



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JANI GLEICE MENDES DOS SANTOS

**A CONTRIBUIÇÃO DO REGISTRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA COM O DIÁRIO DE CAMPO DO
PIBID DE PEDAGOGIA**

Delmiro Gouveia

2019

JANI GLEICE MENDES DOS SANTOS

**A CONTRIBUIÇÃO DO REGISTRO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA COM O DIÁRIO DE CAMPO DO
PIBID DE PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, sob a orientação da Prof^a Ms. Ana Maria dos Santos.

Delmiro Gouveia

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza - CRB-4/2209

S237c Santos, Jani Gleice Mendes dos Santos

A contribuição do registro no processo de construção da identidade docente: uma experiência com o diário de campo do PIBID de Pedagogia / Jani Gleice Mendes dos Santos. – 2019.

77 f.: il.

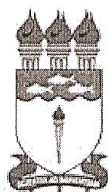
Orientação: Profa. Ma. Ana Maria dos Santos.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.

Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2019.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 4. Universidade Federal de Alagoas – UFAL. 5. Pedagogia. 6. Diário de campo. I. Título.

CDU: 37.012



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE ALAGOAS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO - COGRAD

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao dia **quatro** do mês de **abril** do ano de **dois mil e dezenove**, às **15:00 (quinze horas)**, sob a presidência do(a) professor(a) **Ana Maria dos Santos** em sessão pública nas dependências da UFAL, Campus do Sertão, situada à Rodovia AL 145, Km 3, nº 3849, Bairro Cidade Universitária - Delmiro Gouveia-AL, reuniu-se a Banca Examinadora de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado "**A contribuição do registro no processo de construção da identidade docente: uma experiência com o diário de campo do Pibid de Pedagogia da UFAL/Sertão**", do(a) aluno(a) **Jani Gleice Mendes dos Santos** sob matrícula **13112350**, requisito obrigatório para conclusão do Curso de Pedagogia – Licenciatura, assim constituída: **Profa. Ma. Ana Maria dos Santos** (orientador/a); **Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos** (examinador/a interno/a) e a(o) **Ma. Geisa Carla Gonçalves Ferreira** (examinador/a externo/a). Iniciados os trabalhos, foi dado a cada examinador(a) um período máximo de 30 (trinta) minutos para a arguição do(a) candidato(a). Terminada a defesa do trabalho, procedeu-se o julgamento final. Apuradas as notas, o(a) candidato(a) foi considerado(a) aprovada com média geral 10,0 (dez). Na oportunidade o(a) candidato(a) foi notificado(a) do Artigo 19 da Resolução no.4, de 9 de outubro de 2018, resolução interna ao curso de pedagogia, que estabelece prazo máximo de 30 (trinta) dias corridos, a partir desta data, para entregar à Coordenação do Curso, devidamente protocolada, a versão definitiva do trabalho defendido em meio digital (CD-ROM) com as correções sugeridas pela banca. Nesta ocasião a presente ata (original) assinada também deve ser entregue à Coordenação. Nada mais havendo a tratar, os trabalhos foram encerrados para a lavratura da presente ata, que depois de lida foi assinada por todos os membros da Banca Examinadora.

Delmiro Gouveia-AL, **4 de abril de 2019**.

Orientador(a)

Ana Maria dos Santos
Profa. Ma. Ana Maria dos Santos

1º Examinador(a)

Noélia Rodrigues dos Santos
Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos

2º Examinador(a)

Geisa Carla Gonçalves Ferreira
Ma. Geisa Carla Gonçalves Ferreira

Dedico esse trabalho aos meus pais, Rejane e José Gonçalo, por nunca medirem esforços em me ajudar e estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder saúde e força necessárias para iniciar, continuar e finalizar essa etapa de estudos acadêmicos. Pois acredito que sem Ele, eu não conseguiria.

Agradeço aos meus pais, Rejane e José Gonçalo, por todo o apoio e carinho em todos os momentos. Minha mãe, essa “mãezona” que sempre comemorou minhas conquistas, até mais que eu mesma, e nunca mediu esforços para me ajudar no que fosse possível. E meu pai, meu herói que, apesar de seu excesso de cuidado comigo, sempre esteve ao meu lado, me levando e trazendo dos lugares em que eu precisava estar para cumprir com minhas tarefas universitárias. A eles eu dedico essa conquista.

Ao meu tio Luiz Carlos, por se colocar sempre à disposição nos momentos em que meu pai não poderia me levar aos compromissos do PIBID e da UFAL. Serei eternamente grata ao senhor pelo apoio prestado.

A minha orientadora, professora Ana Maria dos Santos. Mulher de fé que, buscando forças em suas próprias fraquezas, supera todas as dificuldades colocadas em seu caminho. Ana, você é o exemplo de professora fiel aos seus compromissos, determinada em suas concepções e que não mede esforços para garantir a melhor maneira de formar professores de Educação Infantil. Muito obrigada pelos ensinamentos, partilha de conhecimentos e experiências, pela compreensão, apoio e exemplo de professora que foi, é e sempre será para mim. Parabéns pela profissional e mulher que és!

A todos os professores que, direta e indiretamente contribuíram para a minha formação docente. Levarei sempre os aprendizados e detalhes que fizeram de cada um, únicos em seus jeitos de ser e ensinar o ofício de professor.

A minha família, por todo o apoio, dedicação e incentivo. Em especial a minha prima Mayara, por ser aquela prima amiga e confidente com quem sempre compartilhei os momentos de alegrias e tristezas vivenciados na Universidade e em toda a vida.

Aos meus amigos de graduação, com os quais construí laços que ultrapassam os limites da vida universitária, em especial a Carla, amiga desde a

Educação Básica; a Quésia, amiga que a UFAL me deu de presente e que, mesmo mais afastadas pelas adversidades da vida, sempre manteremos o imenso carinho que temos; a Edinalva, linda mulher que admiro por sempre levar a vida com aquela pitadinha de comédia e a Daniela, a amigona abençoada, exemplo de amizade, dedicação, e esforço, que nem gosta da resenha e estava sempre a postos para ajudar os colegas no que fosse possível.

Às professoras da Banca Examinadora, prof^a Noélia Rodrigues, a quem tive/tenho o prazer de ter sido aluna, monitora e amiga, por toda a troca de conhecimentos e a amizade banhada em carinho que construímos durante o nosso contato no curso, e à Prof^a Geisa Carla, que não tive a oportunidade de ter como professora, mas que fará parte desse momento tão importante de minha vida acadêmica, contribuindo nessa etapa de finalização do Curso.

Por último, mas não menos importante, a todas as crianças com as quais convivi no PIBID, às professoras supervisoras, em especial a grande Eleonay, por ser exemplo de profissional comprometida com a educação com sua postura ética e politicamente condizente com o que se espera de uma educação e ensino de qualidade, sempre nos ensinou que ser professor é também lutar pela educação que acreditamos, dar sempre o melhor de si, independentemente das dificuldades da profissão.

Aos coordenadores e a todos os colegas/parceiros de PIBID, em especial à Cidinha, que tem um espaço especial por se mostrar tão companheira e amiga nos momentos de dores e delícias vivenciadas nesse Programa, tão importante para a formação acadêmica tanto de futuros quanto de professores em permanente processo de formação.

Quando os mestres relatam suas lembranças, estas são um tecido de práticas. É nas práticas que se reconhecem sujeitos, onde se refletem como um espelho. Onde reconstroem sua identidade (ARROYO, 2000, p. 230).

RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre o papel e a função do registro no processo de construção da identidade docente, tomando como referência uma experiência de escrita de diário de campo, utilizada no interior do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão. Entende-se que pensar políticas voltadas à educação das crianças pequenas implica em levar em conta os processos de formação docente. Desse modo, concebe-se o registro em diário de campo como estratégia metodológica e formativa a ser assumida desde o primeiro momento em que se dá a aproximação do licenciando a questões pertinentes ao seu futuro campo de trabalho, seja no contato com as disciplinas de fundamentação teórica, com as metodologias de ensino ou por meio dos estágios supervisionados e projetos de extensão. Por esta razão, compreende-se que o ato de registrar é uma atividade singular e ao mesmo tempo plural, tendo em vista incidir sobre concepções e práticas pedagógicas. Os registros presentes em nosso diário de campo serão aqui problematizados, tematizados e ressignificados à luz de estudos e pesquisas que apontam para questões relacionadas à formação de professores/as para Educação Infantil e, mais especificamente, para a construção da identidade docente. Neste debate, dialogamos com estudiosos que abordam as narrativas autobiográficas e histórias de vida, como teoria e metodologia de pesquisa, como também com pesquisadores que se dedicam a investigar acerca da educação da criança pequena e de seus/suas professores/as. Parte-se do princípio de que o registro das experiências vivenciadas na trajetória docente com as crianças e a instituição de educação propicia uma visão crítica e reflexiva dos saberes e fazeres docentes e possibilita a construção de um movimento contínuo de revisão e redimensionamento da prática pedagógica, o que possibilita aperfeiçoar e lidar melhor com os eventos diários, levando em consideração uma educação infantil pautada no respeito aos conhecimentos prévios das crianças, seu contexto familiar e sua cultura, que amplie suas experiências pessoais e coletivas. Para a realização do estudo nos apoiamos e autores como Souza (2007), Kramer (2006), Arroyo (1994), Pinto (2010), Oliveira (2011), como também em documentos oficiais referentes à Educação Infantil. Constata-se que o registro de campo não é uma prática comum no contexto pedagógico, o que se deve, dentre outros aspectos, à ausência de uma cultura do registro presente nos cursos de formação de professores no Brasil.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Diário de Campo. PIBID.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ÀS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	14
2.1. A Educação Infantil Para Além do Contexto Familiar.....	16
2.2. Políticas Para a Educação Infantil e a Formação Docente no Brasil.....	19
3. O DIÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: DIFERENTES FACETAS NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR	30
3.1. Sobre o PIBID e o Subprojeto de Pedagogia da UFAL/Campus do Sertão.....	35
3.2. Por que pesquisar a formação de professores de educação infantil a partir do diário de campo?	39
3.3. O diário de campo como instrumento formativo.....	42
3.4. O caminhar da pesquisa: análise dos relatos do diário de campo.....	44
3.5. Nunca tive o hábito de escrever em diários, por isso estou insegura do que escrever por aqui... ..	45
3.6. Como é difícil planejar... ..	53
3.7. O modo como as crianças respondem a cada situação proposta fala muito sobre seus desejos e necessidades	60
3.8. É em meio às interações e brincadeiras que as influências e experiências do contexto cultural da criança se revelam	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
6. REFERÊNCIAS	73

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos sobre o papel e a função do registro no processo de construção da identidade docente, tomando como referência uma experiência de escrita de diário de campo como estratégia formativa utilizada no interior das experiências vivenciadas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, no período de 2014 a 2015.

Entendemos que é importante não perder de vista que as políticas de atendimento às crianças dialogam com aquelas voltadas à formação docente, assim, em meio as estratégias utilizadas nos espaços de formação inicial e continuada, um recurso metodológico de fundamental importância ao exercício de ação-reflexão-ação consiste em registrar as experiências teórico-práticas vivenciadas no processo de tornar-se professor/a de crianças.

Desse modo, o trabalho ora apresentado tem como questão norteadora refletir e analisar a importância do ato de registrar as experiências vivenciadas no percurso de constituição da identidade docente, buscando apreender em que medida os registros em suas diferentes facetas – escrito, fílmico, fotográfico, etc. – no processo de formação inicial, em nível de graduação, concorre para o processo de construção da identidade docente. Para alcançar nosso objetivo, nos debruçaremos sobre o diário de campo utilizado no PIBID, a partir do qual as reflexões serão problematizadas e discutidas.

Partimos do princípio de que o registro das experiências vivenciadas na trajetória docente com as crianças e a instituição de educação propicia uma visão crítica e reflexiva dos saberes e fazeres do/a professor/a, possibilitando construir um movimento contínuo de revisão e redimensionamento de sua prática pedagógica.

É importante destacar que o interesse pelo presente objeto de estudo surgiu a partir do momento em que, por meio de nossa atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – do Curso de Pedagogia, começamos a produzir o diário de campo e, por meio dele, registrar situações

vivenciadas em sala de aula, destacando os eventos/acontecimentos que mais nos chamavam a atenção e nos colocavam em posição de sucessivas reelaborações da/na apropriação de um fazer docente condizente com a realidade do grupo de crianças, bem como da comunidade da qual faz parte.

Ao nos debruçar sobre o registro de determinados eventos percebemos o quanto este exercício proporciona ao/à professor/a repensar e questionar a sua prática, de forma reflexiva e, conseqüentemente, leva a aperfeiçoar e lidar melhor com os acontecimentos diários em sala de aula, tendo em vista uma ação pedagógica pautada no respeito aos conhecimentos prévios das crianças, seu contexto familiar e sua cultura, buscando assim ampliar suas experiências pessoais e coletivas.

Apreendemos que as implicações da prática do registro além de contribuir significativamente no processo de construção da identidade docente, afeta diretamente a qualidade da educação que se quer ofertar às crianças, em especial àquelas que se encontram em pré-escolas, sujeitos de nossa pesquisa.

A importância deste trabalho se dá no sentido de compreender o ato de registrar as experiências docentes como exercício de constituição do ser professor/a de crianças, contudo, entendemos que se trata de uma prática pouco utilizada no contexto escolar, o que se deve a diferentes aspectos e que podemos citar entre eles a ausência de um planejamento que oriente esse tipo de ação ou mesmo pela ausência de uma cultura do registro presente na formação de professores/as no Brasil.

Consideramos que o registro é um instrumento metodológico extremamente importante no processo de reflexão, uma vez que aproxima o/a professor/a de suas práticas no cotidiano da instituição de educação, possibilitando a análise e o redimensionamento de sua forma de concebê-las, avaliá-las e efetivá-las, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como a qualidade da educação que é ofertada.

Nesse sentido, ao longo dos capítulos apresentamos um breve histórico da formação de professore/as para a Educação Infantil no Brasil: das concepções às políticas e práticas, como também discorrer sobre a pesquisa do tipo autobiográfica,

dando ênfase aos diferentes modos de registrar presentes no contexto da formação inicial e continuada de professores/as e sua contribuição no processo de construção da identidade docente. Analisamos nosso próprio percurso formativo-reflexivo como licencianda do Curso de Pedagogia a partir do diário de campo que produzimos no PIBID.

Nossa metodologia é de caráter qualitativo e, para alcançar nosso objetivo, utilizamos as narrativas autobiográficas, cuja “perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação” (SOUZA, 2007, p.3).

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, na qual, além de recorrer a autores que abordam a formação de professores para Educação Infantil, mais especificamente, identidade docente. Dialogamos também com estudiosos que abordam as narrativas autobiográficas e histórias de vida como teoria e metodologia de pesquisa. Assim, nos fundamentamos em: Souza (2007), Oliveira (2011), Nóvoa (2007), Pinto (2010), Souza et al (2012), como também a documentos oficiais referentes à Educação Infantil.

Este trabalho está organizado em dois capítulos. No primeiro fizemos uma breve exposição sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil com ênfase na formação de professores/as para atuar nessa primeira etapa da Educação Básica. No segundo capítulo tratamos sobre o diário de campo, concebendo-o como uma ferramenta importante no processo de formação docente, capaz de provocar um olhar de dentro para fora e de fora para dentro das experiências vivenciadas junto às crianças na educação infantil.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO ÀS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo apresentamos, em linhas gerais, a trajetória da Educação Infantil no Brasil com ênfase na formação de professores/as para atuar nessa primeira etapa da Educação Básica.

Nossas referências partem de autores como: Kuhlmann Júnior (1998), Arroyo (1994), Kramer (2006), Arce (2001), Assis (2009), Rocha (2002), Oliveira (2011), entre outros. Recorremos também a documentos oficiais que tratam da educação voltada para a criança pequena, bem como da formação docente para atuar com crianças de creches e pré-escolas no país.

Iniciamos com algumas questões que consideramos essenciais para construirmos o caminho que aqui pretendemos realizar. Assim, partimos de uma reflexão acerca do cenário social e político em que a Educação Infantil assume seus contornos no Brasil, bem como sobre as funções e objetivos pelos quais essa primeira etapa da educação básica tem se orientado até o período atual.

É importante destacar a existência da produção de trabalhos acadêmicos voltados para a investigação na área da Educação Infantil no interior do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL/Campus do Sertão¹, o que significa uma conquista em termos de referências para esta e outras pesquisas que virão.

Tendo em vista o percurso realizado pela educação infantil, indagamos sobre qual a identidade profissional para o exercício da docência com crianças menores de seis anos de idade e sobre os condicionantes políticos e sociais que propiciaram a presença maciça de mulheres nesse âmbito de atuação do magistério. Assim como relata Melo (2014, p 35, 36)

¹Melo (2014), Belizário (2014), Vieira (2014), Lima (2014), Santos (2015), Damasceno (2015), Alves (2015), Lima (2015), Santos (2015), Neres (2015), Avelino (2016), Santos (2017), Silva (2017), Cruz (2017) entre outros.

Historicamente a imagem do profissional que trabalha na educação infantil tem sido a da mulher, pois as concepções que nortearam durante muito tempo o trabalho nas instituições voltadas para o atendimento à criança nessa faixa etária se encarregaram de reproduzir o discurso de que bastava ser imbuída do dom e, nesse caso, a pessoa mais indicada para realizar esse trabalho seria a mulher, uma vez que a sociedade a personalizou como sendo aquela que possui vocação para o magistério, assim como paciência e amor.

Reconhecendo os avanços da Educação Infantil no Brasil, especialmente no que diz respeito à legislação e orientações de políticas e práticas, destacamos dentre esses documentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (nº 8.069/1990), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e outros.

Os documentos supracitados reconhecem os direitos das crianças de 0 a 5 anos à educação em espaços coletivos não domésticos, sendo obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade de acordo com a Resolução, nº 5, de 17/12/2009. Porém, é possível perceber que mesmo diante dos avanços legais e conceituais que tratam das concepções de criança e infância com vistas a efetivação dos direitos de cidadania e de vivência da infância, ainda há instituições de Educação Infantil que partem de uma perspectiva centrada na preparação da criança pequena para ingressar no Ensino Fundamental. Este fato se caracteriza como um desrespeito aos direitos da criança de se desenvolver de forma integral e construir sua autonomia, identidade pessoal e social, como determina a LDB (art. 29).

Temos clareza de que esta realidade ainda é um desafio no contexto da educação da criança pequena no Brasil, entendemos que para que sua inserção enquanto cidadã de direito, em espaços que a reconheça como tal e promovam uma educação de qualidade, é essencial que o/a professor/a que trabalha com essas crianças também construa sua identidade docente, tornando-se capaz de tomar sua prática pedagógica como objeto de reflexão. Desse modo, é importante o debate sobre o perfil profissional e os saberes necessários à docência nesta primeira etapa da educação básica.

2.1. A Educação Infantil para além do contexto familiar

A educação voltada às crianças pequenas passou por grandes mudanças ao longo dos anos e, em cada tempo, as concepções de infância e de criança variaram, atendendo ao contexto sócio-histórico e cultural em que os sujeitos adultos e crianças estavam imersos (ARIÈS, 1981).

Sendo a família o primeiro grupo social do qual a criança participa física, social e culturalmente, esta, por muitos anos, em todo o cenário mundial, foi a única instituição responsável por educar os pequenos de acordo com seus valores, costumes, tradições e posições sociais de seus respectivos grupos familiares e sociais.

Oliveira (2011, p. 58) expõe que a partir do convívio com os adultos, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, que deveriam aprender o que lhe era cabido para a vivência em sociedade, de acordo com a posição financeira de suas famílias. A educação passada, além de ter como principal agente a mulher/mãe de família, era determinada pelo sexo das crianças, de modo que as meninas eram submetidas à aprendizagem de papéis sociais que tradicionalmente eram atribuídos à figura feminina enquanto os meninos se envolviam em ofícios considerados da competência masculina. Portanto, o reconhecimento da identidade da criança em sua infância inexistia. Elas eram o reflexo de seus pais e se constituiriam como cidadãs quando atingiam a idade adulta.

Para além do contexto familiar, existiram poucas instituições sociais voltadas à assistência e controle do número de crianças abandonadas e indesejadas pelos seus progenitores, como por exemplo, as rodas dos expostos² que, como assinala Marcílio (2009, p. 53) “quase por século e meio a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil.” No entanto, essas entidades não se caracterizavam pela preocupação voltada para o

²A Roda dos Expostos, originada na Europa Medieval, foi uma entidade que garantia o anonimato de sujeitos que pretendiam abandonar crianças indesejadas em seio familiar. Estas instituições sociais de caráter caritativo e missionário, realizavam o batismo dos menores abandonados objetivando “salvar suas almas” e forneciam amas de leite para cuidar, superficialmente, das crianças (MARCILIO, 2009).

bem-estar da criança em si, mas a assistência tinha como objetivo solucionar o problema de “incômodo social” causado pelo grande número de crianças abandonadas, que morriam, seja por fome, por doenças ou por animais, expostas em lugares públicos da sociedade (MARCILIO, 2009).

As transformações sociais e econômicas provocadas pela Revolução Industrial e a entrada da mulher no mercado de trabalho trouxeram mudanças significativas para o olhar destinado as crianças das famílias pobres, pois as mães não tinham com quem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Desse modo, surgem as creches, como instituições não domésticas e de caráter assistencial a estas famílias, portando o objetivo de guardar os filhos dos trabalhadores enquanto esses cumpriam suas jornadas de trabalho (KUHLMANN JR, 2010).

Neste sentido, as creches funcionavam como uma extensão do lar. As crianças eram cuidadas e ensinadas a se comportarem de acordo com o grupo social a que pertenciam, assim, mantinha-se o controle e a ordem das diferentes classes sociais:

Os diversos enfoques da perspectiva assistencialista deixam claro que as crianças pobres eram "educadas" para se submeterem às classes dominantes, contribuindo assim, para a manutenção de desigualdades de toda ordem, cabendo ao adulto que atuava junto às crianças basicamente a transmissão de regras de conduta, conceitos morais e disciplina, conseguidos muitas vezes por meio de castigos físicos. A pessoa que se dedicava a cuidar e orientar as crianças não precisava ter formação acadêmica para o exercício de sua função, bastava que fosse virtuosa. (ASSIS, 2009, p. 41, 42).

Quanto à questão da virtuosidade tratada por Assis (2009), esta era socialmente entendida como característica nata da mulher, pois, historicamente, a ideia da mulher/mãe como o ser naturalmente vocacionado para cuidar de crianças sempre teve um lugar de destaque na sociedade. Desse modo, defendia-se que as mulheres eram portadoras de características físicas e emocionais que, espontaneamente, as tornavam capazes de cuidar dos seus filhos. Quanto às características "naturais" que capacitavam a mulher para o dever de cuidar e educar as crianças, Rousseau (*apud* ARCE, 2001, p. 171) defende que

O lugar da mulher na sociedade, como mãe, foi definido pelo útero, [...] também foi definidor do papel da mulher o ato de amamentar, primeira forma de interação entre o ser humano recém-nascido e

outro ser humano. Isso, para Rousseau não só definia o papel de mãe, mas também o papel indissociável de primeiro educador.

Essa ideia de que a mulher é o ser naturalmente preparado para cuidar e educar as crianças tem seus reflexos ainda nos dias atuais no olhar lançado sobre a profissionalização docente, pois, “mais do que qualquer outra profissão, o ensino primário está historicamente associado ao imaginário social fundado no dom ou na aptidão que só as mulheres teriam de modo natural” (LELIS, 2011, p. 60).

A uniformidade nunca foi característica a definir o conceito de infância. Diferenças econômicas, sociais e políticas são aspectos fundamentais na determinação do modo de vida das pessoas e, conseqüentemente, do modo de vida das crianças. Kramer (2006, p. 14, 15) afirma que “numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes”, ou seja, a infância não se configura enquanto um processo singular dos sujeitos, pois o modo como essa fase da vida ocorre depende de como o contexto sociocultural e político entende sobre o que é ser criança e como se deve viver a infância. Assim, as concepções e necessidades atribuídas à criança condizem com o que os adultos esperam de cada uma, em seu determinado contexto.

Por outro lado, diferentemente do modelo assistencialista de acolhimento e proteção às crianças pobres, surgem as pré-escolas, destinadas aos filhos da camada mais abastada da população. O que provocava uma distância entre a creche e a pré-escola para além da nomenclatura e classe social que atendiam, eram os objetivos de atendimento, pois no caso da pré-escola, as perspectivas estavam voltadas para a preparação da criança na alfabetização escolar, desse modo, as crianças de família com níveis econômicos e sociais mais elevados tinham acesso a instituições com caráter educacional em seus princípios norteadores.

Fica evidente que os objetivos se diferenciavam em função da condição social e econômica da criança e de suas famílias. Ou seja, para crianças pobres, bastaria assegurar o cuidado, a higiene e segurança enquanto que para as crianças de classes ricas, a função pedagógica se colocava como necessária para a sua formação. Assim, como destaca o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados (BRASIL, 2013, p. 81).

Diferentes objetivos sugerem concepções distintas do que é ser criança, acarretando em diferentes formas de atendimento. A criança deixa de ser entendida como um ser que apenas tem necessidades biológicas que a torna dependente dos adultos e começa a ser vista a partir da ideia de que adulto ela se tornará no futuro.

Assis (2009, p. 42-43), ao tratar das concepções adotadas no Brasil a partir da criação das creches e da entrada da mulher no mercado de trabalho, explica que a pré-escola nos jardins de infância, na concepção pedagógica/educacional, pode ser caracterizada por diferentes perspectivas que se destacavam e nortearam os princípios e objetivos das instituições pré-escolares, sendo elas: a concepção **Natural**, que defendia o desenvolvimento espontâneo sem necessidade de intervenção pedagógica de professores ou cuidadores, a **Compensatória**, que responsabilizava as crianças pobres pelo seu desempenho não questionando os fatores sociais e econômicos que, implicitamente, causavam sua marginalização e a **Preparatória**, que visava a preparação educacional da criança para um bom desempenho nas séries futuras.

É possível observar que a educação infantil não apresentava objetivos centrados em si mesma, desse modo, a criança não tinha um lugar de destaque, mas sim, condicionantes sociais, econômicos e culturais que a sociedade capitalista determinava em sua função.

2.2. Políticas para a Educação Infantil e a formação docente no Brasil

O cenário social e político voltado ao atendimento de crianças só vem a apresentar mudanças e avanços na perspectiva legal a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconhece, pela primeira vez na história do país, a

criança menor de sete anos de idade como sujeito de direitos, devendo ser garantidos e respeitados em todas as etapas e finitude suas vidas.

Outro documento que definiu novas concepções e direitos das crianças menores de sete anos foi o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, instituído pela Lei Federal nº 8.069, de 1990, o qual determina o dever do Estado em garantir o atendimento de crianças em creches e pré-escolas.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, com a finalidade de promover a formação integral das crianças que frequentam creches e pré-escolas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, 1999), são oficializadas as concepções de infância e criança, os princípios e a proposta pedagógica que caracterizam a educação ofertada a crianças de 0 a 5 anos.

Com o propósito de buscar a qualidade da educação ofertada às crianças pequenas, surge em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que é um documento voltado para a orientação de práticas pedagógicas norteadoras do trabalho nas instituições de educação infantil e previsto no Plano Nacional de Educação (PNE – 2001).

Por meio dos referidos documentos, o Brasil começa a adotar novas concepções e compreensões em relação ao trabalho desenvolvido com a criança e sua educação. A Educação Infantil passa a ser compreendida como a primeira etapa da educação básica e dever do Estado, dividindo-se entre a creche, ofertada às crianças de zero a três anos, e a pré-escola, ofertada às crianças de quatro a cinco anos.

No ECA, o reconhecimento do direito da criança à educação é enfatizado, tendo em vista o dever do Estado em assegurá-lo de forma igualitária, oferecendo condições de entrada e permanência em creches e pré-escolas. A legitimidade do caráter educativo das creches e pré-escolas nos documentos citados representa as demandas impostas pela mudança de paradigma na Educação Infantil, tendo em vista que mudanças de concepções alteram as visões de infância e criança e,

conseqüentemente, induzem a mudanças no modo como as instituições infantis funcionam.

A LDB traz especificações que esclarecem as características e identidade tanto da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, quanto dos profissionais que nela atuam, enfatizando em seu cap. VI, art. 29 e 30 que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [...]será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 31)

Sobre o profissional que atua na referida área, a LDB explicita em seu título IV, art. 61 e 62, que:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Kramer (1985) e Cerizara (1984), antes mesmo da promulgação da LDB em 1996, já discutiam sobre questões relativas à garantia dos direitos da criança, ao papel do estado no cumprimento dessa garantia e ao perfil docente para a educação infantil. As autoras problematizavam à época, os métodos utilizados, as relações de autoritarismo e dominação dos adultos para com as crianças, a perspectiva de ensino preparatório, a indefinição dos profissionais com e sem formação superior etc. e defendiam a necessidade e o papel social da pré-escola de “[...] **valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos**, [...] ver a criança enquanto o ser social que ela é.” (KRAMER, 1985, p. 79, **grifo nosso**).

Com a LDB em voga, a Educação Infantil começa a definir as especificidades da creche e da pré-escola por faixa etária, como forma de melhor atender as necessidades de desenvolvimento das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos. A lei

também apresenta uma nova definição do profissional que deverá atuar na Educação Infantil, superando a condição de indefinição dos professores dessa etapa da educação, como afirma Cerizara (1984, p. 79)

Podemos encontrar trabalhando num mesmo estabelecimento desde meninas com idade a partir de 17 anos, sem formação específica alguma, assim como professores com formação a nível universitário ou até nível de pós-graduação.

Com o reconhecimento do direito da criança de acesso à Educação Infantil, é gerada também uma mudança paradigmática tanto nos objetivos dessa etapa da educação quanto no perfil do sujeito responsável pela educação da criança pequena. O sujeito que antes era escolhido por dons naturais e atributos como: gostar de criança, ser paciente etc., atualmente precisa de uma formação adequada para a realização do seu ofício profissional em instituições de Educação Infantil.

Os avanços em termos legais conquistados por meio da LDB foram explicitados em termos práticos nos textos do RCNEI (1998), o qual se organiza em três volumes: Introdução, formação pessoal e social e conhecimento de mundo.

Segundo o Referencial, para que se tenha o profissional qualificado, é necessário

Uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998, p.39).

Assim, as principais características que constituem o profissionalismo de um ofício/trabalho se baseiam em conhecimentos formais e específicos de sua respectiva área de atuação, os quais são adquiridos por meio de formação superior e é concretizada por um diploma que atribui ao profissional o título, o direito e a proteção legal de exercer sua determinada profissão, sem a possibilidade de ser substituído por outrem que não contenha o mesmo título profissional em seu currículo (TARDIF, 2000, p.06).

Na perspectiva legal, o atendimento voltado à criança pequena consiste em uma forma de superar o impasse entre o caráter assistencialista e o educacional.

Porém, o fato de ter o reconhecimento da lei não garante uma transformação na realidade de algumas instituições de educação infantil em nosso país.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1998, p.39).

Apesar de a LDB - 9394/96 estipular um prazo de transição para a atualização e implantação das mudanças estabelecidas, ainda nos dias atuais encontramos muitos profissionais sem formação e qualificação adequadas atuando na Educação Infantil, assim como ainda é hegemônica a ideia de que a Educação Infantil tem a função de preparar a criança para adentrar os anos iniciais do ensino fundamental.

A necessidade de profissionalização docente na educação infantil é entendida como uma dimensão fundamental para que o trabalho do professor em creches e pré-escolas alcance os processos de qualidade do ensino a que as crianças têm direito. Com a exigência de uma formação mais abrangente, o perfil profissional demanda competências necessárias para o exercício da docência com crianças, desse modo, o RCNEI (1998, p. 41) destaca que é importante que

[...] O professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

O documento orienta que o professor de Educação Infantil deve ser versátil e assumir uma postura profissional que possibilite lidar com as crianças e suas necessidades e especificidades. Partindo da afirmativa do RCNEI, entendemos que somente profissionais com caráter polivalente proporcionarão às crianças o direito de aprender e de se desenvolver de forma a se tornar capaz de conhecer a si

mesmo, ao outro e o mundo, ressaltando a importância de construção de sua autonomia e identidade. Sujeito este dotado de direitos e deveres, cidadão brasileiro e produtor de cultura, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), que conceituam o currículo na Educação Infantil enquanto um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Fica evidente que uma formação polivalente requer do profissional um processo contínuo de reflexão sobre sua própria prática, visando a melhoria da educação ofertada à criança que leve em conta as especificidades da infância e as demandas que surgem no cotidiano das práticas em creches e pré-escolas. Contudo, é importante compreender que o processo de qualificação não consiste em uma atitude meramente individual, mas que faz parte de uma luta que é coletiva e que tem como finalidade a profissionalização e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Desse modo, espera-se que os profissionais da Educação Infantil se percebam na perspectiva apresentada por Freire (1996), isto é, que construam uma consciência do inacabamento, característica do humano³.

O fato de ter o reconhecimento e prazos estabelecidos por lei não transformou a realidade de forma imediata, pois, apesar de a LDB estipular um prazo de transição para a atualização e implantação das mudanças, não há políticas permanentes de formação que garantam a todos os profissionais da Educação Infantil as condições necessárias para atuar em sua área de trabalho. O RCNEI (1998) menciona que para além do aproveitamento das experiências práticas e pessoais dos professores já atuantes, seria necessário que as redes de ensino investissem em programas de formação para os docentes das creches e pré-escolas, como forma de qualificar ainda mais o trabalho destes profissionais, articulando a prática e teoria.

³Segundo Freire (1996), um dos saberes necessários para a docência é a ideia de que nunca, tanto como seres humanos quanto como professores, estamos prontos e completos no processo formativo, pois sempre há algo novo a aprender na vida.

Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não. (BRASIL, 1998, p 41)

Essa afirmação do RCNEI, em consonância com a LDB, nos faz refletir sobre o reconhecimento da importância de uma formação específica para atuar na Educação Infantil, pois em nosso entendimento, o que ocorre de fato é uma profunda distância entre o comprometimento com políticas públicas que garantam o investimento necessário para a preparação e a formação de professores.

A formação dos profissionais de educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (BRASIL, 2001, p. 42).

Observamos que o PNE também enaltece a importância da qualificação profissional para os docentes da educação infantil, enfatizando formação continuada, visto a necessidade de desenvolvimento de habilidades que permitam ao professor refletir sobre a sua prática, objetivando sempre a qualificação da educação a que criança tem direito em creches e pré-escolas. Porém, é sabido que políticas de formação continuada promovidas pelos municípios ocorrem de forma pontual e, por vezes, não atendem as demandas da faixa etária com que estes profissionais trabalham.

Segundo as DCNEI (2009), em se tratando das diversidades do povo brasileiro, em seus aspectos culturais e históricos de vida, as propostas pedagógicas da Educação Infantil para crianças indígenas devem “[...] proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; [...]” (BRASIL, 2009, p. 23), e no tocante ao atendimento às crianças do campo, entende-se que é preciso

[...] reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas tradições e identidades [...]; valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo [...] (BRASIL. 2009, p. 24).

Apesar da comprovação legal do quanto a Educação Infantil avançou, no sentido de reconhecer a necessidade de que as propostas pedagógicas respeitem a diversidade cultural presente nos diferentes contextos, entendemos que a formação de educadores que atendam as especificidades reais dos diferentes grupos e suas culturas ainda é um desafio.

Arroyo (2007) aponta que os documentos oficiais da Educação Infantil orientam os profissionais a se adaptarem a realidade do contexto o qual trabalham, mas não há garantia de oferta de políticas específicas de formação para a capacitação e qualificação do educador para as demandas de cada contexto cultural. Segundo o autor,

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. A ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explícitas tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas: ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças (ARROYO, 2007, p. 160).

A discussão provocada por Arroyo (2007) demonstra que as políticas de formação de professores estão presas a uma hegemonia de qualidade baseada na realidade do paradigma urbano, assim, “o campo é visto como uma extensão, como o quintal da cidade” (2007, p. 159). Sendo assim, as singularidades do contexto educacional rural são subordinadas ao modelo destinado ao espaço urbano, o que se configura como uma ideia equivocada, uma vez que documentos oficiais como as DCNEI (2001) abordam a importância e o direito da criança do campo em ter suas necessidades e especificidades culturais e sociais atendidas na Educação Infantil, como forma de desenvolver e valorizar suas identidades culturais e possibilitar a

formação de cidadãos em conjunto com os aspectos culturais de seu próprio lugar de vivência, que se reconheçam enquanto cidadãos pertencentes àquele determinado lugar.

Percebemos que o reconhecimento legal dos direitos das crianças cidadãs, pertencentes a uma cultura e possuidoras de saberes do contexto no qual estão inseridas, ainda encontra limites e obstáculos que impedem a consolidação desse direito, considerando que em alguns contextos do campo e até mesmo da cidade, sequer existem creches e pré-escolas, quem dirá a efetivação de uma proposta pedagógica que respeite suas culturas e formas de viver na sociedade.

Sobre a questão da hegemonia de qualidade baseada em paradigmas urbanos, Kuhlmann Jr. (2003, p. 52) critica as orientações de oferta de qualidade apresentadas no RCNEI por, entre outros motivos, justificando que

[...] A expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse a única [...]. Para ser educacional, o modelo por excelência seria aquele [...].

Ou seja, mesmo sendo um documento de orientação de práticas pedagógicas, o RCNEI expressa a ideia de uma qualidade universalizante, isto é, capaz de atender a pluralidade dos diferentes contextos brasileiros.

Diante do exposto, percebemos que, apesar de todos os avanços legais no campo da Educação Infantil no Brasil, ainda existem lacunas na realidade em que a educação da criança pequena ocorre, não sendo garantido o respeito às suas especificidades nem dos seus professores, permitindo que tenham sua cultura valorizada e assumam sua condição de cidadãs de direito.

Segundo a Política Nacional de Educação Infantil (2003, p. 14)

As professoras e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel **nitidamente educativo**, devendo ser qualificados especificamente para o desempenho de suas funções junto das crianças de 0 a 6 anos [...] (**Grifo nosso**).

Para além de ser um documento que reforça ainda mais a tão almejada qualificação dos profissionais da Educação Infantil, o PNEI (2003), especificamente na afirmativa acima nos aponta dois fatores que provocam discussões e reflexões

sobre a visão histórica da mulher como sujeito ideal para trabalhar com crianças e o impasse entre educar e cuidar na educação infantil.

No primeiro caso, percebemos que no PNEI (2003) a identidade da Educação Infantil ainda apresenta resquícios do idealismo histórico e equivocados de que as mulheres são naturalmente e biologicamente aptas para a docência na Educação Infantil, o que demonstra a importância do debate acerca da superação deste discurso e de concepções provenientes da cultura machista enraizada no cotidiano social brasileiro. É preciso romper com essa ideia de que ser mulher é suficiente para atuar no magistério com crianças pequenas, pois, dentre outras implicações, se destacam questões como a desvalorização docente, o plano de cargos e carreira e o estranhamento por parte da sociedade em geral, especialmente das famílias, quando da presença masculina no espaço da creche e da pré-escola.

O segundo aspecto a ser discutido em relação à citação extraída do PNEI (2003) diz respeito à questão do cuidar e educar na educação infantil. Autores como Kuhlmann Jr. (2003), Kramer (2006), Arroyo (2007) entre outros, travam um constante debate e defendem a ideia de que o ato educativo não dispensa os cuidados com as crianças, assim como o cuidado em si já se caracteriza como um ato educativo, dessa forma, cuidar e educar são duas vertentes totalmente dialogáveis e indispensáveis para a qualidade da educação infantil.

Desse modo, é preciso ressaltar que a consolidação de políticas públicas de qualificação e formação de atendimento e ensino também fortaleça a consciência de que as demandas já reconhecidas por lei sejam realmente adotadas no cotidiano das instituições de educação infantil.

É preciso superar as práticas baseadas em perspectivas adultocêntricas que ainda dominam os discursos e posturas pedagógicas dos professores o que acarreta no olhar à criança voltado para a sua preparação como adulto que ela se tornará futuramente, no *“vir a ser”* (ARROYO, 1994). É importante que os professores assumam o compromisso necessário para a qualidade da oferta da educação infantil, cobrando medidas de formação continuada dos Estados e Municípios, ou seja, que busquem se reconhecer como sujeitos com direito à formação inicial e contínua, entendendo/concebendo as crianças também como cidadãos com direito a uma educação de qualidade.

Assim, defendemos que, apesar de não suprir a evidente necessidade da efetivação de políticas públicas que invistam na formação de professores de educação infantil de forma contínua e permanente e, conseqüentemente, na qualidade da educação que é ofertada às crianças pequenas, é preciso que os professores adotem e se apropriem de práticas auto-formativas em seu cotidiano, que contribuam significativamente para seu crescimento e qualificação profissional. No capítulo seguinte apresentaremos o registro em diários como uma das ferramentas de autoconhecimento, de reflexão, crítica e autoformação para os docentes, bem como as contribuições que favorecem o fazer e a qualificação desses profissionais.

3. O DIÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: DIFERENTES FACETAS NO PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR

Discutir sobre a formação de professores de Educação Infantil implica pensar tanto nas perspectivas teóricas e metodológicas fundamentais aos saberes e fazeres necessários à prática docente quanto às identidades desses profissionais.

Como discutido no capítulo anterior, é sabido que as atuais políticas de formação para a docência na Educação Infantil demandam habilidades, métodos, posicionamentos e ações pedagógicas com o objetivo de garantir os direitos das crianças a uma formação crítica e reflexiva que lhes permita viver e compreender o mundo, se reconhecendo enquanto sujeitos que se constituem enquanto tal no processo de participação. Para tanto, documentos oficiais que regem a educação, como LDB (1996) e Diretrizes Curriculares (2009), enfatizam que a formação inicial e continuada deve ser garantida aos professores, considerando seus reflexos nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na educação das crianças pequenas.

Quanto ao processo de aprendizagem e formação docente, concordamos com Souza et al (2012, p. 183) quando afirmam que

[...] um processo pessoal, permanente contínuo e inconcluso [...] a carreira docente exige uma formação, conhecimentos, competências e técnicas específicos que são apropriados e construídos na formação inicial e continuada e na experiência profissional, sendo que a atuação docente se modifica ao longo da carreira.

A aprendizagem docente e a identidade do professor não se estabelecem como algo fixo, estanque e acabado, mas como algo suscetível a mudanças de concepções e reflexões. É através das experiências pessoais vividas e compreendidas por cada indivíduo, das assimilações teóricas e das diversas experiências de socialização com outras pessoas envolvidas em um mesmo contexto, que a identidade profissional vai sendo construída e até mesmo reconstruída. Estando o desenvolvimento dos saberes de sua prática em sintonia imediata com esse processo construtivo. Pois “é no seio de múltiplas interações que a identidade emerge como uma função combinatória inacabada [...]” (CARROLO, 1997, p. 27).

Referindo-se ao processo de construção de identidades profissionais, o Carrolo (1997, p. 26-27) assegura que

Identidade e socialização são conceitos a redescobrir e a reabilitar numa perspectiva multidimensional, como forma de ultrapassar as limitações conceptuais que advêm dos quadros epistemológicos de cada ciência e como condição prévia da sua utilização operatória. [...]A “identidade para si” ou “desejada” tem deste modo subjacente um *processo biográfico*. E a “identidade para outrem” ou “atribuída” tem subjacente um *processo relacional*. A articulação entre estas duas faces heterogêneas é a chave do processo de construção da identidade profissional.

A ideia apresentada pelo autor nos faz compreender que a identidade de um profissional vai muito além dos estudos de epistemologias de sua ciência, pois é fundamental que esse indivíduo seja capaz de combinar as teorias de sua área com as práticas vivenciadas ao exercer de sua profissão. E ainda se faz necessário que assimile todo esse conhecimento, convertendo-o no seu próprio conceito, ou seja, no seu próprio modo de se reconhecer como um profissional. Isto seria o que Carrolo (1997) chama de *processo biográfico*, o seu entendimento singular acerca de sua profissão. Já o chamado *processo relacional*, seria a forma como o sujeito converte o seu conceito individual num trabalho para o outro, de forma que este outro também o reconheça como um profissional. Por isso, a identidade divide-se entre um processo biográfico e um processo relacional, pois é justamente a assimilação entre essas duas faces que constitui a identidade profissional do ser.

Já no que se refere à identidade específica de professores, Nóvoa (2007, p. 16) afirma que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Quanto ao processo de construção das identidades dos professores, Nóvoa, apoiado em Diamond (1991), ainda ressalta que

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua

história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 2007, p. 16)

Assim, compreendemos que o princípio da construção da identidade docente se dá sobre um processo dialético que envolve o professor e o mundo que o rodeia. Os estudos teóricos se combinam com a vivência deste e dos outros profissionais, que contribuem na formação individual por meio da socialização, gerando mudanças nas reflexões dos contextos educativos. Dessa forma, o professor e sua identidade profissional tendem a sofrer atualizações de sua práxis.

De acordo com Pimenta (2005, p.19)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem as inovações porque prenes de saberes válidos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ao ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos em outros agrupamentos.

Trazendo essa discussão para o contexto da formação de professores de Educação Infantil, partimos da premissa de que pensar em formação continuada implica compreender que esta deve se tratar de um processo gerador de análises, reflexões e ressignificações dos próprios saberes e fazeres e do conceito de identidade carregado por cada professor, que vai se construindo e reconstruindo no dia a dia da docência.

Pressupondo a promoção de autoformação e ampliação das experiências obtidas e vivenciadas no cotidiano da instituição de Educação Infantil, acreditamos que a ação de refletir sobre a própria prática acarreta mudanças significativas no repensar, reelaborar e na atuação desses profissionais, se traduzindo em melhorias

na qualidade da educação ofertada a crianças. Pois, dentre uma série de saberes necessários à prática educativa defendidos por Freire, é importante destacar que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso de **curiosidade ingênua** para o de **curiosidade epistemológica (Grifo nosso)**. (1996, p. 39)

Freire compreende a curiosidade como a causadora do saber, pois a partir dela o sujeito questiona, pesquisa, descobre e se apropria do conhecimento, o que acaba por se tornar um “saber espontâneo”, ou seja, um saber que chega de um modo próprio e natural. Desse modo, o autor ainda ressalta (1996, p. 38) que

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’ produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Com isso, compreende-se que o “saber ingênuo” se caracteriza enquanto um saber sem reflexão crítica e reflexiva, se contrapondo ao “saber epistemológico”, que consiste em “saber e o pensar sobre o fazer” (Idem, p. 38).

Compreendida a necessidade de uma formação pautada na reflexão crítica sobre a prática, cabe indagar sobre de que forma o/a professor/a da Educação Infantil se apropriará dessa perspectiva formativa, isto é, por meio de quais recursos ou estratégias político-metodológicas será possível construir outro ponto de vista no processo de tornar-se docente?

Defendemos que uma ferramenta importante, entre outras questões de natureza política e pedagógica que possibilita às/aos professoras/es provocar um olhar de dentro para fora e de fora para dentro do seu fazer junto às crianças está relacionado ao exercício de refletir sobre suas práticas por meio do ato de registrar, seja esse registro escrito, fílmico, fotográfico, etc. entendemos que se debruçar sobre esse material retirado de sua própria prática leva a assumir posicionamentos e

tomadas de decisão que contribuem significativamente para a qualidade da Educação Infantil (SANTOS, 2016).

Como afirma Catani (*apud* SOUZA et al, 2012, p. 184),

A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite 'atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade', de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si representando uma das mais nobres qualidades da escritura identitária.

O ato de escrever sobre si, sobre experiências pessoais e coletivas vivenciadas, permite que o sujeito não só carregue consigo os registros de fragmentos significativos da sua própria vida como também permite que em qualquer momento esse sujeito releia esses registros, fazendo uma reflexão e exame sobre si mesmo, seus escritos e analise as ocorrências registradas sobre a ótica da sua atual forma de pensar e agir, ou seja, refletindo suas práticas pessoais.

Nesta perspectiva, no decorrer deste capítulo apresentaremos os fatores que levaram ao surgimento desta pesquisa e seu objeto de estudo, abordando especialmente o diário de campo como instrumento favorecedor do processo de autoformação docente e suas implicações teóricas e metodológicas.

Desse modo, serão apresentados fragmentos de relatos e situações vivenciadas com as crianças, professoras, escolas, Universidade, famílias, entre outros atores e lugares/objetos envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID de pedagogia. Inicialmente será feita uma exposição sobre o PIBID, considerando seu surgimento e seus objetivos como uma política de formação de professores, cujo tema central está voltado para o processo de construção da identidade docente.

3.1. Sobre o PIBID e o Subprojeto de Pedagogia da UFAL/Campus do Sertão

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, se configura enquanto

[...] uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2008).

Partindo dessa proposta base, já é possível compreender a relevância desta política para a ampliação de saberes teóricos e metodológicos de professores em processo de formação, uma vez que aproxima o discente/bolsista de práticas cotidianas do contexto escolar e possibilita a conquista de experiências e vivências do campo educacional ainda na condição de graduando. Para além da promoção do diálogo entre as teorias educacionais e científicas, estudadas em ambiente acadêmico, este programa promove uma aproximação entre as universidades participantes e as escolas de educação básica, o que implica diretamente na formação continuada dos professores das escolas brasileiras.

Promulgado pela Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, o PIBID é um projeto de extensão, subordinado à Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através da lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, estabelecendo em seu artigo nº 2 que

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

No primeiro inciso do mesmo artigo da referida lei, é estabelecido que

§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

Após a promulgação do PIBID, surgiu no ano de 2007 o primeiro edital do Programa que apresentou especificadamente

[...] os objetivos do programa; a regulamentação para as instituições participarem com a submissão de propostas de subprojetos; os órgãos financiadores; os requisitos básicos para atender as regras do programa para concessão de bolsas para estudantes, professores coordenadores e professores supervisores dos projetos aprovados. Podemos verificar ainda outros itens que tratam da verba de custeio para a execução do projeto, das características de como devem ser os projetos, dos procedimentos de seleção das propostas apresentadas, do encaminhamento de relatórios sobre as atividades realizadas durante o projeto e da prestação de contas (VIEIRA, 2014, p. 23).

De acordo com o que determinava o edital, as Universidades interessadas na adesão ao PIBID, como projeto de extensão dos cursos de licenciaturas oferecidos, deveriam inscrever projetos com objetos de estudos voltados para a sua área de conhecimento científico e educacional e, a partir da aprovação do seu projeto, abrir processo seletivo para coordenadores institucionais e de área, para os professores supervisores, para os estudantes bolsistas por área/curso de cada subprojeto, ou seja, os docentes atuantes nas Universidades, professores de escolas de educação básica e licenciandos de diferentes áreas do conhecimento.

O subprojeto do PIBID no curso de licenciatura em Pedagogia da UFAL/ Campus do Sertão – edital nº 05/2014, teve por título: “Os saberes docentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta do PIBID de Pedagogia”. E atuou, inicialmente, no município de Delmiro Gouveia, no Sertão do Estado de Alagoas.

Em seu segundo edital, o Subprojeto faz algumas ampliações importantes, isto é, assumiram 2 (dois) professores coordenadores da Universidade; 4 (quatro) professoras supervisoras, de dois municípios da região – Delmiro Gouveia e Pariconha, sendo três para professores de Educação Infantil e uma do 1º ano do Ensino Fundamental, diante deste quadro, foram solicitadas em edital 22 (vinte e duas) bolsas para estudantes do Curso. O Programa tinha vigência de dois anos, podendo ser renovado por mais dois. E tinha como objetivo geral

Possibilitar a imersão dos licenciandos em etapas da educação básica, levando-os a constatar as suas especificidades no plano da dimensão teórica e prática e que, portanto, requerem uma formação docente sólida que comporte tais saberes e fazeres. (SUB-PROJETO DE PEDAGOGIA, 2014, s/p)

Dentre uma série de ações internas ao subprojeto, destacamos as seguintes:

[...] a prática de pensar coletivamente o cotidiano da escola e da sala de aula; a vivência do cotidiano da sala de aula, especialmente com grupos de crianças que se encontram no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental; a prática do registro, tendo em vista a observação, o acompanhamento, visando a reflexão sobre as práticas da professora supervisora e demais professoras colaboradoras; a compreensão da importância do registro pessoal para a formação docente (SUB-PROJETO DE PEDAGOGIA, 2014, s/p).

De um modo geral, o Subprojeto propunha uma aproximação entre a Escola e a Universidade, permitindo aos graduandos a oportunidade de vivenciar a prática “do chão da escola” paralelamente às experiências de aprendizagem no âmbito acadêmico. O que se configurou como

[...] uma possibilidade bastante exitosa no tocante à aproximação do graduando ao seu futuro campo de atuação, tornando-se reconhecida por seu efetivo e constante movimento de vivenciar, refletir, compreender e redimensionar os saberes e fazeres acerca da docência, tanto no âmbito das discussões suscitadas na universidade quanto no interior das práticas pedagógicas na escola pública de ensino fundamental (SUB-PROJETO DE PEDAGOGIA, 2014, s/p).

A estreita relação entre a escola e a Universidade, promove nos graduandos a construção de uma identidade profissional pautada no diálogo entre a teoria e a prática, bem como permite que aos professores supervisores da escola básica um contato efetivo com as atuais teorias e metodologias para o ensino de crianças em creches, pré-escolas e escolas, participando de atividades e momentos de formação continuada, pois através dos diálogos e trocas de experiências com o grupo, cada supervisor era levado a repensar a própria prática educativa e despertar a necessidade de se questionar sobre a metodologia mais adequada a cada grupo e situação, considerando a qualidade da educação que se objetiva oferecer às crianças nas instituições de ensino envolvidas diretamente com o Programa.

Documentos como: “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais da Criança” (1995/2009); “Parâmetros Nacionais de Qualidade” (BRASIL, 2006); “Indicadores de Qualidade da Educação infantil” (BRASIL, 2009); “Referencial Curricular para a Educação Infantil”, dentre outros, orientam que a qualidade da educação infantil está associada, dentre outros aspectos fundamentais, à atuação e formação docente.

Compreendemos que os objetivos propostos pelo Subprojeto corroboram com o desenvolvimento de um trabalho docente voltado para as necessidades das crianças e do contexto em que se situam, pois, é esperado do curso de licenciatura que proporcione aos graduandos o desenvolvimento em sua formação “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2005, p 19).

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2005, p. 19)

Desse modo, o PIBID contribui para uma formação para além das paredes da universidade, uma vez que proporciona o contato com a realidade do contexto escolar enquanto o graduando ainda se encontra em processo formativo inicial. Com isso, a experiência vivenciada no PIBID contribui para que os licenciandos tenham uma formação mais sólida, em acordo com as perspectivas de uma educação de qualidade tanto para professores/as quanto para as crianças.

3.2. Por que pesquisar a formação de professores de Educação Infantil a partir do diário de campo?

A temática da formação de professores sempre esteve na pauta de discussão durante todo o percurso formativo do curso de licenciatura em Pedagogia, porém, foi a partir da nossa atuação como bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia que surgiu o interesse por essa pesquisa.

Em meio a uma série de recursos propiciadores de conhecimento e aprendizagens sobre ser professor de Educação Infantil, utilizados no interior do subprojeto do Curso de Pedagogia, destacou-se a atividade de produção e socialização do diário de campo – instrumento utilizado no subprojeto– em que foi proposta a realização de registros escritos e fotográficos, extraídos do cotidiano de nossas experiências vivenciadas no PIBID, acompanhados por reflexões individuais acerca dos acontecimentos vividos nos diferentes contextos em que o PIBID se fazia presente, destacando os eventos, acontecimentos e indagações que mais nos chamavam a atenção e nos colocavam em posição constante de reelaborações da/na apropriação de um fazer docente condizente com a realidade do grupo de crianças, a instituição, suas famílias, as relações universidade-instituição de Educação Infantil, bem como da comunidade escolar de modo geral.

Ao realizarmos o registro de determinados momentos, percebemos o quanto esta prática proporcionava ao/à professor/a repensar e questionar sobre o trabalho realizado de forma reflexiva, levando-o a repensar formas de aperfeiçoar e lidar melhor com os acontecimentos diários em sala de aula, tendo em vista uma atuação pautada no respeito aos conhecimentos prévios das crianças, seu contexto familiar e sua cultura, buscando assim ampliar suas experiências pessoais e coletivas.

Segundo Souza (2012, p. 61) o método narrativo autobiográfico tem

[...] se configurado no campo educacional, em diálogo com outras áreas do conhecimento, como possibilidade teórico-metodológica de pesquisas que buscam apreender modos como os sujeitos narram suas histórias individuais ou coletivas. Constituímo-nos como sujeitos históricos pela forma como experimentamos, significamos e vivemos no/com o mundo.

Por permitir que as singularidades da vida de cada sujeito estejam presentes nas análises e reflexões que constituem o professor, possibilitando o desenvolvimento de um profissional capaz de refletir sobre sua própria ação, corroboramos com Oliveira (2011, p. 172) quando aborda que o método (auto) biográfico, a partir de sua subjetividade característica, busca responder e compreender os indivíduos inclusos em seu próprio contexto, dentro de suas próprias necessidades, contradições e problemas, mostrando “que é possível ler uma sociedade através de uma biografia, porque “a biografia sociológica não é só uma narrativa de experiências vividas; é também uma microrrelação social” (FERRAROTTI, 1998, *apud* OLIVEIRA, 2011 p. 27).

Assim, para desenvolvermos o trabalho em sintonia com a metodologia proposta, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, utilizando uma metodologia de caráter qualitativo, considerando que esta “[...] aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p.22).

Recorremos também a autores que tratam sobre a formação de professores, mais especificamente, da Educação Infantil, buscando dialogar com estudiosos que abordam as narrativas autobiográficas e histórias de vida como teoria e metodologia de pesquisa, cuja “perspectiva de pesquisa vincula-se ao movimento internacional de formação ao longo da vida, que toma a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação” (SOUZA, 2007, p.3). Assim, nos fundamentamos em: Souza et al (2012), Oliveira (2011), Alves (2004), Nóvoa (2007), etc. para ampliar a discussão acerca de como as narrativas e os registros em questão contribuem para a formação do/a professor/a de crianças pequenas.

As narrativas autobiográficas, enquanto metodologia de pesquisa qualitativa vêm ganhando cada vez mais espaço no contexto de estudos e pesquisas sobre a educação e formação de professores, isso por que

[...] assumem, na contemporaneidade, uma expressiva contribuição no campo da educação, uma vez que possibilita o resgate das vivências e experiências mais significativas da vida dos sujeitos, sejam essas experiências de natureza positiva ou negativa e, a partir desse resgate, possibilita a reflexão crítica sobre o próprio processo formativo, ressignificando sua trajetória acadêmica, profissional e também pessoal. (SANTOS, 2015, p. 183)

Acreditamos que escrever sobre o que se faz é atrelar a experiência do vivido com o que se espera da própria ação e, assim, poder rever as possíveis formas de refazer, avaliando a própria ação educativa. Desse modo, proporcionar que professores registrem as situações vividas no seu cotidiano escolar é fazê-los descobrir a possibilidade de auto analisar-se por meio de suas narrativas, sobre sua própria ótica, ou seja, levando-o ao exercício constante de autorreflexão de sua práxis.

Tomar esses escritos como objeto de reflexão é acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão [...] (GASPAR et al, 2002, s/p).

O diário de campo se mostrou um importante instrumento, carregado de significados cujo objetivo é propiciar uma formação acadêmica que visa o movimento de ação, reflexão e ação, movimento este defendido por Paulo Freire, que valoriza a prática e as concepções acerca do que é ser professor, o que pode ocorrer por meio do confronto que ora desmistifica, ora fortalece concepções estudadas no decorrer dos estudos realizados na Universidade e que se traduzem nas dores e delícias do exercício docente e da partilha de conhecimentos com crianças pequenas no ambiente de creche e pré-escola.

Com base nessa perspectiva, acreditamos que o ato de registrar exerce um papel formador, uma vez que provoca reflexões acerca da prática, possibilitando o desenvolvimento de um pensamento analítico e autocrítico sobre a ação pedagógica, a qual será ressignificada de acordo com a autoanálise que o profissional se propõe a realizar e, assim como dizem Prado e Soligo (2007 e p.45)

É nesse contexto que a valorização da escrita dos educadores ganhou lugar. Afinal, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos.

O fato de os professores narrarem os acontecimentos de seu cotidiano, ou seja, dos momentos que contribuíram e, de certa forma influenciaram na construção e reconstrução de sua identidade pessoal e profissional, torna-se uma tarefa de primordial importância do ofício profissional.

Mas, com já havíamos falado, abordaremos um pouco a política do PIBID, tendo em vista a implementação desse Programa e os seus impactos no âmbito da formação acadêmica e profissional.

3.3. O diário de campo como instrumento formativo

Escrever diários é uma prática comum e histórica no cotidiano de algumas pessoas e que prevalece como um hábito humano através dos tempos. Dessa forma, ao analisarmos a proposta de compreender diários como instrumentos de autoformação profissional de professores, podemos pensar que forma um registro pessoal, comumente utilizado para escrever confidências ou fatos que nos tocam/provocam emoções, pode realmente contribuir para ressignificar a prática pedagógica e constituir identidades docentes para a Educação Infantil.

Para além de um registro íntimo, no qual as pessoas gravam suas memórias e/ou momentos particulares de suas vidas, Hess (2006, p.89) explica que

[...] existe a tradição do diário de pesquisa [...] que convida jovens a se formar escrevendo em três diários: o diário de sua saúde, o diário de seus encontros e o diário de suas aquisições científicas. Nesse registro, escrever um diário é um meio de construir sua identidade de pesquisador. [...] o diário dos momentos é então uma maneira de preservar a memória de suas descobertas, mas também de suas ideias, de suas reflexões no dia a dia.

Percebe-se que a depender do objetivo do sujeito em escrever diários, ele pode sim ser utilizado como ferramenta de conhecimento, estudos e pesquisas sobre o próprio sujeito e a realidade de que participa, uma vez que, no contexto da formação de professores, este instrumento possibilita um olhar sobre si mesmo,

revelando como este profissional percebe sua prática pedagógica, levando-o a uma autorreflexão sobre a sua identidade profissional e coletiva.

Segundo Zabalza (Apud SOUZA et al, 2012, p. 190) “cada diário refere-nos um tipo de realidades distintas e refere-as de maneira diferente. Através dos diários pode-se extrair a ‘alma’ do pensamento dos professores sobre as suas aulas”. Este então é um instrumento de diálogo e reconhecimento de si, que se configura como algo singular de quem o escreve, uma vez que seu conteúdo é formado por experiências vivenciadas somente por aquele que escreveu. Porém, isto não significa que ele se caracterize apenas como instrumento de conhecimento de quem o escreve, pois através da socialização, é possível que outras pessoas possam não só conhecer as experiências vivenciadas pelo seu autor, como refletir sobre seus modos de agir em situações semelhantes àquelas narradas por outro ou até mesmo relembrar que já vivenciou algo parecido, mas não visionou a situação de forma equivalente ao autor do relato lido. Aqui emergem questões, como: o que eu faria nessa situação? Agiria de maneira diferente? Será que a maneira que ele/ela agiu poderia ser outra? Ou seja, a socialização permite que outros sujeitos também sejam levados a repensar sua prática a partir dos relatos encontrados no diário.

[...] O diário é um instrumento de investigação que nos permite aceder à intimidade dos sujeitos, dos professores em concreto, e, simultaneamente, nos viabiliza o encontro com as suas tensões, as suas perplexidades, contando-se, entre estas, as bipolaridades dilemáticas, a que a profissão nos vai relegando, mas que, *reflexivamente*, poderemos ultrapassar pelas nossas singulares, mas também mútuas *confissões* (ALVES, 2004, p.238, **grifo do autor**).

Como reflete Alves (2004), através desses escritos é possível identificar os próprios “erros”, ou seja, fazer reflexões acerca do que pode ser melhorado que leve a um melhor atendimento proporcionado às crianças. Através deste processo de autorreflexão é que brota a ideia de autoformação do sujeito como pessoa e profissional, pois ao narrar sobre si, reflete-se sobre o seu “eu” para além de sua profissão, o que é um processo também contínuo de formação de sujeitos humanos.

Considerando as contribuições do registro no processo de reflexão de suas práticas, é relevante ressaltar o que Pinto (2010, p. 237) afirma,

O autoconhecimento ajuda-nos a compreender o que queremos ser em nossas relações futuras. Nesse sentido, a compreensão de nossa prática pedagógica só é possível quando nos permitimos indagar o que fazemos, como fazemos e por que fazemos.

Compreendemos então, que o exercício do registrar e, conseqüentemente, da reflexão nos permite questionar sobre nossa própria prática, fazendo uma auto avaliação sobre a forma como agimos, o modo como nos posicionamos e as atitudes que tomamos no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

É importante compreender a relevância do ato de registrar as práticas diárias do ofício docente, quando se é estudante de licenciatura, isto é, professores ainda em processo inicial de formação e construção de sua identidade docente. Neste sentido, Souza et al, (2012, p. 197) ressaltam que

[...] A elaboração de diários contribui para a reflexão sobre aspectos vários da prática educativa: ações da professora, receptividade dos alunos às atividades propostas pela professora, ensino de conteúdos específicos, relação entre os alunos, relação professor-aluno, [...].

Percebemos que as relações estabelecidas no contexto escolar contribuem para uma reflexão e auto avaliação sobre se a carreira profissional que estamos seguindo corresponde às nossas expectativas e que aspectos do dia a dia escolar fundamentam esta escolha, bem como que contribuições o fato de estar presente na sala de aula, testemunhando as ações pedagógicas da professora regente da turma, possibilita refletir sobre as mudanças e concepções pedagógicas que o/a bolsista entende ser a forma mais adequada de intervir positivamente nas interações entre crianças e adultos em instituições de Educação Infantil.

3.4. O Caminhar da pesquisa: análise de relatos do diário de campo

Para a obtenção dos resultados da pesquisa, procedemos a análise do nosso diário pessoal de campo, uma vez que como pibidiana do curso de Pedagogia - ingressando no programa no início do terceiro período do referido curso. O diário em

questão é constituído de relatos e reflexões pessoais e coletivas, resultantes de dois anos de experiências com crianças da pré-escola.

Decidimos manter o sigilo das identidades das crianças envolvidas, bem como da professora de sala, adotando nomes fictícios para a identificação das mesmas no decorrer das análises.

Para destacar os resultados objetivados na pesquisa, optamos apresentar uma estrutura dividindo os relatos por meio de sub-tópicos que abordam tantos fragmentos relatados escritos no diário quanto registros fotográficos de algumas das atividades realizadas no decorrer da nossa participação no Programa. Vale ressaltar, que mesmo que os registros fotográficos não sejam material principal de análise na pesquisa, consideramos que as imagens são uma outra forma privilegiada de registro, não assumindo um papel secundário, mas também central no modo como olhamos os acontecimentos, os registramos e nos debruçamos sobre as perspectivas que ele nos proporciona de perceber, sentir, recordar e encontrar marcas do vivido.

Buscando estabelecer um diálogo entre os resultados obtidos e os conhecimentos empíricos da área estudada, apresentamos no tópico a seguir as análises do diário utilizado, fundamentadas e dialogadas com o referencial teórico correspondente às narrativas autobiográficas, do diário de campo e da formação de professores de Educação Infantil.

3.5. Nunca tive o hábito de escrever em diários, por isso estou insegura do que escrever por aqui...

Compreendemos o processo de elaboração do diário como um momento de conhecimento e avaliação do professor acerca de si mesmo, tanto no campo correspondente às suas concepções quanto no campo do fazer e pensar docente. Pois “[...] aqueles que escrevem diários podem tornar-se investigadores de si próprios e, conseqüentemente, da prática que desenvolvem na escola” (SOUZA, et al. 2012, p. 185).



Meu Diário de Campo (2014, 2015) – Acervo Pessoal da Autora

Partindo dessa ideia, trazemos a análise de alguns fragmentos de relatos do diário de campo analisado que dizem respeito ao processo de escrita da graduanda, apontando o momento inicial de escrita até o momento em que já é possível notar características reveladoras da identidade docente a qual estava sendo construída.

No fragmento abaixo, é possível encontrar um relato correspondente à primeira reunião da coordenação do Subprojeto com os bolsistas. Naquele momento, a discussão se deu especificamente sobre a prática do registro das experiências em um diário, ideia esta apresentada e defendida como um exercício que deveria ser constante e indispensável no decorrer da participação de todos no PIBID.

[...] os coordenadores explicaram que já devíamos registrar as nossas reflexões sobre o programa, expectativas e coisas do gênero. Bem, cá estou eu escrevendo o primeiro relato nele. Confesso que não sei bem sobre o que registrar nesse exato momento, pois eu nunca tive o hábito de escrever em diários. Por isso não estou muito segura sobre o que escrever por aqui (Relato de Diário de Campo, dia 14 de maio de 2014).

Por se tratar de um documento pessoal no qual o conteúdo depende das vivências, registros e reflexões particulares da pessoa que o escreve, entendemos que é natural que, ao iniciar essa prática, alguém que nunca teve esse tipo de experiência na escrita tenha dificuldades em saber exatamente sobre o que e como escrever. Será a partir da prática frequente que esse exercício se tornará mais familiar, pois de acordo com Yinger y Clark (1988, p. 177 *apud* ALVES, s/a, p. 225)

[...] se, inicialmente, o escrever um diário se apresenta como uma tarefa nova e mesmo difícil, pouco tempo depois, os professores encontram na sua redacção 'uma ferramenta muito útil nos seus processos de planificação e ensino'.

O pensamento defendido pelos autores é confirmado quando analisamos as características do relato a seguir. Os acontecimentos citados estão relacionados ao primeiro dia de contato direto com as crianças na escola.

[...] As emoções desse primeiro dia oscilaram entre a expectativa e o nervosismo que se converteram em surpresa ao nos deparar com uma faixa com os dizeres: "sejam bem-vindas" na porta da sala de aula e a professora e demais profissionais da escola nos receberam de forma atenciosa e respeitosa. Quando entramos na sala, as crianças estavam bastante tímidas com nossa presença. Penso que é normal elas estranharem o fato de chegar mais três adultas no meio do ano letivo, mas depois a timidez acabou e elas passaram a disputar os nossos colos. Apesar de nos sentirmos "especiais" pela disputa. Naquele momento, lembrei das orientações que a coordenadora do PIBID nos deu acerca dessa questão, isto é, que não poderíamos fazer disso uma prática. Pois as crianças não deveriam nos ver como alguém que as colocaria no colo o tempo que quisessem, pois isso traria implicações tanto para o trabalho da professora da turma quanto para nossas futuras práticas docentes. Então, nada de se deixar levar por olhinhos dengosos e carinho no cabelo. As crianças precisam entender que as novas professoras estão lá para interagir com elas, construir junto com o grupo situações significativas de desenvolvimento e aprendizagem, buscando oferecer uma educação infantil de qualidade que respeite os direitos das crianças (Relato de Diário de Campo, 26 de maio de 2014).



(2014) Acervo pessoal da autora.

Ao observarmos as datas registradas entre o primeiro e segundo relato, concluímos que o espaço de tempo entre um e o outro é relativamente curto. Considerando a sutileza com que a escrita descreve as emoções, sentimentos e reflexões no primeiro dia na instituição, conseguimos perceber as evidências do processo de evolução de uma escrita mais espontânea, reveladora dos sentimentos desencadeados naquele momento. A segurança sobre o que estava sendo registrado no diário fica mais manifesto quando a orientação passada pela coordenação é citada no texto. Nesse momento podemos notar um certo “conflito” entre a vontade de deixar as crianças no colo para que se sentissem queridas e, ao mesmo tempo, seguir a orientação passada previamente pela coordenadora do PIBID.

Outro momento em que observamos que o ato de refletir sobre o que havia sido feito e de repensar modos diferentes de fazê-lo pode ser notado nesse relato:

Ao chegarmos à escola, organizamos os painéis nas paredes e as cadeiras em forma de círculo. Nisso, algumas crianças já começavam a chegar e logo fomos abordadas por “Izabel” que já chegou contando tudo que havia feito no final de semana. Disse que foi ao circo que estava na cidade e pediu que eu me sentasse para escutar o que ela tinha a dizer [...] depois disso, notei que “João, Camila e Gabriel” já haviam chegado e estavam quietos e tímidos em um canto da sala. Levantei para ir lá falar com eles, mas “Izabel” não gostou de eu ter feito isso. Expliquei para ela que eu devia falar com todos os colegas e a convidei para ir comigo. Ela aceitou, mas não demonstrava muita satisfação diante da situação. Quando outras nos juntamos às outras crianças, tentei puxar conversa, mas eles não passaram de sorrisos tímidos e acenos de sim ou não com a cabeça. “Viu só tia? Eles nem falam nada!” – Disse “Izabel” e eu respondi para ela que eles falavam sim, só estavam um pouco envergonhados. [...]. No decorrer da aula, fui prestando atenção nas três crianças e notei que eles são muito quietos, mal saem das cadeiras e não falam muito com as demais crianças. Penso que preciso tentar um jeito de interagir mais com eles, e não só isso, fazer com que as outras crianças conversem com eles também (Relato de diário de Campo, 03 de junho de 2014).



Recepcionando as crianças – acervo pessoal da autora

Além do fato de repensar o agir e pensar como agir, percebemos no relato que a escrita dos fatos narrados dialoga entre o nosso pensamento, a fala e o agir das crianças no momento descrito e a reflexão que o exercício da escrita nos proporciona, levando-nos a pensar estratégias que contribuam para que as crianças sejam mais participativas e deixem de lado a timidez. Desse modo, era preciso construir espaços de interação em que o João, a Camila e o Gabriel pudessem participar.

De acordo com Souza et al (2012, p.186), “a narração implica reflexão, pois, ao escrever, é possível distanciar-se e analisar as experiências relatadas a partir de outra perspectiva, permitindo o diálogo consigo mesmo”. Escrever não é uma tarefa simples, requer um cuidado, um zelo, uma atenção crítica e reflexiva sobre o que se vai escrever. Sobre essa reflexão

[...] pode incidir sobre duas vertentes: referencial e expressiva. Assim sendo, a reflexão pode referir-se ao objeto narrado (por exemplo, a condução da aula, o comportamento dos alunos) e ao narrador, ou seja, o próprio professor (por exemplo, suas ações docentes, seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções). [...]. Em alguns diários uma vertente pode prevalecer em detrimento da outra; em outros, pode haver casos mistos. Percebe-se que o caráter pessoal do diário é multidimensional e refere-se ao registro dos saberes, dos sentimentos, das ações, das tomadas de decisões do professor; remete também ao próprio sentido do diário: esse documento tem sido pleno para seu autor, **que também é destinatário do relato.** (ZABALZA, 1994, APUD SOUZA ET AL, 2012, p. 186, **grifo nosso**)

Sendo o professor um “destinatário dos seus relatos”, em seu processo de escrita e autoanálise, vai exercitando a capacidade de reconhecer-se enquanto docente, através de reflexões advindas da análise de seu próprio saber e pensar. Pois, esses escritos podem revelar as concepções éticas desse profissional acerca

do que ele pensa sobre a sociedade, sobre ser professor de crianças, sobre ser criança etc. isso por que

Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. São partes da mesma coisa. É importante, então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projetos de vida desse profissional. Muitas delas não aparecem claramente durante o processo de formação. Porém refletem-se na atuação desse profissional, influenciando a qualidade geral do seu trabalho (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2009. p. 31)

Assumindo a importância de o professor ser ciente de suas próprias concepções acerca do que é ser um professor de Educação Infantil e como ele vai fazer para trazer essa qualificação para o dia a dia do seu trabalho, afirmamos que o diário de campo se mostra como um recurso de fundamental importância para instigar o autoconhecimento de seus próprios princípios éticos. Para tanto, trazemos alguns relatos de situações vivenciadas e registradas no diário de campo sobre análises que apontam alguns questionamentos e reflexões de situações em que as crianças demonstravam algumas influências advindas dos seus contextos familiares.

Em uma atividade sobre as festas juninas, na qual que se pedia que as crianças retirassem de uma caixa surpresa algumas imagens de comidas típicas relacionadas à referida data

[...]. Em um certo momento, pedi que Junior que retirasse da caixa uma imagem. Quando ele viu do que se tratava (pamonhas envoltas na palha de milho) me olhou e disse que não sabia o que era aquilo. Resolvi instigar a turma, pronunciando a primeira sílaba, esperando que algumas das crianças soubessem do que se tratava a imagem, “essa é a pa...” nessa hora Marcelo logo se adiantou em completar “é a maconha!” Surpresa, perguntei-lhe o que era maconha, para ver se o motivo de ele ter falado isso foi por associação a sílaba inicial da palavra ou se ele realmente sabia do que se tratava a maconha. Ele disse: “Ah tia, é uma plantinha que o povo fuma lá perto de casa. “Na hora eu não soube o que pensar, a única coisa que me veio à cabeça foram questionamentos sobre que tipo de influências o garoto tinha no contexto familiar. Eu pedi que ele visse a imagem de perto e expliquei que aquilo se tratava de pamonha. Algumas crianças falaram que adoravam a comida, e eu internamente agradei por nenhuma questionar o que era a tal maconha. Eu não soube como agir. Pego-me agora pensando no quanto situações assim são imprevisíveis na sala de aula. E quando ocorrem, colocam o professor para repensar seus próprios conceitos, pois eu cresci numa cultura que vê o uso da erva citada como proibida, mas logo estava lá uma criança demonstrando que aquilo para ela era normal. E eu, como “professora” teria que aprender a lidar com essas situações, aprender a tratar meus próprios preconceitos. Nesse dia aprendi

muito mais que o esperado com a turma (Relato do diário de Campo, 16 de junho de 2014).



Atividade com a caixa de Pandora – arquivo pessoal da autora

Em outro caso, relatado a seguir, a atividade consistia no trabalho com a autoimagem e no reconhecimento das características individuais das crianças através do uso do espelho.

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. Os modos como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção (BRASIL, 1998, p. 13).



Acervo pessoal da autora

No decorrer da atividade, tivemos uma surpresa inesperada. Rita, que normalmente é tão autônoma e nesse se recusa a ficar em frente

ao espelho. Fui até ela e perguntei para a razão da recusa e ela simplesmente começou a chorar e falar que não queria fazer isso. Respeitamos a decisão da criança, pois a ideia nunca foi forçar nenhuma delas a fazer algo que não se sentisse à vontade. Refletindo agora sobre isso, me lembro que no início do ano, a mãe de Rita tinha nos informado que ela era muito sensível quando alguém questionava a sua altura e o formato do seu corpo, que realmente era um pouco menor em relação ao tamanho das outras crianças. Acabei de perceber que questões de estética corporal, afetam muito a criança mais que a vida dos adultos, pois até mesmo uma criança de cinco anos já não se relacionava bem com seu próprio corpo. Estou muito preocupada com isso, pois entendi que o que ela demonstrou ali foi o medo de algum colega comentar sobre a sua diferença (Relato do diário de campo, 23 de março de 2015).

Nos dois relatos, notamos que as situações propiciaram uma escrita reveladora acerca da nossa concepção ética e política que nós, enquanto professores em formação, devemos refletir mais profundamente sobre a necessidade de aprender a lidar com situações inesperadas. Situações em que um “choque cultural” acontece e o professor deve estar preparado para saber lidar com a diversidade na sala de aula. Pois o trabalho com a diversidade e o convívio de forma respeitosa com a diferença, possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança (BRASIL, 1998, p. 77). Assim, não basta apenas obter conhecimentos e técnicas, dominar conteúdos e metodologias de ensino. É necessário que ele [professor/a] construa uma visão ética e política da sua prática profissional (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2009, p. 32).

Para ampliar seus conhecimentos, é fundamental que o educador realize sistematicamente uma reflexão sobre suas ações, de preferência antes e depois delas, através de planejamento e avaliação. É preciso que procure entender por que uma criança se comportou de uma determinada forma diante de uma situação qualquer. É preciso que ele tome sua prática como objeto para a reflexão. Assim, o educador torna-se peça fundamental da construção de seu conhecimento, do conhecimento das crianças da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade do serviço prestado à comunidade como um todo (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2009, p. 32).

Buscar compreender o porquê de uma criança ter agido de determinada maneira, pensar sobre as implicações que cada atividade desencadeia em cada criança também faz parte da vasta lista de saberes para a docência e identidade profissional do professor em constante construção. Nos relatos é possível observar

que nós, enquanto escritoras de um diário, realizávamos o exercício do fazer – refletir sobre o fazer – e fazer novamente de forma intencional e constante nas situações cotidianas vivenciadas com as crianças. No caso dos dois relatos acima apresentados, por exemplo, esteve implícito que o desenvolvimento de uma perspectiva de valorização de respeito à diversidade, sem diferenciação ou julgamento de valores, assim como orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

[...] A aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (BRASIL, 1998, p. 77).

Com isso, compreendemos que a escrita no diário contribuiu para que essa ferramenta pedagógica funcione como um documento de autoconhecimento, onde por meio da escrita sobre si mesmo, assumamos uma posição de constante pensar e repensar a prática realizada. O processo de decidir sobre o que registrar, juntamente com o que foi feito e até mesmo de planejar o fazer, gerou aprendizados para além da experiência prática que o PIBID, de um modo geral proporcionava. O diário de campo possibilitou uma espécie de formação à parte, apenas pelo simples exercício de escrevê-lo e debruçar sobre os escritos, ou seja, se apresentava como uma tarefa nova em que o que fazer, sobre o quê escrever e como escrever, acabou se transformando em um conjunto de histórias que só contribuía a cada dia para a revelação de uma construção identitária docente estava sendo formada.

3.6. Como é difícil planejar...

Os momentos de planejamento, de organização das atividades que constituirão o dia a dia das crianças na Educação Infantil é a etapa em que se deve, primeiramente, pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, [...] principalmente de suas necessidades (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Partindo desse princípio, trazemos agora alguns relatos que contam sobre a nossa experiência com a tarefa de planejar no PIBID. De início, apresentamos a narrativa correspondente à primeira experiência de planejamento em grupo sobre a supervisão da coordenadora do Programa.

Em meio à reunião de planejamento, a coordenadora precisou se ausentar e o grupo continuou com a incumbência de pensar as atividades para aquela semana. Tivemos muitas ideias de atividades que poderiam ser realizadas com as crianças, mas estávamos tão envolvidas em pensar no que fazer, que nem notávamos que nada do que íamos pensando era registrado. Quando nos demos conta disso, já tinha passado um bom tempo, e não tínhamos saído da segunda-feira. Quando a coordenadora retornou à sala e percebeu que o planejamento que tínhamos feito estava todo moldado ao tema da primavera. É certo que já havíamos tido diferentes debates sobre o equívoco que se tornou comum em que o planejamento na educação infantil é pautado em datas comemorativas e, sem ao menos perceber, fizemos exatamente isso durante todo o tempo de planejamento. Resultado? A coordenadora nos propôs que repensássemos em todas as atividades citadas, o que resultou na falta de tempo para concluir as atividades da semana. E eu agora, aqui relatando esse fato, só consigo chegar à seguinte conclusão: como é difícil planejar de modo a respeitar os direitos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças (Relato do Diário de Campo, 27 de agosto de 2014).

No período em que o relato acima foi registrado, estávamos cursando o quarto período do curso de Pedagogia. É neste período que os estudantes do Curso adentram os estudos da área de Educação infantil com a disciplina “Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas”, ou seja, seguindo o currículo do curso, estávamos iniciando as leituras e discussões sobre os conceitos de infância, criança, educação infantil, professor da educação infantil, a dissociabilidade entre as atividades de educar, cuidar e brincar, dentre outras questões pertinentes ao campo de atuação. Evidenciava-se para nós o quanto a introdução e aprofundamento aos estudos da infância e à história da educação infantil no Brasil eram imprescindíveis para que pudéssemos transitar de forma mais segura pelo PIBID.

Até o terceiro período do Curso ainda não tínhamos discutido os fundamentos e metodologias voltadas ao ato de planejar, especialmente, não havia uma consciência acerca da importância de um planejamento que considerasse as crianças, seus contextos, suas culturas, tendo em vista que as situações presentes na rotina pedagógica atendessem as suas necessidades, prezando pela garantia de

suas experiências em contexto coletivo de educação. Acreditamos que, a princípio, as propostas sugeridas pela professora regente da turma deram o tom do trabalho, pois ela era a profissional experiente e que ali estava para nos acompanhar e orientar. Contudo, seguindo o “modismo” e orientações da SEMED, seus planejamentos tinham como ponto de partida e ponto de chegada a questão das datas comemorativas.

A este respeito, Ostetto (2012, p. 182) reforça nossa afirmativa de que é um dos tipos de planejamento mais comuns em instituições de educação infantil, nele

A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto. Também aqui são listadas várias atividades, só que as mesmas se referem a uma data específica, a uma comemoração escolhida pelo calendário. Assim, ao longo do ano seriam realizadas atividades referentes ao Carnaval, ao Dia de Tiradentes, ao Descobrimento do Brasil, ao Dia do Índio, à Páscoa, ao Dia do Trabalho, ao Dia das mães, e assim por diante, conforme as escolhas da instituição ou do educador, segundo o que ele julgue relevante para as crianças, ou conforme seja possível desdobrar em atividades para realizar com as crianças.

Para Ostetto esse modelo de planejamento no contexto escolar privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade (Idem, 2012, p. 182). Ou seja, não é feita uma análise do que realmente seria significativo trabalhar com as crianças e acaba-se elegendo as datas comemorativas sem a devida consideração do que realmente é necessário abordar nestes acontecimentos, tratando-as de forma superficial, sem ao menos explicar as crianças a razão e o real significado dessas datas e comemorações existirem. “É o que o senso comum chama de não deixar passar em branco, nos fazendo crer que as pessoas e coisas só merecem ser lembradas uma vez por ano e não diariamente como de fato deveriam” (OSTETTO, 2012, p. 182).

O relato a seguir mostra a reflexão que se originou acerca do que ocorreu no primeiro encontro com a turma, em que algumas atividades previamente planejadas já seriam realizadas por cada bolsista. O relato retrata especificamente minha frustração como bolsista que, ao planejar uma atividade, não obtive o resultado esperado.

Foi um choque ver que o plano que fiz para minha aula, não prendeu a atenção da turma. Tive a sensação que nada do que fiz tinha valido apenas, pois, as crianças estavam dispersas, não queriam concluir a atividade. Percebi também que o tempo calculado para cada atividade foi equivocado. A maioria terminou muito mais rápido do que esperávamos. Notei que, provavelmente, as atividades planejadas para a semana também não dariam conta do tempo da aula, resolvemos pensar em brincadeiras para suprir o tempo que faltasse, pois não teríamos tempo para replanejar em conjunto durante a semana. Escrevendo agora, penso que isso não foi de tudo ruim, pois apesar de ter ficado triste pelo plano que não deu tão certo, a experiência que ganhei com esse acontecimento me mostra que nem sempre o que planejamos vai acontecer de acordo com as nossas expectativas. Compreendo que nessas situações vai ser necessário desenvolver um “jogo de cintura” para buscar uma solução para aquela situação imediata, afinal a aula não acaba por que uma atividade não alcançou o resultado esperado (Relato do diário de Campo, 21 de outubro de 2014).

Segundo Barbosa e Horn (2001, p. 68)

Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e a sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas [...].

Para planejar uma atividade que atenda às condições citadas pelas autoras em questão é necessário tentar mais de uma vez, porque nem sempre a primeira vez que o professor propõe certa situação, a mesma contempla a diversidade de necessidades das crianças. Para tanto, será necessário estudar, observar e refletir sobre o comportamento, desenvoltura e reações da turma na realização de cada atividade, procurando identificar o que se pode alterar/adaptar para que as situações planejadas estejam condizentes com o ritmo de desenvolvimento da turma. Pois, assim como no caso relatado, haverá momentos em que a atividade planejada não atingirá os objetivos esperados e somente no ato de registrar foi que percebi o lado positivo dessa questão.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante

ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p.41).

Porém, é refletindo sobre o que se pode fazer para melhorar, que se alcança um bom resultado. Como é o caso do fato narrado no seguinte relato:

Dessa vez, planejamos colocar a hora da história logo após o momento de acolhida. Percebemos que esse momento é mais propício para que as crianças se envolvam e se entreguem à atividade. As crianças adoraram a história que resultou em um ótimo diálogo e reconto da mesma. Teve também o jogo de tabuleiro “Ponto de ônibus” para a aula de matemática, onde eles aprenderam sobre quantidades contando as casinhas do tabuleiro [...] Foi um dia muito bem aproveitado e as crianças adoraram (Relato do Diário, dia 28 de outubro de 2014).



Acervo pessoal da autora

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 32)

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. [E prevendo] a intervenção das professoras e dos professores visando a atender e as características e necessidades das crianças.

Ressaltamos que o processo de pensar sobre o que se pode fazer para melhor atender a criança em sua individualidade, bem como em meio ao coletivo, consiste em compartilhar com a concepção de planejamento defendida nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (2006), pois compreendemos que a prática do registro no diário, assume a perspectiva de promover a reflexão sobre a ação realizada, contribui de forma gradual e significativa na qualidade das atividades planejadas e realizadas.

Vejamos o relato a seguir:

Para a aula de hoje, tinha planejado a exibição do filme “Rio”, que apresenta uma bela discussão sobre o tráfico de animais (que é o tema central do filme), depois disso, desenvolvemos uma atividade de dobradura para formar passarinhos. Como previsto por mim, Carlos interagiu bastante durante a atividade, o que significou bastante para o avanço na participação e interação dele na aula. Pois um dos motivos de ter pensado nessa atividade foi tentar fazer com que ele interagisse mais com as demais crianças, uma vez que já tinha conhecimento do amor que ele dedica aos pássaros, chegando, inclusive, a afirmar ser um deles. Carlos vive sempre imaginando ser um passarinho e não conversa com os colegas. Para a minha felicidade, nessa aula ele participou ativamente das atividades coletivas. Quando na roda de conversa, questionei às crianças sobre quem sabia desenhar um passarinho e Carlos declarou: “Eu sei tia! Deixa eu fazer um no quadro?” Entreguei o pincel para ele que logo iniciou o desenho, sobre os olhares curiosos das demais crianças. Quando terminou, todas as crianças elogiaram seu desenho e Carlos logo disse a um colega: “Se você quiser eu te ensino como desenhar um”. Se eu gostei disso? Claro, pois evidenciou que meu objetivo fora ali alcançado, Carlos, finalmente interagiu com as outras crianças. Espero que essa relação avance a partir de agora (Relato do Diário, 05 de novembro de 2014).



Momento de exibição do filme
Acervo pessoal da autora



Desenho feito por Carlos

Analisando os relatos aqui apresentados, concluímos que a escrita no diário contribuiu, através da ação e da reflexão proporcionadas pela escrita, para o desenvolvimento de uma prática de planejamento voltada ao atendimento das especificidades/necessidades das crianças. As reflexões e ações relatadas, a receptividade das crianças às atividades propostas e a nossa mudança de concepções e ações em busca de ofertar as atividades que melhor atendessem às crianças, mostram o quanto o diário de campo contribui para a formação de um professor reflexivo e crítico de sua própria práxis, pois o diário é uma ferramenta de “[...] descoberta e desafio para o docente e para seu contexto profissional. [...] os professores que elaboram diários tornam-se notoriamente mais reflexivos e autocríticos que aqueles que não o fazem” (ALVES *apud* SOUZA et al, 2012, p, 197).

3.7. O modo como as crianças respondem a cada situação proposta fala muito sobre seus desejos e necessidades

Sempre que escrevemos sobre nossas perspectivas teóricas e metodológicas diante das situações vivenciadas com as crianças, quanto mais atentamos nosso olhar sobre elas, compreendemos que a forma como reagem às diferentes proposições feitas, se expressa em respostas, mesmo que não verbais sobre o que desejam ou não vivenciar.

Pelo fato de o diário ser um documento singular de quem o escreve, cada pessoa tem uma forma de se relacionar com a própria escrita. Pois, como afirma Alves, apoiado em Holly e McLoughlin, o diário

[...] deverá considerar-se como um registro de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar *para si mesmo* (HOLLY AND MCLOUGHLIN, 1989 p.263 *Apud* ALVES, 2004, p. 225).

É necessário ressaltar o fato de que o diário precisa ser compreendido como um instrumento que é constituído de experiências particulares e, conseqüentemente, reflexões singulares de quem o escreve. Por este motivo, também não devemos “negligenciar uma limitação do diário: seu autor pode escolher quais acontecimentos e pensamentos serão relatados, ou seja, alguns acontecimentos podem ficar ocultos nos registros” (SOUZA et al, 2012, p. 197, 198).

No caso dos estudantes bolsistas do PIBID, é possível que, mesmo partilhando e vivenciando as situações semelhantes diariamente e no mesmo contexto escolar, seus diários carreguem relatos, experiências e reflexões divergentes um do outro, justamente pelo fato de que cada autor julga e escolhe quais dos fatos ocorridos merecem ser relatados, refletidos e analisados.

A respeito disso, analisamos o seguinte relato

Esta foi a primeira vez que a coordenadora exigiu que nós lêssemos alguns fragmentos dos relatos do diário. Acho que ela desconfiava que a gente não escrevesse nele (kkk) pois, nas reuniões anteriores ela apenas perguntava se alguém gostaria de ler, porém, ninguém se prontificava para isso. Neste dia, especificamente, depois da leitura do diário de algumas meninas, tomei coragem e resolvi ler para o grupo um dos meus relatos. Escolhi um dos meus preferidos, em que falava da personalidade “encrenqueira” de Marcos, (garoto super agitado que gosta de bater e mandar nos outros). No relato, eu falava de como Marcos às vezes se portava como o “herói” da turma (pois tinha momentos que se ele visse alguém maltratando algum colega, partia em defesa do injustiçado), mas às vezes ele escolhia ser o “vilão”. Quando não tinha ninguém batendo em ninguém, ele ia lá e batia para arrumar confusão, acho que no fundo o Marcos gostava mesmo era de ver o circo pegar fogo kkk. Enfim, contei sobre a situação específica que me causou essa reflexão sobre o menino. Quando terminei, para minha surpresa, algumas companheiras elogiaram o relato e uma até perguntou se a pré-escola em que eu estava era “diferente” das outras. Foi aí que a coordenadora Ana

Maria, que também falou ter gostado do relato, disse que a diferença não estava na instituição, e sim no olhar reflexivo de quem estava escrevendo sobre ela. Escutar isso da coordenadora me fez refletir no quanto a minha escrita mostra a visão pedagógica que eu estou construindo no exercício da escrita. E eu, escrevendo sobre isso agora, realmente noto que nos meus relatos sempre procuro descrever tanto sobre minha perspectiva sobre a situação, quanto sobre o meu olhar sobre as crianças, pois acho que o modo como elas reagem a cada situação na sala de aula me fala muito sobre o que elas precisam vivenciar ali e o que os professores precisam fazer para possibilitar que elas vivenciem aquilo que necessitam (Relato do Diário de campo, 18 de outubro de 2014).



Reunião periódica do PIBID e socialização do diário de campo
Acervo pessoal da autora

O diário é um instrumento de diálogo e reconhecimento de si, que se configura como algo singular de quem o escreve, pois, seu conteúdo é formado por experiências distintas, vivenciadas e refletidas somente por aquele que escreveu. Porém, isto não significa que o diário se caracterize apenas como instrumento propulsor de conhecimento, reflexão e autocrítica somente por quem o escreve. Através da socialização dos relatos é possível que outras pessoas possam não só conhecer as experiências vivenciadas pelo autor do diário, como pensar em como agiria ao passar por uma situação semelhante à descrita ou até mesmo lembrar que já vivenciou algo parecido, mas não refletiu da mesma forma como relatado. Ou seja, a socialização permite que este outro também repense sua prática a partir do que está sendo narrado no diário de campo.

Souza et al apoiado em Ferreira (2005) e Corsi (2002), aponta alguns fatores que justificam a dificuldade que algumas pessoas sentem na produção de relatos em seus diários

Ferreira (2005) aponta que o tempo para escrever os diários foi um aspecto ressaltado pelos sujeitos de sua pesquisa que, muitas vezes, escreveram os diários quando estavam cansados. Isso pode ter proporcionado a realização de escritas mais descritivas do que reflexivas. Corsi (2002) destaca que as dificuldades que o professor pode encontrar ao elaborar os diários reflexivos podem ser devidas a falta de tempo, de hábito ou podem, ainda, ser motivadas por não perceberem sua utilidade (FERREIRA, 2005; CORSI, 2002 *apud* SOUZA et al, 2012, p. 199).

Considerando que é comum que algumas pessoas tenham mais facilidade em escrever, descrever e refletir sobre o que vivenciou do que outras, não podemos deixar de atentar para esse aspecto quando falamos em escrita de diários, em relação a outras que têm mais dificuldades de escrever sobre o que sente, o que pensa, o que conhece, o que deseja, o que acredita. Isso pode levá-las a não gostar ou, até mesmo, não reconhecer a importância e contribuições que o diário oferece à sua formação e construção de sua identidade docente.

Sobre essas dificuldades com a escrita, o relato a seguir nos conta sobre as reflexões advindas de um diálogo ocorrido entre as bolsistas do PIBID antes de começar uma das reuniões que aconteciam periodicamente com todo o grupo:

[...]. Eu e outra parceira do PIBID conversávamos sobre o diário e a prática dos registros vivenciados na escola, ela me disse que estava meio perdida sobre o que escrever, pois quando chegava em casa, depois de passar a manhã na escola e a tarde na universidade, não conseguia sentar e pensar sobre nada que pudesse registrar, por isso ainda não havia iniciado os registros no seu diário. Comentei que eu, inicialmente, sentia a mesma dificuldade. Porém, por mais que estivesse cansada, preferia registrar logo por achar mais fácil lembrar das coisas que me chamavam atenção na sala de aula. E, realmente, nos primeiros dias, me acomodava ao cansaço gerado pelos estudos e atuação semanal no Programa e acabava não sentindo vontade de registrar de imediato o que havia aquilo que ocorria e que despertava meu olhar. Mas, depois percebi que seria melhor registrar com uma proximidade melhor entre a escrita e a vivência do dia. Quando fiz isso a primeira vez, notei que era bem mais fácil registrar os detalhes percebidos do dia a dia na sala de aula. Assim, eu poderia ser mais espontânea na escrita e com o tempo, o hábito de registrar tudo em um curto período de tempo foi sendo desenvolvido (Diário de Campo, dia 16 de julho de 2015)

Essa reflexão de que quanto mais próximo do acontecimento, mais fácil era lembrar dos fatos e refletir sobre os mesmos, dialoga com o pensamento de Amaral, Moreira e Ribeiro (Apud SOUZA et al, 2012, p.192) quando afirmam que assim fica

mais fácil para o autor “recordar e reconstruir o contexto, os comportamentos e as ideias, quais peças de um puzzle que [se encaixam] corretamente, não deturpando a complexidade holística⁴do ato educativo.”

Com isso, entendemos que a concepção do ato educativo vai além do entendimento do autor do diário tem sobre a própria prática, isso por que mesmo ele refletindo e se auto avaliando no processo de escrita de suas vivências, essas reflexões podem ser alteradas quando compartilhadas com outras pessoas. Pois, “cada diário refere-nos um tipo de realidades distintas, a maneiras diferentes. Através dos diários pode-se extrair a ‘alma’ do pensamento dos professores sobre as suas aulas” (Zalbaza, p. 194).

Após a leitura do diário, escutar da coordenadora do PIBID que a diferença não estava na instituição, e sim no olhar reflexivo de quem estava escrevendo sobre ela, nos fez refletir quanto a escrita manifesta a visão pedagógica que estamos desenvolvendo na prática da escrita, nos provocando uma reflexão que aponta para a importância do *feedback* da coordenadora para o “uso eficaz dos diários como ferramenta formativa” (SOUZA et al, 2012, p. 200). Souza ainda ressalta a importância que a pessoa responsável pela supervisão das atividades tem de assumir no acompanhamento dos diários, porque apenas pedir que os estudantes registrem os acontecimentos observados e não oferecer *feedback* (escrito ou oral) desses registros não é condição suficiente para potencializar a reflexão e a análise dos fatos. Isso porque o *feedback* pode propiciar a apresentação de questionamentos, interpretações e perspectivas que proporcionem a reflexão e a análise dos fatos vivenciados.

Corroboramos com o pensamento de Marques e Jahnke quando ao tratarem sobre a importância do trabalho com projetos na educação infantil afirmam que

Registrar cada uma das etapas, e, depois, em conjunto, lembrá-las, torna-se um importante exercício de síntese para os participantes. Ao mesmo tempo traz ideias para o desenvolvimento de outros e novos

⁴Concepção nas ciências humanas e sociais que defende a importância da compreensão integral dos fenômenos e não a análise isolada dos seus constituintes. = Dicio. Priberam da Língua Portuguesa, 2013 <<https://dicionario.priberam.org/hol%C3%ADstica>> [consultado em 21-02-2019].

projetos [atividades, posicionamentos e reflexões] dinamizando o processo de criação e projeção de aprendizados. [...] juntar registros escritos, gráficos, fotográficos, audiovisuais [...] reviver o que foi feito, traz, novamente prazer e a possibilidade de compartilhar, com outros, os sucessos ou dificuldades (2011, p. 19).

Os *feedbacks* não se configuram somente como importantes, mas também necessários, pois as reflexões feitas por quem escreve o relato no diário estão “presas” às perspectivas, opiniões e posicionamentos do seu autor, é a partir do momento em que outras pessoas, outros professores ou estudantes também podem escutar, refletir e discutir criticamente sobre os acontecimentos relatados, apresentando reflexões distintas das registradas por quem vivenciou a situação, que a socialização se torna interessante pela possibilidade de outras visões, sugestões e novas ideias, o que acarretaria na potencialização da reflexão e contribuição para o processo de auto reflexão tanto do autor do relato quanto dos demais professores, formados e em processo de formação, participantes do grupo.

Ouvir as narrativas se constitui em momentos de reflexão tornando-se alternativa para formar professores. As narrativas de formação potencializam a voz do professor, muitas vezes apagada nos cursos de capacitação que consideram o professor como um mero consumidor de informação. No entanto, não é suficiente apenas dar a voz, é também necessário estimular a reflexão, criando, redefinindo ou reorientando sentidos. Alternativas no sentido de aprimorar práticas de formação, nas quais os professores são sujeitos da sua própria história e em que não há rupturas entre o pessoal e o profissional, começam a ganhar espaço na literatura da educação (OLIVEIRA, 2011, p.172).

A partir disso, se retomarmos a discussão teórica tratada ainda no primeiro capítulo deste trabalho, na qual foram apresentadas as reflexões de autores como Freire, Pimenta, Kramer, entre outros e também dos documentos oficiais e norteadores da educação infantil que apontaram a necessidade da formação de professores críticos e reflexivos de sua própria prática, para que com esse saber eles possam desenvolver um trabalho condizente com a qualidade que se espera na Educação Infantil, percebemos que o diário se constitui sim como uma ferramenta propiciadora dessa formação reflexiva nos professores. Pois, como discutido no decorrer das análises, as contribuições para o desenvolvimento de uma identidade docente crítica e reflexiva, que funciona como uma autoformação contínua de

professores é possível com o registro de vivências e reflexões sobre as mesmas à luz da teoria e da prática.

3.8. É em meio às interações e brincadeiras que as influências e experiências do contexto cultural da criança se revelam

Segundo as DCNEI, as propostas curriculares para a Educação Infantil devem ser norteadas por dois eixos fundamentais: as interações e as brincadeiras. As Diretrizes Curriculares estabelecem que, dentre outros aspectos, a promoção de experiências propiciadoras de situações e aprendizagens que permitam o desenvolvimento da autonomia, do conhecimento de mundo, das descobertas de identidades, valorização e respeito a culturas dos povos, devem ser planejadas de modo lúdico e interativo para que a criança se sinta à vontade e possa usufruir desses momentos de forma natural e prazerosa.

Nessa perspectiva, Costa et al (2009, p. 106) afirmam que,

Experimentando a linguagem do fazer de conta, a criança vai dominando o mundo, compreendendo como ele é. Isso se dá tanto concreta como simbolicamente. 'Vamos fazer de conta que eu ia ao supermercado'. Nessa brincadeira a criança paga as compras e trabalha com a compreensão concreta da realidade [...] aprende a dominar regras, trabalhar suas emoções, seus medos. Ela experimenta diferentes papéis. Geralmente escolhe aqueles que são os mais próximos do mundo que a cerca. Passa a assumir um desses papéis, então pode entender o que ele é e o que faz.

A ideia expressada por Costa et al corrobora com nosso entendimento de que as brincadeiras de faz de conta são indispensáveis nas atividades curriculares da Educação Infantil, uma vez que condizem e contribuem para a efetivação das propostas pedagógicas da educação infantil, como preconiza as Diretrizes. Compreendemos que as brincadeiras de imaginação promovem a aprendizagem, apropriação e respeito às diferentes culturas e enriquecem a carga de conhecimento tanto das crianças envolvidas quanto dos professores que as acompanham, observam, intervêm e registram, o que resulta em um desenvolvimento de relações cada vez mais próximas entre o professor e a/as crianças.

Partindo dessa constatação, trazemos aqui alguns relatos de momentos em que a brincadeira e a interação das crianças eram a pauta dos nossos registros escritos e fotográficos. Buscando então notar aspectos na escrita que demonstrassem um pouco da relação que desenvolvemos com as crianças com a ajuda da escrita dos diários.

No primeiro relato, trazemos um dos vários momentos de brincadeiras de faz de conta registrados:

Durante as brincadeiras de faz de conta, Genilson sempre aparece como o líder que decide quem vai ser quem na brincadeira. Pois nesses momentos ele sempre grita: êêê! Eu vou ser o pai, Fabiana vai ser a mãe, Yara, Letícia e Meire vão ser as filhas e Pedro é meu irmão e tio. Já havia observado que os personagens do faz de conta de Genilson nunca mudavam, independentemente do dia da brincadeira, mas isso nunca me incomodou tanto, até o momento em que presenciei Genilson rejeitando a participação de Natan na brincadeira, o que deixou o Natan revoltado. Resolvi questionar Genilson para saber o porquê da recusa e aí é que escuto: “Ah, tia, minha casa é pequena demais. Não cabe muita gente. Eu e minha mulher já temos três filhos. Por que ele não vai brincar com outra pessoa?” Como as artimanhas de Genilson já são bem retratadas por aqui, eu não fiquei surpresa pelo seu discurso, eu me surpreendi pelo fato de que o argumento de Genilson foi tão bom, que consegui convencer Natan a ir brincar com os outros colegas de bola. Ciente de que Genilson usou de sua inteligência para se “livrar” da presença do colega na brincadeira, reflito sobre a importância de valorizar os momentos dessa brincadeira em sala de aula. É muito bom ver as crianças brincando de imaginar, pois podemos observar as relações e influências que elas trazem dos demais ambientes no decorrer da brincadeira. O modo como assumem o papel de pai que sai para trabalhar o dia inteiro, mesmo chovendo, o papel de mãe que acorda cedo para fazer comida para os filhos e marido, entre outros momentos que podem ser uma imitação ressignificada das posturas vivenciadas em seu próprio contexto familiar. É impressionante como essa brincadeira expressa questões vividas em contexto familiar ou por qualquer outro papel social que eles decidam assumir no brincar de imaginar (Diário de campo, 29 de abril de 2015).

De acordo com o Referencial Curricular (1998, p. 28)

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Analisando esse relato, notamos alguns detalhes que nos contam um pouco sobre a relação que, como professoras, estabelecemos com as crianças. Anteriormente, mais especificamente na parte em que registramos o nosso incômodo em ver uma criança ser recusada de participar da brincadeira, percebemos que ao invés de impor que Genilson aceitasse o colega na brincadeira, é tomada a atitude de questioná-lo sobre o porquê daquela decisão. E o argumento apresentado por Genilson simplesmente nos revelou que as crianças têm autonomia para escolher seus parceiros de brincadeira, contudo, é preciso criar espaços de valorização e de respeito às escolhas que elas fazem. As crianças devem ser levadas a assumir comportamentos de respeito e valorização do outro, interagindo e conquistando a capacidade de negociar os diferentes papéis a serem assumidos no ato de brincar.

[...] Como qualquer outra relação entre pessoas não é unidirecional, nem mesmo quando se trata de crianças pequenas numa pré-escola. A relação supõe participação ativa de ambas as partes, o que envolve acordos e desacordos. É através deste embate entre parceiros que a criança vai construindo sua visão de mundo, conforme os significados que ela já vem elaborando, desde que nasceu (sentimentos, interpretações, valores) são confrontados com os significados que circulam pela escola (GONÇALVES, 2010, p 175).

Adotar uma postura pedagógica que conceba a criança como protagonista, capaz de expressar seus pontos de vistas, suas vontades, desejos e necessidades, é de fundamental importância para garantir a construção de sujeitos autônomos, capazes de enfrentar e resolver conflitos e compreender-se enquanto sujeito pertencente a um grupo e que o coletivo requer comportamentos que ultrapassam desejos ou caprichos individuais.

Fica evidente que os saberes docentes se estruturam a partir de diferentes conhecimentos, sejam eles teóricos, experienciais, práticos, pedagógicos, didáticos,

entre outros. Nessa perspectiva, e referindo-se ainda à necessidade de se registrar a prática docente, Pimenta afirma que,

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. A prática de documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. Documentar o que? Não tudo. Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados. Não se trata de registrar apenas para a escola, individualmente tomada, mas de forma a possibilitar os nexos mais amplos com o sistema. Documentar não apenas as práticas tomadas na sua concreticidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados de termos utilizados conseguidos (2005, p.27).

Seguem alguns registros fotográficos de brincadeiras livres e espontâneas em sala de aula e, como nos alerta o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 72), “para as crianças circularem com independência no espaço, é necessário um bom planejamento que garanta as condições de segurança necessárias”.



Brincando de mãe colocando suas filhas para dormir enquanto o outro grupo brinca de casinha embaixo das carteiras



Reconto de história – Acervo pessoal da autora

[...] em meio a tantas dificuldades que enfrentávamos com as crianças e seus comportamentos em sala, a coordenadora do Programa sugeriu que pensássemos em uma reunião com as mães/avós. Planejamos atividades para que elas entendessem toda a rotina do nosso trabalho, pensamos em um exercício de reflexão com a apresentação de algumas situações-problema já vivenciadas por nós em sala e assim escutaríamos o que elas teriam a dizer sobre tais situações. Após cada questão, as mães deveriam falar sobre o que fariam em situação semelhante. Esse exercício nos deu um retorno muito positivo. Uma mãe falou: “O professor não tem o poder de resolver sozinho todos os problemas que surgem na escola. A família também precisa ensinar respeito ao próximo em casa, para que isso seja refletido na vivência dos nossos filhos aqui na escola”. Essa fala talvez tenha sido a mais significativa, pois nos fez perceber que o nosso objetivo fora atingido. Considero que esta foi uma das experiências mais significativas, em todo o tempo que já passei no Programa (Diário de campo, 13 de maio de 2015).



Encontro com as mães – Acervo da autora

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 52) lembra que,

Deve-se ter em conta que, por mais que se tenha a intenção de trabalhar com atitudes e valores, nunca a instituição dará conta da totalidade do que há para ensinar. Isso significa dizer que parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente e será aprendida de forma incidental. Isso amplia a responsabilidade de cada um e de todos com os valores e as atitudes que cultivam.

Assim, compreendemos que a instituição de ensino deve promover momentos que proporcionem a ampliação das relações entre a família e a escola, pois ambas as instituições são de fundamental importância para a formação e o desenvolvimento das crianças de forma que a relação e parceria entre elas só tem a contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, etc da criança enquanto cidadã, sujeitos de direitos.

Por fim, concluímos que o registro das práticas vivenciadas no decorrer da práxis docente tem papel fundamental na formação de um professor crítico e reflexivo, aberto a novas descobertas e aprendizagens, considerando que esta qualidade de sua formação tem reflexos trabalhados na prospecção dos resultados na educação das crianças com as quais atua.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, discutimos sobre a importância de as políticas de atendimento às crianças dialogarem com as estratégias de formação inicial e continuada de professores de educação infantil. Assim, apresentamos o registro de experiências teórico-práticas em diários de campo enquanto um recurso metodológico capaz de promover o exercício de ação-reflexão-ação no cotidiano das práticas docentes em creches, pré-escolas e escolas.

Apreendemos que as implicações da prática do registro além de contribuir para o processo de construção da identidade docente, afetam diretamente a qualidade da educação que se quer ofertar às crianças, especialmente aquelas que se encontram em creches e pré-escolas, sujeitos de nossa pesquisa. Isso por que a prática de registrar nos proporciona uma aproximação do nosso fazer docente. Permitindo que possamos nos autoanalisar, refletir, pensar e replanejar a nossa própria prática docente.

O processo de escrita do diário me possibilitou o desenvolvimento de concepções e fazeres pedagógicos que melhor atendessem as necessidades das crianças envolvidas no PIBIB. Pois, de forma linear, aprendemos com suas formas de expressar os próprios conhecimentos, a forma como compreendiam o mundo a sua volta e as implicações dos seus próprios contextos em seus comportamentos na sala de aula. Com isso foi possível desenvolver o hábito de refletir a própria prática pedagógica. A partir disso, consideramos que o registro é um instrumento metodológico extremamente importante no processo de reflexão, pois possibilita a análise e o redimensionamento das formas de conceber, analisar, avaliar e ressignificar os saberes e fazeres pedagógicos na educação infantil.

Destacamos ainda, a importância que o PIBID imprimiu nessa pesquisa, considerando que foi através da participação neste Programa, mais especificamente no Subprojeto do Curso de Pedagogia, que se tornou possível vivenciar a experiência de produzir um diário de campo, o que nos possibilitou o desenvolvimento de uma postura questionadora e propulsora de novas aprendizagens.

O PIBID nos proporcionou o privilégio de poder adentrar o dia a dia da instituição de educação infantil, participando de diferentes situações ali realizadas, desde o planejamento da rotina semanal, os encontros com as crianças e suas famílias, etc. Além de nos levar à compreensão de que a prática do registro é fundamental na construção de nossa identidade docente, ainda em processo inicial de formação acadêmica.

Nesta perspectiva, concluímos que o registro, por meio do uso de diário de campo, além das contribuições já mencionadas anteriormente, propicia o exercício contínuo – individual e coletivo – de que novos procedimentos de avaliação encontrem assento na instituição escolar, pois que parte do vivido para avançar na compreensão das teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como de um conhecimento mais efetivo sobre a comunidade escolar de modo geral.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, F. C. **Diário**: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium: Revista do ISPV*, [S.l.], n. 29, p. 222-239, dez. 2004. Disponível em <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>>. Acesso em: 02 junho/2018.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da professora nata. **Cadernos de Pesquisa**, nº133, p.167. julho/2001.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. **O Significado da Infância**. Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994; p. 88-96.

ASSIS, M. S. S. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Editora Alínea, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil - PNEI/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2003.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 1998.

_____.Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da. Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006. 1990.

_____.Presidência da República. Lei Nº 11.502. Brasília, 11 de julho de 2007.

CARROLO. C. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA. M. T. (org), **Viver e construir a profissão docente**. – Portugal : Porto Editora, 1997.

CERIZARA. A.B. **A Pré-Escola em questão**. Florianópolis: Perspectiva, 1984.

COSTA. E. Ap. A. d. et al. Faz-de-conta, por quê? A linguagem do faz-de-conta, elemento básico do trabalho psicopedagógico na educação infantil, é discutida. In: ROSSETTI-FERREIRA. M. C. et al. (orgs). **Os fazeres na educação infantil**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPAR. M. M. G.; PERREIRA. F.; PASSEGGI. M. C. As Narrativas Autobiográficas e a Formação de Professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: **V Congresso internacional de pesquisas autobiográficas - CIPA**. (ANAIS). Rio Grande do Sul. 2012.

GONÇALVES. M. F. C. “Se a professora me visse voando ia me por de Castigo”: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

HESS. R. Momento dos diários e diários dos momentos. In: SOUZA. E. C.; ABRAHÃO. M. H. M. B. (orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HORN. M. D. G. S.; BARBOSA. M. C. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** - Porto Alegre: Artmed, 2001.

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**. MEC/SEB. Brasília: FNDE. Estação Gráfica, 2006. P. 13-23.

KRAMER. S. O Papel Social da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (58): 77-81, agosto 1985.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. (orgs). **Educação infantil pós-LDB**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. P. 99-112.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. Ed. Atual. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

MARCILIO, M. L. A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, C. M.; JAHNKE. S. M. **Educação infantil: projetando e registrando a ação educativa**. – São Paulo: Paulinas, 2011.

MELO. M. M. G. **Docência na educação infantil: concepções sobre ser professor/a de criança pequena**. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, AL, 2014.

MINAYO. M. C. S. et al. (Orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA. A. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA. (org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora. 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA. M. O. M. **Práticas educativas e narrativas (auto) biográficas em ambientes virtuais de aprendizagem**. Revista Teias v. 12, n. 25, 171-185, maio/ago. 2011.

OSTETTO. L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10ª edição. Campinas – SP: Papirus, 2012.

PIBID. Subprojeto de Pedagogia. **Universidade Federal de Alagoas UFAL/Campus do Sertão**. 2014 a 2017.

PIMENTA. S. G (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 4. Ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO. AY. A. Reflexão Crítica: auto-conhecimento, análise e perspectivas. In: ROMERO, Tania Regina de Souza, (org.) **Autobiografias na (re)constituição de professores de línguas: O Olhar Crítico-Reflexivo**. Vol. 3 Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

ROSSETTI-FERREIRA. M. C. et al. A formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA. M. C. et al. (orgs). **Os fazeres na educação infantil**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS. A. M. D. Experiências com atos de leitura e de escrita e seus reflexos na prática pedagógica de professores. In: SANTOS. A. M. dos.; LIMA. R. M. (Orgs). **Infância, educação e educação infantil: diferentes cenários e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SOUZA. A. P. G. et al. A Escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.01, pp.181-210, mar. 2012.

SOUZA. E. C. **Outras formas de dizer: diálogos sobre pesquisa narrativa em/com Nilda Alves**. Revista Teias v. 13, n. 29, 61-72, n. especial, 2012.

SOUZA. E. C. de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: **Boletim Salto para o Futuro: Histórias de vida e formação de professores**. TV Escola. Ministério da Educação, 2007

TARDIF. M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000 Nº 13.

VIEIRA. K. A. **Desafios e possibilidades no trabalho com crianças de seis anos no ensino fundamental: uma experiência do PIBID de Pedagogia**. 2014. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, AL, 2019.