

Residência pedagógica em educação infantil: uma experiência em formação de professores

Pedagogical residence in child education: an experience in teacher training

Edna Martins

Universidade Federal de São Paulo

Maria de Fátima Carvalho

Universidade Federal de São Paulo

Renata Marcilio Cândido

Universidade Federal de São Paulo

Recebido em 18 de novembro de 2018
Aprovado em 12 de dezembro de 2018

RESUMO

O presente texto descreve uma experiência realizada em um Programa de Residência Pedagógica em Educação Infantil concebido e levado a efeito em uma universidade pública do Estado de São Paulo. Objetiva-se contextualizar detalhadamente como ocorre a imersão de residentes nas escolas-campo de Educação infantil, tomando como elementos de análise as inquietações, observações e reflexões registradas em cadernos de campo referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017. Tal análise incide sobre as questões de maior abrangência relatadas pelos estudantes no processo cotidiano de estágio e versam sobre as temáticas: organização do espaço; rotina; gestão escolar; relação escola-família; o contato com a escrita e a diversidade na escola. Conclui-se que tal experiência pode ser compreendida como forma de romper a dicotomia entre teoria/prática, apresentando-se como lugar de muitas vozes em diálogos correlatos à cultura escolar e à formação de professores com vistas a uma *práxis* educativa que possa ser calcada no respeito à escola pública de educação pela infância.

Palavras-chave: Residência pedagógica; Formação de professores; Estágio supervisionado.

ABSTRACT

This paper describes an experience of a Pedagogical Residence Program in Early Childhood Education conceived and carried out at a public university in the State of São Paulo. The purpose of this study is to contextualize in detail the immersion of residents in the schools of children's education, taking as elements of analysis the

concerns, observations and reflections recorded in fieldwork notebook referring to the years 2015, 2016 and 2017. The analysis are made based on the issues of greater concern reported by the students in the daily process of internship and are on the themes: space organization; routine; school management; school-family relationship; the contact with writing skills and diversity in school. It is concluded that such experience can be understood as a way of breaking the dichotomy between theory and practice, presenting itself as a place for many voices in dialogues related to school culture and teacher training with a view to an educational praxis that can be traced in the children's public school.

Keywords: Pedagogical residence; Teacher training; Supervised internship.

Introdução

Historicamente a universidade tem buscado novas formas e modelos no trabalho de formação de professores para a educação básica. Nessa direção, Tardif (2013), ao abordar a formação para a docência, afirma que esta modalidade de ensino está subordinada aos paradigmas ou crenças de cada época histórica. No contexto brasileiro, nos dias atuais, lidamos com uma profusão de reformas educacionais que, em linhas gerais, desde a década de 80 visam a democratização dos espaços e saberes universitários em experiências como, por exemplo, as realizadas durante os estágios de formação docente.

Pensando no campo da formação de professores e buscando o diálogo entre a universidade e escola pública, algumas iniciativas brasileiras, buscam caminhos que possibilitem essa dinâmica, como indicado na pesquisa de Martins e Slavez (2015). Neste estudo, os autores fazem um levantamento de experiências inovadoras que têm como base a promoção e inserção de docentes em formação em escolas de educação básica com vistas à possibilitar formas de articulação entre professores experientes dessas instituições e aqueles que desempenham o papel de formadores nas universidades. O estudo analisou programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), oferecido pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), concluindo que tais ações são de extrema importância para a formação profissional dos estudantes.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

A proposta da Residência Pedagógica aqui abordada tem como base os mesmos princípios utilizados ao se pensar a institucionalização da Residência médica no Brasil. Feuerwerker (1998) aponta que ao implantar os programas de Residência na medicina foi importante considerar a hipótese de que a formação geral do médico na graduação, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico e científico naquele momento não era capaz de assegurar o nível necessário de treinamento e incorporação de conhecimentos específicos aos estudantes em todas as possíveis atividades práticas do cotidiano profissional. A autora ainda afirma que:

A prática profissional historicamente tem sido transmitida através de treinamento em serviço. É no processo de combinar os conhecimentos teóricos adquiridos com a experiência clínica (indicando relacionamento com pacientes) que se encontra a “mágica” da prática profissional médica. Somente a experiência adquirida na prática pode completar a formação (científica) do médico: é pela experiência clínica que o profissional se apropria dos doentes (e não mais apenas das doenças). É pela prática que se constrói a experiência clínica e é mediante o aprendizado em serviço que o futuro profissional constrói também a ética de suas relações com os pacientes, baseada no exemplo e na experimentação. (FEUERWERKER 1998, p. 59)

Dada a importância da profissão do professor, seria possível a consideração dessas mesmas premissas para o campo do exercício da docência? Quais formas possíveis para instrumentalizar os futuros professores para lidar com as vicissitudes das práticas cotidianas das escolas? Como aliar as teorias pedagógicas às práticas docentes no exercício da profissão? É possível dizer que pela prática se constrói a experiência docente e é mediante o aprendizado na prática que o futuro professor constrói a ética de suas interações com os alunos a partir de exemplos diários e da experimentação?

Partindo dessas questões, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), projeto de estágio em formação docente foi implantado em 2009, em uma universidade pública federal do Estado de São Paulo. A proposta concebida por docentes do curso de Pedagogia buscou a superação dos modos convencionais de realização de estágios de formação, nos quais os estudantes estagiários limitam sua ação à simples observação assistemática de experiências esparsas de práticas pedagógicas em diferentes salas de aulas. Tal iniciativa teve sua metodologia desenvolvida por docentes da Universidade, tendo como bases para consolidação e desenvolvimento uma ampla investigação realizada com professores das redes

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

públicas de um sistema de ensino público da região metropolitana de São Paulo entre os anos de 2007 e 2008, assim como contou com subsídios do Programa da Capes intitulado “Prodocência”.

Pesquisas como as de Moretti, 2011; Martins 2012; Moretti e Martins, 2015; Giglio, 2010; Giglio e Lugli, 2014; Poladian, 2014, sob diferentes perspectivas teóricas, têm tentado buscar compreender aspectos específicos dessa experiência de estágio e, em sua maioria, assinalam tal iniciativa como um dos processos inovadores na área de formação de professores, principalmente no que se refere à superação da dicotomia entre teoria e prática, vigente nos estágios dos cursos de formação de professores das universidades brasileiras. Compreende-se que a formação do profissional docente integra um conjunto de desafios, destacando-se, nos cursos de formação inicial, a necessidade de ofertar juntamente com subsídios teóricos/científicos também um acesso às práticas pedagógicas que instrumentalizem o professor para a atuação profissional. Nesta direção, destaca-se a condução do graduando à estágios curriculares capazes de iniciá-los na prática profissional de forma efetiva e reflexiva, para que com o aporte de professores supervisores, construam conhecimentos que envolvam o pensar e o agir sobre a escola.

Quase dez anos após a criação do Programa de Residência pedagógica criado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), em 2018, foi lançado pelo Governo Federal o Edital CAPES No6/2018 apresentando a ideia de Residência Pedagógica como proposta de indução à experiências inovadoras na formação inicial de professores ao mesmo tempo em que altera as características originais do PIBID no Edital No7/2018. O edital retoma termos e objetivos bastante próximos dos utilizados no Programa de Residência aqui abordado, entretanto diferencia-se deste e convém apontar alguns dos elementos definidores desta diferença como, por exemplo, a proposição de um número limitado de bolsas aos residentes, o que não atenderia a demanda de estudantes da universidade onde o programa teve origem; a previsão de um número maior de residentes por preceptor, extrapolando o número máximo indicado pelo Programa base de nosso estudo para a educação básica. Além disso, a proposta de Residência Pedagógica apresentada no edital referido, dá pouca ou nenhuma ênfase a duas outras modalidades de residência presentes no projeto da

Unifesp que são a Residência Pedagógica em Gestão Escolar e em Educação de Jovens e Adultos.

Ações formativas da Residência Pedagógica em Educação Infantil (RPEI)

Antes de apresentarmos mais detalhadamente o Programa de Residência em Educação infantil (RPEI), é importante destacar que o trabalho de formação de professores nesta perspectiva começa com o aporte teórico das disciplinas obrigatórias que contemplam as temáticas do campo. Vencida a etapa teórica, os estudantes começam o programa de estágio contemplado nesta modalidade que atende o curso de Pedagogia e é constituída como uma unidade curricular obrigatória. Somente a partir do 5º. semestre do curso, os alunos devem se matricular e cumprir 135 horas de estágio as quais compreendem momentos de imersão na escola e supervisão na universidade, sendo tal experiência realizada em escolas públicas municipais que possuem parceria com a Universidade.

Durante todo o processo, a atuação do professor preceptor possui destaque, segundo Moretti e Martins (2015), pois ele faz os primeiros contatos com os estudantes de cada grupo que vai para a escola e é quem supervisiona o estágio, acompanhando o aluno durante todo o percurso do programa. Em todas as modalidades de Residência Pedagógica, antes de iniciar a imersão na escola, os estudantes participam de encontros pontuais com seus preceptores para discussão do programa de atividades da Unidade Curricular. No caso da Educação Infantil, nessas ocasiões de encontros, realizam-se estudos sobre temáticas relevantes e discussão de leituras introdutórias à atividade de estágio e também para orientações mais práticas sobre, por exemplo: as regras a serem observadas durante o período de estágio; o conhecimento das publicações do PRP para a modalidade específica; a construção do diário de campo; o papel do professor preceptor e do professor formador (aquele que o residente acompanhará na escola). Todas essas orientações constam de um manual e, são retomadas pelos preceptores em leituras coletivas que objetivam ajudar os estudantes a usarem o material de suporte, enfatizando que o estágio realizado nesta perspectiva implica, mais que observação passiva, a participação nas atividades escolares, seu registro e reflexão. Os primeiros encontros,

também envolvem a orientação sobre aspectos de ordem legal como, por exemplo, jamais assumir sozinho a sala de aula em que estão fazendo a residência.

Como unidade curricular obrigatória, a RPEI prevê em sua ementa que os alunos deverão construir conhecimentos a partir de identificação e análise de relações e práticas que perfazem o dia a dia da escola de Educação Infantil, atentando para o seu caráter educacional e pedagógico, assim como para os processos de gestão institucional. Esse processo de construção de conhecimentos sobre o que vivenciam é mediado pelo uso de instrumentos de pesquisa qualitativa em educação. Concomitantemente, enquanto participam do dia a dia na escola, planejam e elaboram planos de ação pedagógica em colaboração com os supervisores do estágio e educadores das escolas-campo.

No processo de imersão espera-se que o residente não apenas observe, mas possa dar apoio ao professor de classe em suas práticas pedagógicas cotidianas e na sua relação com as crianças com idade entre 0 e 5 anos. Cotidianamente tais residentes devem ser encorajados a atuarem com pequenas ações junto às crianças com a orientação dos professores que o acompanham. Durante quatro semanas, no processo intenso de imersão na realidade da escola, os residentes devem construir registros diários das experiências vividas em campo, além de outros materiais que têm origem na observação participativa do dia a dia escolar e servirão de avaliação final, tendo elaboração orientada e aferida pelo professor preceptor da Universidade. Dessa perspectiva, o residente também é solicitado a refletir sobre sua própria atuação, participando ativamente de um processo de contínua auto avaliação.

É objetivo do Programa, em todas as suas modalidades, que os graduandos possam retomar de forma reflexiva o que vivenciam na escola. Na modalidade de Educação Infantil, é esperado que o estudante residente possa desenvolver análises crítico-reflexivas acerca da instituição no qual está imerso no que se refere à interação com as famílias e à comunidade em seu entorno, assim como sobre as práticas pedagógicas realizadas nesses locais a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direito e de toda a legislação que diz respeito a essa modalidade de ensino.

De acordo com o cronograma da Unidade Curricular Residência Pedagógica em Educação Infantil os estudantes devem ir durante quatro dias da semana para a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

escola e um dia para a Universidade para supervisão com o preceptor, que é um docente da Universidade. Na escola cumprem o horário da turma que acompanham em turno que pode ser matutino, vespertino ou intermediário. Não são toleradas faltas ou atrasos sem justificativa médica, objetivando-se desta forma colocar os alunos diante da responsabilidade do compromisso profissional assumido perante a escola.

Durante as duas primeiras semanas de imersão os estudantes são orientados a descrever no diário de campo o que observam e suas impressões: sobre a escola, as relações entre professor/crianças, criança/criança, escola/comunidade, famílias/escola, professor/professor, professor/gestão e práticas educativas do cotidiano que são observadas mais atentamente. Neste primeiro momento além da cobrança para que o aluno escreva sobre suas vivências, o preceptor busca ajudá-lo na construção dos registros do caderno de campo assinalando sobre as posturas de descrição e de reflexão na elaboração sobre suas impressões sobre aquilo que é observado.

Antes de serem executados, os planos pedagógicos de cada estudante são apresentados para os professores formadores e coordenador nas escolas, durante reunião realizada na “Hora Atividade”, com a participação do professor preceptor. Este tem se constituído um momento ímpar de aprendizagem para todos os envolvidos já que nesta ocasião, os estudantes compartilham seus conhecimentos, suas experiências, expectativas e, apreensões e, onde explicitam-se possibilidades de articulação escola-universidade no âmbito da formação de professores. É na última semana de imersão, que os estudantes colocam seus planos de ação pedagógica em prática nas salas em que estão imersos, fechando o ciclo previsto pelo estágio.

Metodologia: analisando as temáticas do caderno de campo online (Blog)

Alguns grupos de residentes da RPEI, conforme opção dos professores preceptores, usam um *blog* para a construção, *online*, de um caderno de campo que integra a elaboração de seus registros sobre a imersão na escola. Esses registros – que chamamos de postagens além de possibilitar um olhar mais apurado sobre as práticas cotidianas, podem contribuir para a orientação e a construção do Plano de Ação Pedagógica de cada residente e, posteriormente, para a escrita de um relatório

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

final de estágio pelo grupo. É sobre os registros do *blog* que incidirá nossa análise, considerando para tanto, inquietações, observações e reflexões registradas pelos residentes nos anos de 2015, 2016 e 2017.

O *blog* da residência ou diário de campo *online* consiste em uma ferramenta virtual na qual são realizados os registros de observações e experiências significativas vividas pelos residentes cotidianamente na escola. Destaca-se que tal ferramenta é de acesso restrito e, apenas um único grupo de alunos e professores preceptores da Universidade podem participar em cada escola acompanhada. Deste modo, nem os professores ou quaisquer pessoas das escolas-campo podem acessar tal instrumento.

O *blog* é construído pelo professor preceptor a cada novo grupo de residentes, assegurando o sigilo das informações registradas. A ferramenta possibilita a construção coletiva de diálogos sobre questões observadas e a mediação dos conhecimentos dos residentes pelos seus supervisores. Assim, os estudantes podem realizar trocas sobre suas vivências, muitas vezes similares às que ocorrem na mesma instituição, ainda que estejam em turmas de idades diferentes. Permite também, que preceptores acompanhem diariamente seus residentes, respondendo as indagações e inquietações do grupo que participa do dia-a-dia na escola.

Além de cumprir todos os objetivos de um caderno de campo comum, o *blog* permite ao preceptor, mesmo à distância, o acompanhamento contínuo do grupo de estudantes, o que lhe permite planejar as atividades semanais de supervisão de forma a responder as demandas dos alunos e, esses últimos, de compartilharem seus diferentes pontos de vistas e as ações desenvolvidas na escola. Assim, no contexto da residência pedagógica, o *blog* ou caderno de campo *online* é o espaço/momento de realização dos registros de observações e experiências significativas vividas cotidianamente na escola de educação infantil e de acompanhamento e problematização dessas vivências pelos preceptores.

Nesse caminho, assinala-se a contribuição de Vygotsky (1981) quando aponta que as relações humanas são sempre mediadas pelo meio social e pelos instrumentos e signos que fazem parte das relações e dos contextos em que o homem está inserido. Desse modo:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

A atividade prática do homem, portanto, se faz duplamente mediada: de uma parte, está mediada pelas ferramentas no sentido literal da palavra e, de outra parte, mediada pelas ferramentas no sentido figurado, pelas ferramentas do pensamento, pelos meios, com a ajuda dos quais se realiza a operação intelectual, ou seja, mediada com a ajuda das palavras. (VYGOTSKI, 1930/2006a, p. 165)

Nessa direção, convém destacar a importância do blog como instrumento social representativo da incorporação da tecnologia ao dia a dia dos estudantes e da consideração da mediação tecnológica em processos de aprendizagem e desenvolvimento dos graduandos.

Diferente de outras formas de relacionamento virtual (*e-mail, chat, instant messages*, listas de discussão, etc) e de ferramentas virtuais convencionais – como os sites – o *blog* caracteriza-se pela facilidade de sua criação e manutenção, o que é definido pela organização automática das mensagens – *posts* – pelo sistema, dinamizando seu uso e favorecendo a construção de diários coletivos mantidos por vários usuários. Tais características favorecem o uso do *blog* em processos de ensino-aprendizagem tendo em vista a interação, a troca, o diálogo como forma de partilha e construção de conhecimentos (MARQUES; MULLER, 2012).

O *blog* permite, portanto, o compartilhamento de informações e a interação entre estudantes do mesmo grupo e o mesmo preceptor em uma mesma escola. Todos podem ler e comentar as postagens, funcionando como um ponto de encontro entre alunos e preceptores. Assim, nossa atenção às postagens dos estudantes no *blog* é dirigida pelo objetivo de dar visibilidade a dimensão social das práticas de registro do observado/vivido nos processos formativos que emergem na experiência de Residência Pedagógica em Educação Infantil. Assumimos o caráter histórico-cultural da pesquisa: do método, do objeto de estudo e do próprio conhecimento como construção que se realiza entre sujeitos (FREITAS, 2009). Dessa forma, acredita-se que o momento de elaboração do vivido – o registro no caderno de campo/blog – deflagra no estudante a necessidade de reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em curso no âmbito do estágio-residência pedagógica.

Registros no caderno de campo online: o olhar do residente sobre a escola de educação infantil

Nos primeiros dias de imersão na escola, os residentes são orientados a realizar uma observação atenta dos espaços da instituição. A partir da leitura do texto de Silva e Bufalo (2011) sobre culturas escolares, os residentes descrevem em seus primeiros registros, detalhes físicos sobre a escola. Muitos acabam desenhando a planta baixa ou tirando fotos de salas de aulas, parques e pátios e compartilhando no caderno de campo *online (blog)* para começarem a pensar sobre o contexto e os espaços que podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena, como descrito no excerto abaixo:

Uma coisa que me chamou atenção foi que não possuem um espaço para atividade física, essas são realizadas no pátio que é próximo as salas, o barulho acaba atrapalhando os demais. O parque está interditado por ordem da diretora, ou seja, não possuem lugar para brincar. O dia das crianças foi pautado em ficar sentado e quieto vendo um filme que a maioria já tinha assistido (Relato da residente N., 2017)

Formas de *organização de espaços* e tempos remetem à organização da *rotina*. Sobre esse tema, grande quantidade de postagens textos diz respeito a como as atividades diárias são organizadas na escola. Em alguns registros, como o apresentado a seguir, aparece a problematização da forma de organização das atividades.

7:30 (15min) - a professora colocou o cabeçalho na lousa com a data e fez a contagem coletiva das crianças. 7:45 (45min) - a professora "retomou" o que eles haviam "aprendido" sobre os índios, entregou massinha e os orientou a modelar utensílios indígenas. 8:30 (35min) - pintura de desenho xerocado que será colado na capa do caderno de atividades. 9:05 (25min) - brincadeira livre no pátio interno, no brinquedão que fica no final da escada/rampa. 9:40 (30min) - brincadeira em sala: "Gato mia" 10:10 (até as crianças irem embora) - a professora entregou uma folha com a letra da canção "1, 2, 3 indiozinhos", cantou a música com eles sentados em seus lugares, pediu para eles circularem as letras A e I e depois pintar a ilustração. (...) (Relato da residente J, 2015)

A rotina, observada e registrada pela residente configura-se como um dos aspectos mais relevantes na vida da criança que se encontra na escola de Educação Infantil. Barbosa (2006) aponta que esse é um dos elementos que integram as práticas educativas que devem ser observadas e planejadas com regularidade objetivando a operacionalização do cotidiano da escola, de maneira que possa contribuir na

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

constituição da subjetividade dos atores escolares. Desse modo, pensar e compreender a rotina como um fator presente e essencial na educação de crianças pequenas é um passo promissor para que o residente acompanhe como as atividades cotidianas da escola se materializam e dão base para a organização da prática pedagógica, devendo estar presente no desenvolvimento curricular.

O planejamento das atividades na educação infantil tem estreita ligação com a rotina. Ao observar e refletir sobre a vida e as experiências das crianças na escola, os residentes são remetidos a memória, à lembrança do que também foi um dia vivido por eles em suas experiências escolares. Como apontado por Meksenas (2002): “nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos” (p. 116).

Estive tentando lembrar nas últimas semanas o que eu fazia na minha pré-escola. Eu comecei no maternal com 3 anos. (...)Tenho vagas lembranças de duas salas de aula, uma do pré III e a outra acho que era do pré I. Era uma escola particular dessas pequenas de bairro. Lembro que a turma não era tão numerosa quanto essa que estou vendo na residência, mas a sala tinha uma organização parecida, eram mesas e cadeiras enfileiradas nas duas (...) Eu estava com 5 anos. Lembro que a gente tinha uma apostila no pré I, eu gostava de terminar tudo rápido para dormir. Depois a professora começou a me dar gibi para eu ficar folheando. Tenho na minha memória que as coisas que a gente fazia na escola eram chatas, e muito infantis, bobas demais. Agora eu penso, talvez as professoras ficassem me ocupando com massinha e pinturas todo dia também, como eu vejo na residência, e por isso eu achava muito chato. O que será que essas crianças pensam disso? O que será que elas acham mais legal na escola? Eu vejo que elas gostam muito de "fazer lição", essas de folhinha que a professora dá, e todos os dias elas perguntam. Mas eu não me conformo, como elas acham isso tão legal? (Relato da Residente F, 2017)

Sabemos que a memória é mediada pelo signo, pelas interações sociais, pelo outro. Braga (1997) dirige nosso olhar para o “processo de apropriação das formas culturais de interação que caracterizam a memória humana”. Para a autora, “a memória do homem só se configura no movimento discursivo e coletivo, por sua natureza cultural e simbólica”. No registro acima, o observado mobiliza as lembranças da residente, aquilo que foi também vivido na escola de sua infância. Entre lembranças e interrogações emergem as construções formativas em um processo dinâmico – interativo, cultural e simbólico. Processo que põem em relação vivências atuais e passadas, que invocam sentidos e significados atribuídos ao vivido que ocorre nas

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

contradições entre aquilo que é rememorado pela estudante e o que efetivamente é observado nas relações estabelecidas no contato com o cotidiano da escola.

Além da rotina e da organização de tempos e espaços em sua relação com as práticas pedagógicas, os relatos dos estudantes se reportam às diferentes dimensões da *gestão escolar*. Os registros destacam suas observações nas H. A. (hora atividade) ou reuniões que eventualmente participam e, com frequência, observam a postura da equipe em relação a presença do residente. Em seus relatos, questionam o caráter da gestão, a qualidade da relação de cooperação entre os professores, as discussões que remetem a construção e discussão do projeto político pedagógico e os papéis desempenhados pelos diferentes educadores na construção do trabalho de educação da infância:

Completamos nesta semana 4 dias de participação nas Horas Atividades (H.A) destinada à formação docente, organização dos registros e planejamento das atividades pedagógicas. O que pude por meio da observação constatar que o papel do Coordenador Pedagógico que é fundamental nesse momento de formação, pois é ele o mediador desse processo, acaba por se tornar distante e sem intervenções no que adentra a orientação do trabalho pedagógico docente. (Relato da estudante M., 2015)

Na experiência cotidiana de imersão na escola é possível verificar as tensões vivenciadas entre os professores e o papel da coordenação pedagógica. A teoria discutida na universidade pelos residentes assinala a importância do papel do coordenador pedagógico na educação infantil, na prática o residente percebe o quanto a sua mediação é fundamental na organização do trabalho pedagógico e por outro lado, o quanto a sua ausência pode interferir de forma negativa na orientação das atividades dos professores.

Outra personagem que acaba sendo central na gestão escolar é a direção, que nessa experiência do residente também é observada de forma crítica:

A figura da diretora na escola foi a que mais me chamou a atenção. (...) imaginem que em nenhum momento percebi qualquer aproximação da diretora com as crianças, em vários momentos acreditei que ela fosse algum técnico administrativo, pois apesar de estar no topo da pirâmide, a referência da gestão, a mesma se restringia a secretaria e não se relacionava, não nos conhecia nem procurava nos conhecer. Passou diversas vezes por grupos de crianças e em nenhuma das vezes sequer olhou para elas. Nunca apareceu em uma HA, nunca percebi o seu contato com os professores, e por diversas vezes me perguntei como eles se falavam, qual era o seu relacionamento. (Relato da residente B., 2015)

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

Sobre esse assunto, estudos como os de Paro (2005) e Castro (2009) tem assinalado o papel da gestão e da administração escolar como alicerce fundamental nos processos de transformação da escola pública brasileira. Tais trabalhos têm apontado a centralidade da direção escolar nas questões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem e as relações humanas presentes na equipe de trabalho para além dos trabalhos administrativos e burocráticos. Não é objetivo deste trabalho fazer uma análise do papel do diretor na escola de educação infantil, mas cabe assinalar que os estudantes residentes apontam o tema em seus registros e atentos às demandas relativas ao papel do diretor indagam se, como e quanto as lideranças escolares têm se envolvido com o trabalho administrativo, dispendendo tempo para um olhar mais atento às relações entre os professores/alunos/ funcionários da escola observada.

Em relação às interações humanas, outros registros dos residentes nos remetem às maneiras como a escola lida com as *famílias* das crianças matriculadas nas escolas. Tais relatos não são tão frequentes, possivelmente porque essa é uma relação que se caracteriza pela assimetria de poderes e é pouco valorizada no dia a dia escolar. Os registros evocam situações vividas, comentários ouvidos e, principalmente, a necessidade de mudança dos modos de conceber a criança e suas famílias e de interagir com elas:

A relação entre professor e família é mais uma dessas conexões que fazemos pela vida. Por um lado, há um profissional, uma pessoa que estudou e é especialista em cuidar de crianças. Por outro, famílias que dificilmente conseguimos de fato perceber como são suas estruturadas. Família hoje é coisa difícil de entender. É mãe que mora sozinha com o filho, é pais que trabalham e deixam os filhos na semana com tios, avós. É mãe solteira. É filho criado por pai viúvo. É história que não acaba mais. Na hora da saída vamos conhecendo um pouquinho da estrutura familiar de cada criança, tentando perceber como se dá a relação entre a família e a escola, mas devemos ter um pouco de cuidado com esse processo. (Relato do estudante J, 2015).

Além da residente ter um olhar para os diferentes tipos de arranjos familiares, também busca compreender a especificidade de cada família, considerando o papel da mulher e de mãe trabalhadora, com filhos na escola pública:

(...) Veja esses apontamentos: uma menina na sala está com piolho, a professora disse que já alertou a mãe, mas como é mãe solteira, só pode cuidar da filha no domingo. O outro menino que não se "interessa" pelas atividades e responde a educadora também teve a mãe notificada, mas como

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

a mesma é separada do marido, não faz nada. O fato da mulher trabalhar a semana e ter folga aos domingos não significa que ela seja uma má mãe, pelo contrário, significa que ela "rala" muito para colocar comida no prato. A presença ou não de um homem não condiciona nada. A escola não pode ser um ambiente de rótulos, ela deve estar aberta às diferenças, acolhendo e buscando outras maneiras e formas de aproximação com a família, compreendendo a responsabilidade compartilhada que carregam. (Registro da residente B., 2015)

Os relatos demonstram não só o quanto estão atentos para como a escola lida com as relações familiares, mas sobretudo, assinalam como têm se configurado as formações das famílias na atualidade. Um estudo de Martins (2012) aponta o quanto a experiência de residência pedagógica possibilita aos estudantes um contato mais expressivo com a realidade da escola pública de periferia urbana. Além de observar as relações institucionais, o residente pode ser sensibilizado frente às dificuldades vividas pelas famílias e, tendem a perceber o preconceito em relação aos vários arranjos familiares vivenciados pelas crianças mais pobres e, como a escolarização dos pais pode afetar a vida dos filhos. Os registros dos residentes demonstram como “os contextos de vida das crianças que frequentam a escola pública de periferia passam a ser compreendidos de uma forma concreta e as relações do espaço familiar com o espaço escolar passam a ter uma conexão cotidiana”. (MARTINS, 2012, p. 95)

Outra temática recorrente nos registros dos estudantes diz respeito ao processo de *escolarização das práticas da educação da infância*. Tal perspectiva surge quando os residentes referem aos usos dos brinquedos e às brincadeiras, à presença da leitura e contação de histórias, aos modos de introdução do desenho, ao uso de novas tecnologias e aos modos de avaliar às crianças. Tal perspectiva escolarizante emerge em oposição ao lúdico como princípio e forma de organização das práticas de educação junto às crianças pequenas e, algumas vezes, a ela ainda se articula a preocupação em disciplinar as vivências escolares: sondagens, filas, *brincas* e silêncios coexistem com desenhos, Tv, computadores e brincadeiras. Os registros nos dizem de uma escola que hesita entre coibir e promover a expressão das muitas linguagens, da imaginação e movimento das crianças.

Na semana de 23/10 a 27/10, e como previsto na reunião de pais, a professora realizou a sondagem com as crianças. Teoricamente sei como funciona o procedimento, mas me questiono se deve ser realizada na Ed. Infantil. Também me pergunto se a sondagem vai muito além do conhecimento das crianças. Por exemplo, algumas escrevem o próprio nome

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

e algumas palavras mais comuns a elas, outras ainda nem reconhecem as letras do alfabeto. A sondagem feita abarcou o nome, palavras simples, um pouco mais complexas e uma frase inteira. A minha dúvida é se a sondagem que vai muito além dos conhecimentos da sala é comum e necessária, ainda mais na Ed. Infantil? (Relato do residente N., 2017)

O debate em torno das questões que envolvem a escolarização de crianças pequenas é bastante antigo e recorrente. Pesquisas como as de Neves, Castanheira e Gouveia (2015) assinalam a partir de autores que estudaram essa temática, como a perspectiva escolarizante de trabalho com a criança pequena traz sérias implicações para o desenvolvimento infantil, justamente porque rompe com as formas como elas “interagem com a escrita fora da escola, destituindo-a de significados pessoais e sociais, e dificulta, portanto, que as atividades desenvolvidas no espaço escolar envolvam a ludicidade, característica fundamental dessa fase do desenvolvimento”. (p. 217).

Os residentes parecem estar muito atentos a essas questões porque participam de discussões sistemáticas sobre o assunto, tanto nas aulas teóricas na Universidade, quanto nas reuniões de orientação com os preceptores do Programa de Residência. Muitos estudantes são levados a refletir sobre o assunto, logo nos primeiros dias de imersão na escola.

Resolvi mudar o formato do meu relato referente à imersão inicial. Pois, passei por uma situação em sala que me provocou tal ação. Devido à imposição de escolarização percebida na turma na qual acompanho. Onde hoje me emocionei com o choro insistente do aluno B.G, com as mãos estremecidas na tentativa de segurar o lápis para “fazer lição”... (Relato da Residente M. , 2015)

A partir do relato da residente percebe-se o quanto a questão é relevante para o campo da educação infantil e da formação de professores. Nas observações e relatos dos cadernos de campo, não é incomum aparecerem longas narrativas sobre os equívocos que ocorrem nas práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização e letramento das crianças pequenas. Consideramos que questões como essas quando problematizadas pelos estudantes nos horários de preceptoria, ou mesmo nas discussões com professores especialistas sobre o tema, tendem a aproximá-los de uma futura prática profissional em que o trabalho com o desenvolvimento da escrita seja realizado de forma a respeitar a infância, não negando à criança o seu direito ao lúdico, mas tratando a apresentação do mundo letrado, como mais um momento

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

prazeroso de aprendizagens. Tal reflexão é importante para os futuros professores para que busquem compreender como inserir as crianças no mundo letrado de maneira que possam romper com a dicotomia entre o brincar e a leitura/escrita, tomando como referência o significado dessas ações para a criança, possibilitando a condução dos trabalhos na educação infantil que tornem possível o brincar “letrando e alfabetizando” (NEVES, CASTANHEIRA E GOUVEIA, 2015).

Outra temática que aparece num número expressivo de postagens, diz respeito ao olhar do residente para as práticas educativas e as interações que ocorrem na escola com relação à *inclusão escolar* das crianças percebidas como “diferentes”. Destaca-se nesta temática observações a respeito de diferenças de religião, gênero, raça/cor e também aquelas relacionadas à deficiência. Há descrições sobre como as crianças lidam com as diferenças e as formas como os professores trabalham com aquelas que possuem alguma dificuldade. Algumas postagens ressaltam a necessidade de formação inicial e continuada dos educadores para lidarem com a diversidade na escola:

Pela primeira vez, vivenciei preconceito racial de uma criança com outra. Nos momentos em que a profa. distribui lego para as crianças, ela dá, também, um bonequinho para cada criança. Tem bonecos adultos, crianças, homens, mulheres e de diversas cores. Os bonecos são dados aleatoriamente ou escolhidos pela criança conforme a professora passa de mesa em mesa. Neste dia um menino negro, estava com um boneco negro. Um garoto se aproximou e disse “Credo, que boneco feio, parece você”, se direcionando ao menino. O menino deu de ombros e continuou a brincar e poucos minutos depois a menina que estava ao seu lado me perguntou “Por que o boneco dele é pretinho? É muito feio.” Claro que conversei com ela, e com o outro menino em outro momento, calmamente falando das diversas cores que as pessoas têm e que não há isso de feio e bonito, aproveitando para falar sobre diversidade e etc. Mais para o final da conversa a menina me disse “Meu pai é pretinho, ele é bonito?”. Respondi a menina, dizendo que a beleza não está na cor da pele, do cabelo ou dos olhos. A cena toda me fez refletir que a menina já deve ter ouvido esse tipo de afirmação errônea. Já comentei mais de uma vez sobre o preconceito de gênero ser muito forte, mas e o racial alguém mais vivenciou esse tipo de preconceito durante esta residência? (Relato do residente T., 2017)

Rosemberg (2014) chama a atenção para o tema da diversidade como uma questão circunscrita na história da humanidade. A diferenciação entre os grupos humanos ou pessoas com atributos que classificam e separam o “eu” do “outro” parece constituir as diversas manifestações de culturas humanas. Assim, a autora

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

desnaturaliza a identidade e a diferença apontando o seu caráter cultural, social e histórico. Contudo, esse é um dos temas que tem chamado cada vez mais a atenção de educadores desde a educação infantil, já que muitas vezes, as questões que envolvem a diferença e o diferente, passam por processos discriminatórios e preconceituosos como apontado no relato do estudante ao observar as interações entre as crianças no que se refere ao quesito raça/cor.

Marinho e Martins (2016) em estudo sobre formação de professoras que atuam na educação infantil constatam a escassez ou inexistência de disciplinas na formação inicial de professores que abarquem as questões étnico-raciais, denunciando o não cumprimento das leis que entre outras prescrições preveem que instituições de nível superior proporcionem aos futuros(as) professores/as a formação adequada para lidarem com as relações raciais, multiétnica e multicultural da sociedade brasileira. Nesse sentido, ao trazerem suas inquietações sobre como as crianças lidam com as diferenças no contexto da escola, os residentes se aproximam das discussões a respeito dos processos discriminatórios, oportunizando momentos em que tais temáticas possam ser discutidas entre professores preceptores e colegas do programa de estágio.

Além da questão racial, outros relatos nos dão conta de refletir e discutir sobre as relações que envolvem as crianças com deficiência na escola:

(...) O que me chamou atenção foi que na quarta (22/04) H chegou na escola, e decidi mudar de lugar, foi sentar bem ao lado do D (uma criança que foi diagnosticada com autismo de “grau leve” segundo a professora) eu fiquei observando como seria a relação deles. H trouxe um caderno de desenho, o abriu na mesa e dividiu metade da folha para ele e para D, depois na hora de descer, ele segurou a mão do D, e ficou durante o almoço todo cuidando de D, o orientou a pegar a comida, sentar, comer devagar e quando não quisesse mais deveria jogar a comida no lixo, e durante todo o dia H permaneceu cuidando de D. A professora achou estranho pois naquele dia ela não havia chamado a atenção de H, até me falou “Ele deve estar aprontando, e D é bobão pode se machucar”, e decidi intervir e pedi para que H mudasse de lugar e parasse de cuidar de (Relato do residente L., 2015)

A partir da narrativa é possível refletir sobre o preparo dos professores para lidar com as diferenças individuais na educação infantil. A inclusão escolar de crianças com deficiência ocorre mediante políticas públicas de inclusão, contudo há uma grande distância entre a política pública e a prática pedagógica nos contextos escolares, pois não se aprofunda “o debate sobre os meios, os fins e as estratégias

para a implementação da política de ampliação da rede de educação infantil” (BRUNO, 2008, p. 59).

Outros registros que tratam da temática da inclusão de crianças com deficiência, mostram o quanto a escola está despreparada para lidar com essa questão. Os relatos e inquietações dos estudantes nos possibilitam a identificação de processos discriminatórios, de resistências e acomodações dos profissionais e do distanciamento de uma prática verdadeiramente inclusiva na esfera das práticas educativas cotidianas. O que se percebe nas discussões sobre o assunto, é que os residentes, enquanto futuros professores, muito têm a aprender sobre a acolhida das famílias e das crianças “diferentes” ou com deficiência, na constante reflexão sobre o comportamento, atitudes e posturas do educador frente ao trabalho pedagógico.

Outras temáticas tão importantes como as que discutimos aqui, tem sido objeto de interesse dos estudantes em processo de imersão nas escolas-campo. Há uma gama de registros sobre categorias que envolvem a criança pequena nas atividades do brincar, a disciplina e a coerção dos educadores na tentativa de manter o controle das crianças e dos comportamentos considerados inadequados. Muitos residentes se surpreendem como essa coerção ocorre demasiadas vezes na escola e, nas reuniões de supervisão é muito comum questionarem junto ao preceptor formas de compreender por que algumas práticas coercitivas são tão presentes na educação infantil.

Considerações Finais

A experiência de estágio no Programa de Residência Pedagógica requer de estudantes e professores uma atitude de intensa ação e reflexão. Na perspectiva de observação participante é que a imersão dos residentes na escola é orientada, embora não haja uma intervenção direta, planejada e sistemática sobre os modos de fazer da escola e dos professores. Possíveis intervenções sobre a escola, suscitadas pela presença da universidade (de preceptores e residentes) são uma contingência dos processos de formação, de condições e modos de seu desenvolvimento e é assim que se define o lugar do residente e da preceptoria junto a escola, o caráter da observação participante a ser realizada durante o estágio e sua condução e discussão

no âmbito escolar. As posições dos residentes reeditam questões que mobilizam a imersão e reflexão sobre o vivido: como e quando participar? O que, como e quando registrar sobre a observação participante, sobre o que se vivencia? Como fazer uso das ferramentas disponíveis na escola e dos subsídios teóricos oferecidos durante a própria residência ou estudados no curso de pedagogia elaborando impressões sobre o que descreve e refletindo sobre o que vive e elabora?

A retomada dos escritos e reflexões dos estudantes participantes do Programa de Residência Pedagógica em Educação Infantil nos trazem pistas relevantes para a compreensão não somente dos seus processos formativos, mas também suscitam atenção aos temas e questões emergentes do cotidiano das crianças nas escolas de Educação Infantil. Sabe-se que o processo de escrita é composto de idas e vindas, de avanços e retrocessos, de dúvidas e certezas percebidas nos textos e contextos apresentados pelos estudantes neste processo formativo específico.

As postagens guardam características específicas correlatas ao vivido nas práticas de estágio, de acordo com as finalidades comunicativas e formativas do caderno de campo/*blog* e com especificidades – limites e possibilidades – que se dimensionam nestas práticas. Os estudantes registram o que observam, o que vivenciam, mas não só. Em muitos registros suas impressões (con)fundem-se com o observado, vão além da descrição, interpretando o visto, o vivido e outras vezes, para alguns, o registro se faz espaço de recuperação das próprias vivências e dos elementos teóricos estudados.

Nesta experiência, a liberdade na escolha e escrita dos temas dos cadernos de campo tem permitido que o processo formativo de cada estudante aconteça de forma única e original, pois, apesar de estarem imersos em ambientes semelhantes (em alguns casos mesmas escolas-campo) e possuírem referenciais teóricos semelhantes (provenientes das unidades curriculares obrigatórias e eletivas do Curso de Pedagogia) os temas e questões que recebem a atenção de cada um são distintos e trabalhados teoricamente a partir das angústias e inquietações individuais. Entretanto, apesar das produções escritas serem individuais, ao serem publicizadas em reuniões de orientação ou até no suporte virtual do blog, elas podem ser compartilhadas e tornam-se objeto comum de discussões e aprendizagens.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

Por fim, concluímos assim como Nóvoa (2000) a propósito das narrativas (auto) biográficas, que a escrita como parte dos processos formativos de professores é capaz de fazer “reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. Nesta linha de pensamento percebemos que é possível ler o mundo e as relações sociais de um sujeito por meio da sua narrativa, produzindo “um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas” (NÓVOA, 2000, p. 18, 19, grifo do autor) e quiça, transformador dessas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **Vídeo, escritas, leituras, recordações: cultura e memória na sala de aula**. GÓES, Maria Cecília Rafael e SMOLKA Ana Luiza Bustamante. A significação nos espaços Educacionais – Interação social e subjetivação. Campinas. Papyrus Editora, 1997. p. 87-110.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: um a análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista@mbienteeducação**, v. 1, n. 2, p.56-67, 2008.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: implicações para a prática. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 114-121, 2009.

FEUERWERKER, Laura. Mudanças na educação médica e residência médica no Brasil. **Interface comum saúde educação**, vol. 2 n.3, p. 51-71, 1998.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, v. 10, n. 19, p. 01-12, 2009.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 375-392, 2010

GIGLIO, Célia Maria Benedicto; LUGLI, Rosário Silvana Genta. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 62-82, 2014.

MARINHO, César Henrique; MARTINS, Edna. Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, p. 42-63, 2016.

MARTINS, Thaís Regina Miranda; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. Um estudo sobre programas de iniciação à prática profissional de professores no Brasil: o PIBID e o estágio de Residência. **Ensino & Pesquisa**, v. 13, n. 01, p. 29-41, 2016.

MARQUES, Danielle Vieira Aquino; MÜLLER, Fernanda. Experiências com blog na pesquisa e na formação inicial de professoras de educação infantil. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 43-61, 2012.

MARTINS, E. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 37, p. 89-107, 2012.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Loyola, 2002.

MORETTI, Vanessa Dias; MARTINS, Edna. Atividade de ensino, mediação e aprendizagem da docência na residência pedagógica: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, v. 15 n. 3, p. 394-411, 2015.

MORETTI, Vanessa Dias. A articulação entre a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática: o caso da Residência Pedagógica da Unifesp. **Revista Educação**. Porto Alegre, 2011, v. 34, n. 3, p. 385-390, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 215-244, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da Sua Vida. In: NÓVOA, António (org) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, p. 18-30, 2000.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de residência pedagógica da Unifesp: uma articulação entre Universidade e escola na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435694>

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014.

SILVA, Adriana; BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.34, n.123, p. 551-571, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. in I. s. vygotski, obras escogidas iv: **Paidología del adolescente**. Madrid: Machado Libros, Tomo IV 1930/2006a

Correspondência

Edna Martins – Professora doutora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Maria de Fátima Carvalho – Professora doutora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Renata Marcílio Cândido – Professora doutora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Sena Madureira, 1500 – Vila Clementino, CEP: 04021-001. São Paulo, São Paulo, Brasil.

E-mail: emartinsunifesp@gmail.com – carvalhomdf@gmail.com – remarcilio@gmail.com



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)