas

à família e à escola, visto serem dois expoentes essenciais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) a educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica em seu artigo 29, assegurando o direito das crianças de até 5 anos ao seu desenvolvimento integral. No artigo 30, estabelece que a educação infantil é subdividida em dois agrupamentos etários: o atendimento de crianças de 0 a 3 anos – em creches ou instituições equivalentes; e para as crianças com idade de 4 a 5 – na pré-escola (BRASIL, 1996). Com a LDB, a educação para a primeira infância volta-se para as funções de educar e cuidar, com objetivo de contribuir com o desenvolvimento e formação da criança, superando a visão assistencialista que perdurou muito tempo no país.

Kramer (2011) considera que a concepção da educação infantil presente na Lei, possibilitou a legitimidade do processo educativo para crianças pequenas e, embora tenha havido subdivisão desse nível de educação em creches e pré-escolas em sua trajetória histórica, precisamos entendê-la como uma unidade educacional com objetivo e finalidade comum, com a perspectiva de pensar ações que afirme esse direito. Nessa direção, o direito à Educação Infantil gratuita e de qualidade deve ser viabilizada por meio de políticas públicas que proporcionem o acesso e permanência de forma igualitária e de qualidade nas intuições educativas.

Com esse propósito, foi aprovado o Parecer 022/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI; documento esse que destaca às particularidades do ser criança ao afirmar que elas “são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie”, apresentando propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1998). Outro documento que traz contribuições para essa etapa da educação, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que constitui-se como um conjunto de referências com conteúdos e orientações didáticas de caráter pedagógico, objetivando orientar os docentes em suas práticas cotidianas, e destaca que:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as

circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Após uma década, é aprovada Resolução nº 5 de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas para dar conta dos avanços que marcam a ampliação do debate sobre a infância e a criança, destacando ainda a criança como sujeito histórico, e que o ato educativo deverá proporcionar o desenvolvimento da criança de forma integral, sem antecipar sua escolarização no sentido para alfabetização.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Ao considerar que as orientações previstas nesses documentos apresentam marco significativo, no que diz respeito ao direito à educação das crianças, de sua cultura e identidade, é evidenciado que esse ser histórico e cultural deve ser valorizado e respeitado no contexto de suas necessidades e escolhas. Portanto, é necessário conhecer o arcabouço legal para compreensão desta nova concepção de infância, que orienta os processos e as práticas educativas e sinaliza para a autonomia e o protagonismo da criança. Nos dizeres de Sacristán (1999, p. 148):

Esclarecer quais são as finalidades assumidas para a escolarização, explicitar quais são os seus conteúdos, descobrir como são assumidas e colocadas em prática pelos professores é penetrar nas razões mais profundas da ação das instituições. Que teoria ou princípio de ação para a educação pode ser mais importante que a função para a qual acreditamos que as escolas existem?

Desta forma, a escola ao receber as crianças pequenas para a primeira etapa de escolarização, necessita dispor de um educador sensível, que busque a compreensão do contexto de vida do aluno, que se apresenta no ambiente escolar de maneira específica e singular. É necessário também compreender que cada criança é única, ao considerar sua genealogia, vontades e necessidades intrínsecas e, portanto, esses sujeitos de forma alguma, reagirão de maneira igual às mesmas instruções e posicionamentos fornecidos.

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações (KRAMER, 2006, p. 17).

Um elemento digno de menção está relacionado às necessidades fisiológicas, como o controle de esfíncteres. Este aspecto pode afetar a interação no espaço escolar, isto porque algumas crianças sentem vontade de ir ao banheiro, mas sentem vergonha de pedir ou não conseguem segurar, assim, acabam por aliviar-se na própria sala.

Este episódio pode ser compreendido por algumas crianças como algo normal e assim, não terá repercussões problemáticas, no entanto, existe a parcela que se sentirá constrangida e aflita, que poderá acarretar na falta de interação desse sujeito no processo de ensino aprendizagem.

As crianças se diferenciam em suas necessidades fisiológicas: precisam de mais ou menos horas de sono; necessitam de uma regularidade extrema em seus horários ou aceitam bem as alterações; ficam muito mal humoradas quando sentem fome ou estão um pouco adoentadas ou, ao contrário, isso parece não afetá-las muito, vivem a experiência de controle dos esfíncteres com total naturalidade, sem dar maior importância a isso, ou, em alguns casos, é motivo de preocupação ou de angústia (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 92).

Na infância o visual é muito importante e contribui na apreensão do conhecimento, por isso, o espaço escolar precisa ser agradável e convidativo aos pequenos – um lugar em que a criança goste de estar e sinta desejo de retornar. Nessa direção, as crianças também precisam participar da organização do ambiente, pois através de conversas e questionamentos, pode-se instiga-las sobre o espaço escolar, ou seja, o que gostariam que estivesse presente e em qual lugar da sala, uma vez que estes sujeitos têm muito a falar e contribuir, bastando apenas que nas práticas escolares haja momentos para ouvi-los.

Esta proposta pode ser uma maneira bem significativa para o desenvolvimento da autoconfiança nessa fase da infância, pois ao solicitar que manifestem suas opiniões sobre suas aprendizagens, vão se sentir importantes e parte do processo, por fim, assimilarão que suas ideias podem ser levadas em consideração, deste modo, o processo de construção da autonomia estará em evidência. Nisto concerne o que explicita Silva; Navarro (2012, p.97) “O aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente, pelas atitudes e métodos de motivação adotados pelo docente na sala de aula”.

Por fim, as brincadeiras são essenciais nesta etapa da vida, porque promovem o desenvolvimento físico e intelectual de maneira divertida. Enquanto a criança brinca, trabalha as funções cognitivas e motoras, que possibilitarão a esse sujeito, vivenciar a infância da maneira correta, bem como, assimilar conhecimentos através das experiências das práticas lúdicas. E no percurso das brincadeiras, a criança estará interagindo, abstraindo e ampliando sua visão de mundo e por consequência, adquirindo aptidões psíquicas e motoras.

É no brincar que a criança apreende e incorpora muitos aspectos do seu mundo. Devido a isso precisamos pensar na criança como criança, com seu

modo de pensar, agir e brincar. Conhecer e compreender melhor o universo infantil nos aproxima mais do que é próprio das crianças, da cultura que lhes é peculiar (SCHLINDWEIN; LATERMAN; PETERS, 2017, p. 44).

As atividades lúdicas no processo do ensino e aprendizagem propiciam momentos de interação fundamentais a assimilação de regras de boa convivência no setor escolar e que transcendem os muros da escola, como: o respeito, a organização, o cuidado e o compartilhar. Ademais, fomentar espaços de criação tanto em casa quanto na escola, para brincadeiras como a “fantasia do real ou faz de conta”, faz-se necessário, posto que nessas vivências a criança estará desenvolvendo habilidades diversas, como o relacionar ideias, se imaginar no exercício de profissões, produzir enredos e contar histórias.

Portanto, a infância se caracteriza por uma etapa da vida em que os processos de descoberta de mundo estão aos primeiros passos. É uma fase peculiar, que precisa do aporte familiar e escolar, com a fomentação de meios para que esses sujeitos de direito se desenvolvam de maneira livre, com segurança e objetivando potencializar aspectos físicos, cognitivos e sociais.

3. Experiências no Programa Residência Pedagógica e o Estágio na Educação Infantil: reflexões sobre o processo formativo

Essa seção apresenta narrativas sobre o processo formativo vivenciado nas atividades que desenvolvi no âmbito do Programa Residência Pedagógica, concomitante ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

3.1 A Escola Campo de Estágio

Uma instituição de ensino que atende a Educação Infantil, precisa dispor de estrutura física adequada, o que infere em um ambiente arejado, limpo, climatizado, amplo e com recursos didáticos e pedagógicos disponíveis para estabelecer um ensino de qualidade às crianças. Para Rinaldi (2002, p. 77), o ambiente escolar dever 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 mais nada, 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.

A Educação Infantil marca o início da escolarização das crianças, portanto, a escola precisa ser um ambiente agradável e acolhedor, permeado por boas relações entre os sujeitos,

de modo a proporcionar momentos de descobertas e ambientação para as crianças. Nisto, a escola campo de estágio EMEF Prof. Antônio Gondim Lins, localizada na cidade de Altamira/PA, buscou adequar-se de maneira aceitável, visto que as crianças demonstravam satisfação em estar no setor escolar tanto dentro da sala, quanto extraclasse.

A unidade escolar oferece merenda aos alunos, possui 55(cinquenta e cinco) funcionários, 10(dez) salas de aulas, 1(uma) sala da direção, 1(uma) sala da secretaria, 1(uma) sala dos professores, 1(uma) sala da coordenação, 1(uma) sala de planejamento, 1(um) laboratório de informática, 1(uma) sala de leitura, 1(uma) sala de música, na qual também eram oferecidas sessões de “cinema”, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, despensa, pátio coberto e banheiros masculino e feminino para alunos sem deficiência e para PcD (Pessoa com Deficiência). No ano de 2018, a escola atendia somente 2 (duas) turmas da Educação Infantil – Jardim I e II. Atualmente, atende as etapas do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano).

O processo para admissão da gestão escolar é realizado através de indicação pela Secretaria de Educação ou gestor municipal e os recursos para manutenção da escola, são recebidos através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), (ALTAMIRA, 2018).

O planejamento escolar é realizado no início do ano letivo, no entanto, é flexível e reformulado conforme as necessidades no decorrer do ano. A proposta curricular segue um modelo padrão da Secretaria de Educação, 1º ao 3º ano PNAIC, 4º e 5º Matrizes Curriculares específica e do 6º ao 9º ano, foi construída uma Matriz Curricular Unificada pelos professores, por áreas afins (Intercelleri).

O corpo docente possui nível superior, alguns têm especialização e um professor é mestre. No ano de 2018, não houve formação continuada na escola. Algumas ações de formação continuada foram realizadas pela Secretaria de Educação, como o PNAIC, o Projeto Intecelleri, formações para os professores dos espaços pedagógicos (sala de informática e leitura) e coordenadores pedagógicos.

O Conselho Escolar é formado com a participação de toda comunidade escolar, e cumpre o papel de gerenciar os recursos recebidos pela unidade de ensino, com atuação de maneira permanente, consultiva e deliberativa (ALTAMIRA, 2018).

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) - ferramenta essencial e norteadora das práticas educativas, com objetivos e metas para uma educação de qualidade, segue o modelo padrão da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, foi elaborado através de reuniões da equipe gestora anterior com a comunidade escolar, haja vista que no início de todo ano letivo, a equipe gestora atual, realiza reunião pedagógica com os funcionários da escola e membros do conselho escolar, para análise e atualização do mesmo.

3.2 Estágio Supervisionado: Observação da Prática Docente

As atividades do estágio supervisionado nas dimensões: ambientação, conhecimento da escola e regências, foram desenvolvidas no período de 13/09/2018 a 03/12/2018, em uma turma do Jardim I, composta por 25 alunos, sendo necessário para nível de frequência, comparecer 02(duas) vezes na semana e cumprir jornada de 4 horas diárias.

Vale destacar, que as disciplinas de estágio são temidas pela maioria dos acadêmicos/as, em vista de não possuírem experiências com a prática docente. Portanto, ao contactar-se neste contexto, ficam apreensivos sobre a maneira como devem se portar frente à professora e alunos.

Apesar do turbilhão de emoções, é necessário passar por essa experiência na formação inicial, em virtude das vivências *in loco* acrescentarem sobremaneira na construção do “ser e fazer do futuro profissional da educação”. Nisto, Castro e Salva (2012), apontam que os estágios se caracterizam como:

[...] etapa obrigatória na formação de todo professor, sendo elementos desafiadores da prática pedagógica e das concepções dos futuros educadores durante a formação inicial. Estes têm como objetivo a realização da prática de ensino estabelecendo a relação teoria e prática como efetivação do processo de ensino aprendizagem. Por isso, os estágios são momentos privilegiados de aprendizagem da docência, uma vez que permitem uma inserção mais efetiva do acadêmico no ambiente escolar, onde encontrará situações reais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, a organização escolar e as políticas públicas que viabilizam o ensino.

A partir desse entendimento, a execução das atividades do estágio, proporciona a descoberta da rotina escolar de maneira desvelada. E neste quesito, o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi promissor, pois promoveu a imersão por tempo prolongado no setor escolar. Neste ínterim, foi possível iniciar o processo de construção da identidade profissional, por meio da observação, análise, reflexão e prática no chão da escola.

No momento de estágio, a identidade do educador pode ser consolidada por esse profissional em formação, onde é possível construí-la por meio das experiências vividas. O estágio possibilita ao graduando verificar a realidade de seu futuro campo de trabalho. É possível identificar os desafios que serão enfrentados, sendo então um momento de reflexão e de propostas para superar esses desafios, visando sempre um ensino de qualidade para as crianças presentes nesse processo. (CORREIA; FRANZOLIN, 2013, p. 22721).

Por conseguinte, as autoras Pimenta; Lima (2010, p. 62) abordam que “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão [...]”.

Enquanto que Buriolla (1999, p. 10) ao dissertar sobre este tópico afirma que: “O Estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativa e sistematicamente com essa finalidade”. Essas implicações também evidenciam que por meio da prática, através das ações pedagógicas na escola campo de estágio, o aluno poderá descobrir se seguirá o caminho da docência, visto que irá presenciar situações tanto agradáveis, quanto conflitantes, que poderão aproximar com a afirmação do interesse ou afastar dos ideais da profissão.

Nesse pressuposto, para que a participação e o desenvolvimento das crianças nas atividades aconteçam de maneira natural e os objetivos da aprendizagem tenham êxito, elas precisam estar relaxadas e habituadas com as pessoas que estão no interior da sala de aula. Assim, no período inicial de ambientação do estágio, houve certo estranhamento por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo (residente, professora e discentes), porém não perduraram muitos dias.

A ambientação culminou com a observação da prática docente. E um fator importante, minimizador do desconforto primário, foi a receptividade da docente titular, pois esteve disposta a interações, visto que durante a residência foi inevitável o surgimento de conversas sobre o processo de aprendizagem das crianças, esclarecimento de dúvidas e sobre seu método de ensino.

Em uma das conversas, a professora apresentou o “Plano de Ensino Unificado do Ciclo de Alfabetização – Jardim I”, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que serviam de base para o desenvolvimento e aplicação das atividades da turma (ALTAMIRA, 2018).

Por conseguinte, também disponibilizou o espaço escolar, para que participasse das atividades direcionadas às crianças, de modo que foi possível ajudá-las no desenvolvimento de suas habilidades e apreensão do conhecimento. Essa abertura foi essencial, pois no decorrer dos dias, as crianças foram mais receptivas, encerrando o estranhamento inicial e facilitando todo o processo de ambientação.

Portanto, a educadora foi de extrema relevância em todo o período de residência e/ou imersão no *locus* da turma, ocorrido nos meses de setembro a dezembro de 2018, foi perceptível em sua prática, características como: paciência, criatividade, dedicação e afetividade. Nisto

manifestou habilidade, competência e segurança na realização de suas atividades, as quais proporcionaram grande aprendizado nos momentos de observação e convívio em sala de aula.

É de suma importância destacar que todo processo de construção precisa de uma referência. Neste caso professora-educadora, é uma profissional responsável por ser esta referência, logo sua comunicação verbal, gestual, sua observação e seu desejo de contribuir devem ser intensos. Portanto este estilo da professora-educadora que influencia o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças e, por outro lado, a interação entre elas, influencia também o estilo comunicativo da própria professora educadora (GUEBERT, 2008).

Para a educadora, o real significado de ser professora é ser aprendiz, é estar em busca de conhecimento, experiência mútua, é ser pesquisadora e buscar estabelecer a mediação do conhecimento, com a facilitação para as fases de desenvolvimento dos discentes.

Em relação às crianças e sobre quem são enquanto alunos, os considera pequenos cidadãos, que desde pequenos são um ser social, capaz de socializar experiências e apreensão de novos conhecimentos, contribuindo para o próprio desenvolvimento pessoal.

Em suma, o estágio supervisionado no período de observação da prática docente foi revelador e um pouco assustador, pois ficou evidente que o exercício da profissão na Educação Infantil, carece de competências e habilidades específicas e por vezes intrínsecas, que perpassam os ensinamentos teóricos apreendidos na graduação.

3.3 Regências Supervisionadas em Sala de Aula – a docência em construção

As atividades desenvolvidas durante a imersão do estágio somaram 76 horas, distribuídas entre observação da prática docente, regências e participação ativa, através do auxílio à professora em sala e extraclasse.

Para a realização das regências, foram necessários momentos de planejamento e produção de planos de aulas. Todos os planos de atividades foram elaborados com vista a “Matriz de Competências e Habilidades da Educação Infantil”, disponibilizada pela professora titular.

Também foram disponibilizadas nas orientações do Programa Residência Pedagógica (PRP), indicadores com o objetivo de alinhar os planos de maneira adequados à linguagem da turma, valorizar a contribuição do discente, abordar o tema de maneira contextualizado, apresentar objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, avaliação e referência. Tudo em prol do desenvolvimento das habilidades e aquisição do aprendizado das crianças.

A avaliação pressupôs um olhar processual, em relação aos discentes, o que inferiu em minhas observações sobre as interações no espaço escolar e no desenvolvimento individual e coletivo das habilidades propostas. Contudo, é válido expressar que ao assumir a turma, fui acometida por certa insegurança, pois não tinha experiência com a prática docente. No entanto, com o passar dos dias o estranhamento cessou, visto que as crianças foram receptivas e já estavam acostumadas com minha presença, atuando como auxiliar da docente nos momentos de aprendizagem.

A premissa do “aprender brincando” é crucial e muito discutida em obras, uma vez que as brincadeiras desenvolvidas no setor educativo possuem objetivo específico, não é somente brincar e levar o termo para algo sem importância, mas encarar as ludicidades como momentos em que as crianças estão ao mesmo tempo se divertindo e assimilando conhecimento. Com esse pressuposto, as regências desenvolvidas na turma, desenrolaram-se de maneira lúdica, ao considerar o ato de brincar, como um recurso pedagógico que promove a construção dos saberes de maneira ampla, por envolver aspectos físicos, psicológicos e cognitivos. Neste enfoque, Vygotsky explicita que:

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem (VIGOTSKY, 1998, p. 81).

À vista disso, foi interessante seguir a rotina estabelecida para o início das aulas, denominada de “acolhida”. Assim, no primeiro momento, as crianças eram recebidas com conversas informais e perguntas sobre o seu dia, nas quais foram perceptíveis que se sentiam confortáveis com esse tipo de interação, algumas participavam com frequência, outras apenas observavam, sorriam e participavam das respostas em uníssono.

Durante as regências, a contação de histórias não pôde faltar, fazia parte da organização sistêmica das aulas e as crianças cobravam, com frequência foi proposto que as próprias, como sujeitas, escolhessem a que deveria ser lida, pois no canto da sala, havia uma mesa com vários livros infantis.

Atividades com músicas cantadas, histórias com a utilização de fantoches, produção de desenhos, blocos de montar e massas de modelar foram frequentes. A sala possuía um armário, no qual eram guardados utensílios como: blocos de montar e massas de modelar, que foram disponibilizados pela docente e facilitou na proposta e desenvolvimento de atividades com esses materiais.

Também aconteceram dinâmicas, como a “Dinâmica dos Copinhos”, em que foram distribuídos copos descartáveis às crianças e em cada copo, estava escrito um número de 0 a 10. Em seguida, questionei as crianças sobre o número que estava no copinho que pegou, e

assim foi feito de uma por uma, com esclarecimentos para as que não identificavam, o número que estava em seu copo. Na sequência, teriam de anotar o número que estava no copinho, após essa primeira etapa, foram realizados rodízios, com a intenção dos alunos grafarem números diferentes. O objetivo que propus para a aula, foi proporcionar a identificação, apreensão e desenvolvimento da escrita dos numerais, bem como estimular a socialização, a colaboração e a afetividade entre as crianças e o professor.

Com essas implicações, a habilidade do educador em desenvolver relação de afetividade com as crianças se torna importante, porque poderá conseguir com que o aluno o considere alguém especial e o resultado poderá ser satisfatório. Ao se sentir acolhido, é possível que a criança converse e exponha a raiz de sua intimidação (o que está interferindo em sua autoestima), momento em que o professor, terá oportunidade de fazer a diferença e promover ações para mudar o cenário educativo.

Ser um professor afetuoso não é colocar a criança no colo, dizer que a tarefa está linda; é se preocupar com a aprendizagem da criança. Se preocupar com a criança faz toda a diferença, porque mostra que o professor enxerga aquela criança como ser integral, dotado de particularidades, que faz toda diferença no processo de ensino aprendizagem (CARDOSO, 2015, p. 10).

Em outro momento, houve a apresentação da História: Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado), com a utilização de fantoches. Na sequência, houve momentos de conversa sobre a historinha, como os valores presentes na literatura e perguntas, para que expressassem suas percepções. Nisto, foram distribuídas atividades xerocadas, com a proposta das crianças identificarem com círculo as vogais de palavras chaves retiradas da história. Destaco que desenvolver o respeito pela diversidade étnica e cultural presente no país, revisar as vogais estudadas e proporcionar o desenvolvimento da coordenação motora, foram os propósitos com essa atividade.

Em outra oportunidade, houve apresentação lúdica da história das vogais e suas junções, e se realizou como parte da atividade, cobrir pontilhados de alguns encontros vocálicos. Como objetivo, esteve o processo de reconhecer encontros vocálicos e proporcionar o desenvolvimento da coordenação motora.

Para a atividade “relembrando as cores: amarelo, azul, vermelho, verde e laranja”, foi elaborada uma proposta das crianças pintarem a figura de um balão, que possuía em suas divisórias, vogais espalhadas. Cada vogal necessitava ser pintada de acordo com as cores solicitadas no comando da atividade, a saber: A= amarelo, E= azul, I= vermelho, O= verde, U= laranja. Esta teve o objetivo de desenvolver a atenção, concentração e percepção das crianças ao identificarem a letra e a cor que deveria ser pintada.

O corpo humano e os sentidos também foram trabalhados, através de músicas como: “Cabeça, ombro, joelho e pé”. Neste momento, as crianças se divertiam ao colocarem as mãos em partes do corpo, conforme a música pedia. Na sequência, houve o momento de pintar desenhos com gravuras de partes do corpo humano citados na letra da canção. Os objetivos da aula foram possibilitar com que tomassem ciência de seu próprio corpo e conhecessem as funções desses membros e sentidos, além de trabalhar a coordenação motora, através dos movimentos específicos.

Fazia parte da rotina escolar, trabalhar valores e princípios, como: respeito, amizade, cooperação, honestidade, dentre outros. Portanto, houve momentos para esses ensinamentos com histórias como a do “Pastor Mentiroso e o Lobo” – com exemplos de que mentir não é frutífero e traz consequências ruins e da “Galinha Ruiva” – com ensinamentos sobre não ser preguiçoso e se possível, ajudar o próximo.

Outro costume da turma, presente nas aulas e esperado pelas crianças, eram os momentos de recreação pedagógica, posto que brincassem com blocos de montar, brinquedos de encaixe e massas de modelar. E nestes, ficavam livres para usar de sua criatividade.

Por fim, foram momentos simples, mas de trabalho árduo. A professora titular esteve na sala e ofereceu suporte. No entanto, estar à frente da turma demandou grande responsabilidade. Em suma, para além de promover a interação, as atividades foram produzidas com o objetivo de estimular e proporcionar momentos de desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

Em relação às interações com o ambiente, um aspecto interessante estava na organização do setor escolar, em que materiais como: lápis, lápis de cor, borracha, apontador, livros e outros materiais, ficavam dispostos em uma mesa no canto da sala, ao alcance dos alunos. Assim, nos momentos de atividades, ao necessitar de algum objeto, encaminhavam-se até a mesinha para pegar. Essa disposição do espaço pressupõe um lugar interessante e que fomenta a organização, o compartilhar, a responsabilidade e a autonomia das crianças, que contribuía com esta realidade, pois já entendiam que os materiais eram para uso comum, e desta forma, após utilizá-los, devolviam à mesa nos devidos lugares.

[...] a mente absorvente da criança se orienta na direção do ambiente; e, especialmente no início da vida, deve tomar cuidados especiais para que o ambiente ofereça interesse e atrativos para esta mente que se deve dele nutrir para a própria construção (MONTESSORI, 1949, p.113).

Nesta perspectiva, o ambiente de ensino necessita fornecer meios para ativar a curiosidade da criança e fazê-la desenvolver o raciocínio, a imaginação, a criatividade e sua independência como ser social. Outro ponto considerável, está na importância das relações de afetividade entre professora e alunos, visto que permitem com que até os discentes que

apresentam características introvertidas, se sintam confiantes para expressar suas ideias, histórias e emoções.

Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e o aprendizado (ANTUNES, 2006, p.12).

Quando o professor conversa e demonstra interesse às palavras de seus alunos, eleva a autoestima do educando, haja vista que ficará mais aberto a interações e como consequência, as experiências de aprendizagens se tornam mais eficientes.

Por fim, o Estágio na Educação Infantil promoveu considerável clareza em relação às metodologias de ensino adequadas a esta etapa de escolarização, em que as relações de afetividade e o apropriar-se de elementos lúdicos são essenciais e necessitam permear todo o processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, esses instrumentos de ensino promovem interação, confiança, concentração e estimulam a criatividade, além de desenvolver aspectos psíquicos concernentes a construção da identidade da criança, processo que os acompanharão ao longo da vida.

Considerações finais

O Programa Residência Pedagógica, com a proposta de inserir acadêmicos/as do curso de Pedagogia no âmbito escolar, por período extenso, contribui sobremaneira com a formação inicial do futuro educador, visto oportunizar momentos de observação de metodologias e prática docente, que levam a reflexão sobre a profissão e por consequência a construção da identidade profissional.

Em vista disso, nos dias de estágio na Educação Infantil, foi observado estratégias de ensino, que enriquecem e contribuem na aprendizagem das crianças, assim como também permitiram analisar outras possíveis formas de lecionar.

As regências desenvolvidas buscaram apresentar as atividades de maneira significativa e com a premissa do lúdico, posto que durante brincadeiras, as crianças constroem e assimilam saberes. Ademais, foi possível desenvolver boa relação com os alunos, que demonstraram receptividade nas regências, pois do contrário, as aulas não teriam sido agregadoras e prazerosas.

A prática *in loco*, possibilitou apreensão de aspectos da resolução de problemas que possam vir a acontecer no setor escolar, visto que podem ocorrer situações imprevisíveis e o docente precisa lidar da melhor forma possível e procurar meios para resolvê-las.

As percepções do projeto levaram-me a analisar sobre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem, visto que são aspectos indissociáveis e necessitam estar entrelaçados de forma a atingir finalidades educacionais específicas.

Portanto, a Residência Pedagógica constituiu-se em um espaço de construção da identidade profissional, na medida em que proporcionou momentos de análise, sobre a contribuição do estágio na formação inicial do professor e a relevância de estar na prática da realidade docente, entrelaçada com a teoria na Instituição de Ensino Superior (IES).

Por fim, espero que o programa alcance outras turmas de Licenciatura em Pedagogia da UFPA em Altamira, para que também vivenciem esta oportunidade de qualificação no curso de licenciatura.

Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. *In*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (org.). A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola. Florianópolis: NUP, 2017. P. 39 – 56.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima**: sala de aula como um espaço de crescimento integral, faz. 16. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 5/2009**. Brasília: MEC, 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

CARDOSO. Michele Gertrudes. **Importância da Afetividade na Educação Infantil**. Campina Grande. 2015.

CASTRO k.A Aline Tamires; SALVA, Sueli. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In **IX ANPED Seminário de Pesquisa em educação da região Sul**, 2012; 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CORREIA, L. C.; FRANZOLIN, F.; **Estágio supervisionado no curso de pedagogia: reflexões acerca da prática docente**. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE; IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente – SIPD/CÁTEDRA/UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26 de set. 2013.

GARCÍA, C. M. Estrutura conceitual da formação de professores. In: **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1991, p. 18-68.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Tempos de aprender: a produção história da idade escolar. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, v. 4, n. 8, p. 265-268., jul./dez. 2004.

GUEBERT, M. C. C. **A identidade e autonomia em crianças de 0 a 5 anos: Abordagem sistêmica**. Curitiba: Pro-Infantil, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. A **infância e sua singularidade**. In: Brasil. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília/FNDE: Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira; FREITAS, Léia Gonçalves de; CARNEIRO, Thamires Coelho. A contribuição do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia do Campus Universitário ee Altamira-PA: algumas reflexões. In: **Anais do Encontro Paraense de Licenciaturas - EPALIC**. Anais...Bragança (PA) UFPA, 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/epalic2020/237567-A-CONTRIBUICAO-DO-PROGRAMA-RESIDENCIA-PEDAGOGICA-NO-CURSO-DE-PEDAGOGIA-DO-CAMPUS-UNIVERSITARIO-DE-ALTAMIRA-PA--AL>>

MONTESORI, Maria. **Mente Absorvente** – (tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, Urbana, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. **Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade**. São Paulo: ARTMED Editora S.A, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFPA. **Programa Residência Pedagógica** CAPES /Universidade Federal do Pará – UFPA, 2018. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/index.php/residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 nov. 2021.

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.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. ArtMed, 1999.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26. N. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, O. G; NAVARRO, E. C. A Relação Professor-Aluno no Processo Ensino/Aprendizagem, 2012. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar** (2012) n.º8 Vol – 3 p. 95 55 -100. ISSN 1984-431X. (On-line). Disponível em:< <http://revista.univar.edu.br>>. Acesso em: 27 set. 2021.

SOUSA, Jacqueline Pereira de. **A Importância da Família no Processo de Desenvolvimento da Aprendizagem da Criança**. Fortaleza, 2012.

SOUZA, E.C; PASSEGGI, M.C. (Orgs.) **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 18-53

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.