

## Saberes e fazeres docente na Educação Infantil e as contribuições do Pibid de Pedagogia da UFAL-Campus do Sertão

### Knowledge and teaching practices in Early Childhood Education and the contributions of the Pibid of Pedagogy at UFAL-Campus do Sertão

Letícia Campos de Lima<sup>1</sup>  
Laíse Soares Lima<sup>2</sup>

#### Resumo

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem modificado as relações entre teoria e prática, aproximando a universidade da escola pública. Nesse sentido, este texto apresenta a relevância do Pibid para formação inicial de professores, por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar. A característica metodológica do Programa de Iniciação à Docência é a pesquisa-ação, no qual os bolsistas apropriam-se do processo formativo, reflexivo, analítico-crítico da ação docente. Assim, este trabalho visa identificar as contribuições do subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão para a formação inicial docente na Educação Infantil entre 2014 e 2016. Os relatórios das reuniões periódicas de supervisão e os escritos do diário de campo, provenientes da imersão na turma pré-escolar, foram categorizados e utilizados como materiais de suporte analítico. A análise e a interpretação desses materiais resultaram na compreensão de que as reuniões periódicas de supervisão, planejamento e o instrumento de diário de campo são essenciais para uma prática pedagógica pautada na reflexão-ação-reflexão. Os saberes e os fazeres docente da Educação Infantil, impressos nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas, revelam abordagens inovadoras que favorecem a formação integral da criança por meio da educação emancipatória, humanizada e dialógica.

**Palavras-chave:** Formação docente. Pesquisa-ação. Pedagogia.

#### Abstract

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) has changed the relationship between theory and practice because approximate the university to the public school. The text presents the relevance of the Program for the initial formation of teacher education through the insertion of undergraduates in the daily school. The methodological characteristic of the Program is action research in which the scholarship takes ownership of the formative, reflexive, analytical-critical process of the teaching action. Thus, this work identifies the contributions of the Pedagogy subproject at the Federal University of Alagoas-Campus do Sertão for initial teacher training in Early Childhood Education between 2014 and 2016. The reports from the periodic supervision meetings and the field diary

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes. Email: leticiaacamposs@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Email: laisesoareslima@hotmail.com

writings originating from the immersion in the preschool class, we categorized and used analytical support materials. The analysis and interpretation of these materials resulted in the understanding that periodic meetings for supervision, planning, and the field diary instrument are essential for a pedagogical practice based on reflection-action-reflection. Therefore, knowledge and teaching practices of Early Childhood Education put in the activities developed by scholarship, reveal innovative approaches that favor the integral formation of the child with emancipatory, humanized, and dialogic education.

**Keywords:** Teacher education. Action research. Pedagogy.

## **A parceria entre universidade e escola**

Entre expectativas e incertezas, o graduando em Pedagogia inicia seu processo formativo e, nesse misto de sensações, busca construir sua identidade profissional com os saberes e os fazeres apreendidos ao longo do curso. Criado há mais de 60 anos, o curso de Pedagogia forma profissionais para atuar em múltiplas especializações, sendo as mais comuns: o trabalho docente e ações pedagógicas em espaços formais ou não-formais.

A docência é uma das especificidades do trabalho pedagógico, a qual o pedagogo pode exercer suas funções de ensino, sobretudo em espaços escolares nas diversas modalidades e etapas da Educação Básica, com intuito de contribuir na formação integral dos cidadãos, considerando os aspectos humano, ético, cultural, intelectual, político, estético e artístico (LIBÂNEO, 2011). O exercício da docência pode ser iniciado e vivenciado desde a graduação, a partir de projetos que inserem o estudante no espaço escolar, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores que objetiva “proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior” (BRASIL, 2019, p. 1). Os projetos visam estimular os licenciandos, desde o início de sua formação, a vivenciar experiências formativas na escola pública, por meio da observação e da reflexão sobre as concepções e práticas do cotidiano escolar, favorecendo a construção profissional e a formação da identidade docente.

Desse modo, os bolsistas são supervisionados por um professor da escola de Educação Básica e por um docente que coordena o subprojeto na instituição de ensino superior. O coordenador, ao elaborar o subprojeto, traça objetivos específicos de ações que visem a intencionalidade pedagógica, por meio do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, por exemplo, mediante a análise do contexto socioeducacional, a fim de superar os problemas visualizados no processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao professor-supervisor, suas atribuições são pautadas em planejar, executar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas num regime de colaboração das experiências práticas, tecnológicas, metodológicas da docência, não

apenas supervisionando, mas formando docentes que protagonizam a própria formação inicial (BRASIL, 2019).

As disciplinas de estágio supervisionado são componentes curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura, logo, a inovação do Pibid para os cursos de licenciatura está em possibilitar aos bolsistas um maior tempo de contato, observação, planejamento e interação com a escola, isto é, ação-reflexão-ação sobre o fenômeno da educação escolar e do trabalho docente. Com isso, buscamos dialogar neste estudo sobre as contribuições do subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão para a formação inicial docente.

Desenvolvido entre 2014 e 2016, o subprojeto “Os saberes docentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta do Pibid de Pedagogia” contemplou as duas primeiras etapas da educação básica: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O subprojeto conduziu os bolsistas 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” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, s/p).

Assim, este trabalho se refere ao epílogo de uma experiência singular exercida pela primeira autora, enquanto bolsista de iniciação à docência. Pois, o Pibid, como aparato para pesquisa-ação educacional, tem impactado positivamente na formação de professores, de modo particular, favorecendo o processo de construção da identidade docente na Educação Infantil e no próprio reconhecimento de professora-pesquisadora.

Nesse ensejo, objetiva-se conhecer os saberes e os fazeres docentes da Educação Infantil abordados pelo subprojeto de Pedagogia. Por conseguinte, os objetivos específicos pautam em explicar as contribuições das reuniões periódicas de supervisão, do planejamento e do diário de campo como instrumentos de formação docente, além de descrever como a práxis docente está impressa nas atividades desenvolvidas pelos bolsistas.

### **Contextualizando o Pibid de Pedagogia da UFAL-Campus do Sertão**

Localizado na cidade de Delmiro Gouveia, no estado de Alagoas, o *Campus* do Sertão, inaugurado em 2009, é resultado da expansão e interiorização da Universidade Federal de Alagoas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No respectivo *Campus*, o Pibid foi integrado pelo curso de Pedagogia em 2012, oportunizando a ampliação da perspectiva profissional dos estudantes ao participarem de experiências formativas com a escola pública, além de contribuir positivamente para os professores-supervisores e a instituição escolar parceira, com ações teórico-práticas que potencializam as ações de ensino e aprendizagem.

Em 2013, foi lançado o edital Capes nº 61, no qual dois docentes do curso de

Pedagogia tiveram o subprojeto aprovado e assumiram a coordenação. O subprojeto contava com quatro professoras-supervisoras e vinte e dois graduandos selecionados pelo edital nº 05/2014 - Pibid-UFAL, que cumpriram uma carga horária de 32 horas mensais de atividades. Inicialmente foram três professoras da Educação Infantil e uma professora do Ensino Fundamental, porém, ao final do referente ano, as duas professoras-supervisoras da Educação Infantil foram desligadas do programa, sendo selecionada uma nova professora-supervisora desta modalidade. Então, no ano seguinte os bolsistas foram apresentados às professoras-supervisoras e distribuídos nas escolas participantes, conforme o turno que lhe era oportuno.

O subprojeto de Pedagogia contemplou as duas primeiras etapas da Educação Básica: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pois se fez necessário avançar na compreensão do cenário da política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, auxiliando na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com isso, os bolsistas foram divididos em dois grupos de acordo com os respectivos professores-supervisores: Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Todavia, embora o grupo fosse orientado por um subprojeto comum, existia o reconhecimento que cada uma das etapas de educação demandava atenção distintas que correspondessem às suas singularidades, quanto ao objetivo formativo das crianças. Isso porque, em especial, a docência na Educação Infantil, ponto central de discussão deste estudo, possui especificidades de organização e de práticas pedagógicas, que consideram aspectos como: proteção e segurança de crianças pequenas; indissociabilidade do cuidar e educar; o desenvolvimento integral das crianças; o estabelecimento de uma rede de interações e parceria com as famílias e a comunidade; a inclusão de saberes plurais para formação integral das crianças; entre outros (BONETTI, 2006).

O trabalho docente na Educação Infantil, portanto, apresenta uma configuração singular para atender as demandas do seu público que inicia o processo de educação formal. As crianças e suas infâncias devem ser consideradas respeitando a diversidade que se apresentam em questões espaciais, de classe, gênero, etnia, condições socioeconômicas, entre demais variantes que representam sua multiplicidade, que apesar de serem sujeitos biológicos, vivenciam infâncias que não são universais (BELLONI, 2009; CORSARO, 2011).

Para tanto, a escola de Educação Infantil, compreendendo a pluralidade das infâncias, deve articular um trabalho que considere os saberes iniciais das crianças, permitindo possibilidades de reafirmação, apropriação e renovação de conhecimentos a partir de projetos pedagógicos que considerem as falas e as linguagens das crianças, garantindo uma formação para o exercício da cidadania (BRASIL, 2009).

Desse modo, no município de Delmiro Gouveia-Alagoas, o subprojeto do Pibid de Pedagogia buscou desenvolver em uma instituição pré-escolar de Educação Infantil alguns

objetivos, entre eles

Investigar e apreender de forma consistente as especificidades do trabalho com crianças de zero a cinco anos de idade, bem como entender o processo de transição da criança de seis anos para o Ensino Fundamental e as implicações dessa mudança nos rumos da educação em geral e da formação docente mais especificamente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2014, s/p).

Tendo em vista os objetivos supracitados, é possível reconhecer que o caráter do princípio pedagógico do subprojeto configura-se como pesquisa-ação, pois compreende-se que o ensino e a pesquisa são indissociáveis. Isto significa que, a pesquisa dentro da prática docente possui um papel essencial para a formação do professor: enriquecer a articulação entre teoria e prática, desenvolver e aperfeiçoar a curiosidade, a autonomia, a problematização, a análise das práticas pedagógicas, a dinâmica do ensino/aprendizagem e a produção do conhecimento.

A pesquisa-ação está baseada na ação-reflexão-ação, tal como consiste em um dos objetivos do Pibid: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (BRASIL, 2019, p. 2). Com isso, a pesquisa-ação exige do bolsista de iniciação à docência o desenvolvimento do questionamento crítico sobre a própria prática, reconhecimento do contexto escolar, identificação dos problemas, análise e interpretação crítica, planejamento, execução e avaliação das ações. A finalidade do Programa não se baseia em solucionar os problemas da educação, mas consiste no desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação, intervenção e transformação da realidade (FRANCO; LISITA, 2008).

Incorporada no processo de formação docente, a pesquisa-ação tem a capacidade de superar a racionalidade técnica em vista ao empoderamento, à flexibilidade, à criatividade, ao conhecimento e à prática diante do contexto imprevisível e do novo em que emerge a realidade escolar. Com um olhar crítico, o professor, em processo de formação inicial, apreende o contexto inserido, reflete tanto sobre a própria prática quanto sobre a prática exercida pelos colegas, de uma forma dinâmica, e dialoga com os conhecimentos condizentes a formação inicial, como apontam Franco e Lisita (2008).

A abordagem deste estudo se caracteriza como qualitativa, tendo em vista que os critérios centrais da pesquisa qualitativa se baseiam no material empírico, na seleção e aplicação dos métodos, na relevância dos resultados e na execução dos procedimentos, neste caso, a pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa também engloba a subjetividade daqueles sujeitos que estão envolvidos na pesquisa, tornando-se parte desse processo. No Pibid, o bolsista-pesquisador também tem sua subjetividade impressa ao expor suas reflexões, sentimentos, atitudes, observações, “constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa” (FLICK, 2008, p. 24-25).

De acordo com Tripp (2005, p. 454), a pesquisa-ação constitui-se de um ciclo interativo em que a reflexão é um dos elementos essenciais e “o processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar”. Podemos considerar

que a pesquisa-ação educacional é utilizada como uma ferramenta estratégica para a formação e o desenvolvimento de professores-pesquisadores, pois deve acontecer de maneira contínua numa prática rotineira, no registro do que acontece na prática como forma de documentar o processo e o progresso. A ação é pró-ativa e se caracteriza na compreensão tida a partir das análises dos dados produzidos na pesquisa. Assim, o ciclo interativo que o autor evidencia é o reconhecimento da realidade, a reflexão, a colaboração, a produção do conhecimento baseado na prática, a ação (trans) formadora, a avaliação dos resultados.

Como já mencionado, a pesquisa-ação está vinculada à transformação da realidade, embora reconheçamos a limitação que há na pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 447) explica que “a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática”. Em conformidade com o Programa de Iniciação à Docência, a pesquisa-ação intervém nas instituições escolares propondo o progresso e a superação dos problemas educacionais a partir de estratégias, dinâmicas e abordagens inovadoras, sendo a escola um espaço privilegiado para a produção de conhecimento, um espaço de pesquisa e de inovação, de constante (trans)formação.

Nessa perspectiva, aqui buscamos por identificar os saberes e fazeres docente da Educação Infantil desenvolvidos na iniciação à docência do Pibid de Pedagogia. A metodologia da pesquisa-ação exigiu dos bolsistas a fuga da neutralidade e da simples observação, o que resultou em uma postura de imersão para maior percepção da realidade e dos fenômenos. Sendo assim, a pesquisa-ação propiciou aos sujeitos participantes um processo formativo, reflexivo, analítico e crítico da ação docente.

Os relatórios das reuniões periódicas de supervisão e do diário de campo dos bolsistas, tanto de iniciação à docência quanto dos professores-supervisores, possuem os registros de suas percepções do cotidiano das atividades desenvolvidas na instituição de educação, pautas das reuniões, orientações etc. Esses materiais também têm a finalidade de “apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho” (BRASIL, 2019, p. 17). Com isso, aqui apresentamos nossas análises e interpretações, tendo como produção dos dados de pesquisa os relatórios das reuniões periódicas de supervisão e do diário de campo referentes ao período de 2014 a 2016 do subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão, arquivados pela bolsista de iniciação à docência, que também é autora deste trabalho.

Ao analisar tais materiais foram percebidos três momentos essenciais nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto: reuniões periódicas de supervisão e planejamento, diário de campo e a imersão na sala. Compreendemos que estas atividades se completam, pois as reuniões periódicas realizadas junto a coordenação, professoras-supervisoras e bolsistas tiveram como pautas importantes para construção dos saberes e fazeres docente na Educação Infantil: os estudos, as socializações e os planejamentos. Já os registros no diário de campo têm como principal funcionalidade a organização da rotina e anotações necessárias para execução das atividades planejadas.

## Os saberes e os fazeres docente na Educação Infantil

Quando mencionamos saberes docente, nos referimos aos saberes profissionais, pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais (TARDIF, 2010, p. 36). Nessa ampla gama, os saberes profissionais se referem aos adquiridos nos cursos de graduações, isto é, uma formação científica que permite ao futuro professor realizar reflexões conscientes e críticas sobre os aspectos escolares, tendo por base abordagens teóricas. Desses saberes derivam os saberes pedagógicos, concepções fundadas nas reflexões e ideologias sobre a prática educativa e como esta pode ser conduzida.

Ao longo da formação inicial, o licenciando adquire os saberes oriundos dos objetivos, conteúdos e metodologias propostos pelo curso de ensino superior. Os saberes disciplinares são assim produzidos pelas ciências da educação. Resultantes da tradição cultural e dos produtores de saberes, essas áreas do conhecimento são organizadas em forma de disciplinas pelas instituições educativas. Os saberes experienciais são desenvolvidos pelo próprio professor a partir dos conhecimentos adquiridos na graduação que se articulam com os saberes desenvolvidos pelo professor, e por meio da sua prática são validados. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades do saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39).

Assim, a relação entre saber-fazer está propriamente explicitada na apropriação do saber e do ensinar, uma competência que necessita do docente saberes experienciais, pois na prática há múltiplos fatores, problemas, adversidades que exigem habilidades para enfrentar determinadas situações. Essa relação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer colocam em evidência a proposta que o Pibid tem ao favorecer que o bolsista de iniciação à docência desenvolva e aperfeiçoe o saber e o ser docente. Portanto, o saber-fazer e o saber-ser professor está relacionado à prática e à sua reflexão, certos de que a prática “não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2010, p. 234).

Seguindo a perspectiva de que a profissão docente está relacionada à prática e à sua reflexão, podemos equiparar ao processo autoformativo no sentido em que “os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciada nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). É na troca de experiências e de práticas, num seguimento coletivo compartilhado, que os professores constantemente refletem na e sobre a prática, isso é o que chamamos de reflexão-ação-reflexão, um ciclo, um movimento, uma dinâmica importante para o exercício da docência.

Por esse viés, compreendendo que a instituição educativa é um espaço coletivo composto por diversos profissionais da educação e por docentes com experiências, saberes, ideias e habilidades que podem ser compartilhadas com iniciantes da formação docente, a ação do Pibid socializa e fortalece os vínculos entre os bolsistas e colaboradores do subprojeto, em momentos espontâneos, nos diálogos, encontros e partilhas, bem

como, nas reuniões de planejamentos periódicas, que permitem a socialização de experiências e o aprendizado colaborativo.

Na experiência aqui relatada, as reuniões quinzenais e/ou mensais tinham como finalidade: o planejamento das atividades; discutir os acontecimentos vividos ou futuros; compartilhar as experiências, as dificuldades e os aprendizados tidos com as crianças. Essas reuniões aconteciam tanto no *campus* universitário quanto na instituição de Educação Infantil parceira do Programa. A coordenação do subprojeto apostou nessa forma de trabalho participativo e dialógico, o que contribuiu para que os bolsistas e professoras-supervisoras desenvolvessem o compromisso com a prática reflexiva por meio do movimento coletivo em rever, questionar e avaliar a prática docente.

Visando o aprofundamento teórico-metodológico, foi proposto pela coordenação do subprojeto formar grupos de estudo por um determinado período em que culminasse com um seminário para socialização dos documentos analisados. Dentre os materiais estavam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006), os Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Após as leituras, análises dos textos e momentos de diálogo entre os grupos, os bolsistas consideram que a forma como tratamos as crianças e desenvolvemos a prática pedagógica revelam muito de nossas concepções sobre criança, infância e Educação Infantil.

Assim, compreendendo que não há uma homogeneidade da sociedade, tampouco há uma singular infância, mas múltiplas infâncias e crianças, nossas concepções se alicerçaram na imagem da criança como sujeito único no mundo, competente, atuante e criativo, com direitos a serem valorizados e correspondidos no espaço escolar (DALHERG; MOSS; PENCE, 2003).

Enquanto histórica e social, a criança vivencia a categoria geracional da infância que se diversifica a cada espaço social habitado, oportunizando uma heterogeneidade de infâncias, transformadas e influenciadas pelas interações e culturas. Neste sentido, a infância não é apenas uma fase transitória da vida, mas um período socialmente constituído, a partir das relações estabelecidas entre as crianças, seus pares e os adultos. Por conseguinte, as crianças são “agentes ativos e socialmente criativos” (CORSARO, 2011, p. 97), que podem no espaço escolar, através de práticas sensíveis que reconheçam suas vozes, potencializar suas capacidades e contribuir para produção da sociedade.

Acreditamos que o trabalho docente na Educação Infantil, por meio das interações, brincadeiras e do cuidar e educar, deve ser organizado de modo que não só garanta os direitos políticos e sociais das crianças, mas que seja construído articulando o que as crianças expressam com os objetivos da proposta curricular. Considerando, pois, um professor que observe, escute e impulsione a descoberta e relação da criança com o mundo, que vá além de práticas direcionadas, que objetivam moldar os sujeitos, mas que

os perceba como participantes do processo educacional (CRUZ, 2008).

Logo, as leituras dos documentos norteadores da Educação Infantil foram relevantes para amenizar os impactos das primeiras impressões da iniciação à docência; permitindo ao bolsista mergulhar na cultura escolar compreendendo teoricamente sua composição; conviver com as crianças e relacionar-se com outros profissionais tendo uma ideia sobre o trabalho educativo e seus objetivos.

Sendo assim, fez-se necessário aguçarmos o olhar a fim de encontrar possibilidades, aprender como o outro, adaptar-nos ao novo, naquilo que se manifesta na complexidade do cotidiano, foi preciso também que nos aceitássemos como seres inacabados, sentenciados à necessidade de reaprender, refazer, recriar, repensar e escutar, como nos afirma Freire (1996).

No andamento do subprojeto, as reuniões variavam de acordo com os objetivos, tais como: orientações sobre a sistematização do relatório de caracterização da escola, elaboração de trabalhos de pesquisa, projetos de intervenção, em outros momentos nos reunimos para confeccionar materiais para serem utilizados com as crianças, como fantoches, jogos de tabuleiro, caixas organizadoras, adereços, por exemplo, bem como o planejamento das atividades que seriam realizadas.

Neste sentido, entendemos o planejamento como o “instrumento orientador das ações pedagógicas, o planejamento em sua elaboração deve contemplar as falas e ações das crianças para que possa favorecer com suas contribuições o processo educativo” (BRASIL, 1998, p. 58). Para isso, a observação do meio é essencial para que se possa conhecer a realidade em que se está inserido, é possível identificar os problemas, desenvolver estratégias e planejar intervenções.

A ação educativa exige apreensão da realidade, da subjetividade do contexto, exige também conhecer as dimensões e dinâmicas que envolvem a instituição, os educandos e a comunidade. Em suma, apreender a realidade ao adentrar a instituição de Educação Infantil não se refere apenas a adaptação necessária ao iniciante à docência, está além disso, pauta-se na capacidade da mudança da realidade (FREIRE, 1996).

A iniciação à docência também executa o trabalho de pesquisa, de observação, de análise, de criação, de investigação, de intervenção e de avaliação, de forma contínua, ativa e participativa, pois entendemos que o caráter do Pibid está pautado na formação colaborativa por meio do contato dos bolsistas com os professores, as crianças, os funcionários da instituição e o cotidiano escolar.

Após os primeiros contatos com a instituição pré-escolar, a sala e a turma, tendo melhor conhecimento sobre a primeira etapa da Educação Básica, traçamos uma rotina pedagógica sob orientação da coordenação do subprojeto, uma abordagem que nos acompanhou até o término do subprojeto. De acordo com Barbosa (2006, p. 34), a “rotina é uma categoria que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil”. Sendo assim, a

rotina constitui-se como um dos elementos integrantes da prática pedagógica, cuja elaboração é intencional e previamente planejada a fim de garantir a organização e a funcionalidade do cotidiano das creches e pré-escolas.

Cabe ressaltar que o planejamento e a organização das atividades devem considerar a criança e sua singularidade na perspectiva da formação integral. Tendo em vista que “cada idade tem em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade” (ARROYO, 1994, p. 90), por isso, cada fase da vida tem sua identidade própria, e a infância por sua vez tem suas finalidades, e pensando nisso, buscamos promover situações e atividades em que as crianças pudessem viver a educação pré-escolar na totalidade dela mesma.

Partindo da inserção com a pré-escola, na vivência do cotidiano com as crianças, potencializamos nossas práticas e saberes, nos reinventando ao viver a complexidade do dia a dia e dos desafios próprios da docência. A rotina foi elaborada coletivamente e sob orientação tanto da coordenação do subprojeto quanto da professora-supervisora, sendo ela: a acolhida; a chamada; o quantos somos; a roda de conversa; a leitura ou a contação de história; as atividades recreativas e as atividades de sala, ações que consideramos essenciais para a prática pedagógica.

Tendo realizado a estruturação da rotina, seguimos com a elaboração do planejamento de atividades. Ao planejarmos, estipulamos um tempo para a realização de cada atividade a fim de proceder uma ordenação da rotina, porém com dinamismo e flexibilidade em relação às necessidades particulares das crianças. Entendemos também, que a organização do tempo está além do “tempo didático”, pois envolve na Educação Infantil a indissociabilidade do educar-cuidar, visto que o trabalho educativo se refere aos cuidados, alimentação, higienização, as brincadeiras e demais situações de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2001).

Observamos, ainda, que o planejamento precisa ser cuidadoso e intencional para o desenvolvimento das aprendizagens, e dependendo das intenções educativas, as estratégias a serem utilizadas podem ser organizadas em forma de projetos de trabalho, sequência de atividades e atividades permanentes. À vista disto, as atividades planejadas devem favorecer a participação ativa e protagonismo das crianças, valorizando suas falas, suas inquietações diárias, as vivências familiares e comunitárias (OSTETTO, 2000).

Perante essa necessidade, o planejamento no enfoque emergente ocorre “no decorrer dos processos com as crianças, sendo que o professor, à luz dos princípios que o embasam, ao mesmo tempo em que se utiliza destes, prepara situações que interliguem os interesses das crianças às suas próprias concepções pedagógicas e escolhas” (SILVA; SCHNEIDER; SCHUCK, 2014, p. 64). Essa abordagem que rompe a sistematização do trabalho docente e pedagógico é resultado da observação atenta e da escuta aguçada do professor ao considerar os interesses e necessidades das crianças, criando um ambiente

de aprendizagem cada vez mais contextualizado, enriquecido e significativo.

Durante esses anos de atuação, diversas foram as atividades desenvolvidas por meio do planejamento no enfoque emergente, contudo, cabe mencionar o primeiro projeto oriundo desse tipo de abordagem:

A temática surgiu durante o momento de uma aula passeio pelo quarteirão da escola enquanto era realizada a observação do meio ambiente. No retorno à escola foi feita uma roda de conversa, no qual as crianças puderam expor suas curiosidades, e assim surgiram diversas perguntas sobre as plantas e os animais encontrados pelo caminho. Algumas crianças externaram não conhecer o cacto ou a catingueira, flora comum na cidade (Diário de campo, 2015).

“Os olhos da criança vão como borboletas, pulando de coisa em coisa, para cima, para baixo, para os lados, tudo é espantoso, tudo é divertido”, nesse trecho Alves (2010, p. 47) nos mostra a sensibilidade que a criança tem em olhar o mundo com sua curiosidade aguçada e espanto perceber a beleza de uma árvore ou do formato das folhas, de enxergar apenas uma pedra ou a lagartixa que rasteja nela. A criança com seu olhar é capaz de ir além do que o adulto vê, pois “ela ainda tem os olhos encantados”, e foi a partir do olhar das crianças e de seus anseios que decidimos elaborar o projeto “Tecendo brincadeiras e conhecimentos sobre as riquezas da caatinga na Educação Infantil”.

As pesquisas em livros e nos sites da internet sobre os aspectos da caatinga foram necessárias, pois sendo um tema próprio de nossa realidade sertaneja, precisava ser apreendida pelas crianças. Definimos que iríamos apresentar a turma algumas espécies da fauna e da flora. No dia em que realizamos uma exposição com as plantas da caatinga, visamos estabelecer semelhanças e diferenças entre as espécies apresentadas em sala e valorizar a preservação da flora. O registro desta atividade presente no diário de campo revela alguns detalhes que o olhar observador da bolsista pode captar:

Organizamos a sala para a exposição de modo que as crianças pudessem ficar à vontade e todas terem oportunidade de participar dessa atividade. Levamos amostras de plantas típicas da caatinga: velame, urtiga, labirinto, palma, coroa-de-frade, xique-xique, macambira, babosa, quipá e mandacaru, e as crianças puderam regar alguns exemplares demonstrando interesse e prazer ao ter esse contato com as plantas. As crianças ficaram ainda mais impressionadas com os espinhos dos cactos e tocando neles com todo cuidado. Fomos surpreendidos com tanta satisfação e diálogo das crianças. Conversando entre si, alertavam umas as outras do perigo das plantas venenosas, como tocar na urtiga e o que poderia causar na pele. (Diário de campo, 30/09/2015).

Tais situações relatadas reafirmam o valor de um trabalho que contemple a experimentação, a curiosidade, a vivência e as descobertas. O processo de aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil precisa ser sentido, vivido, experimentado, e cabe ao professor valorizar esse processo de construção, baseando-se nas possibilidades, nos movimentos, nas interações, nas trocas, nas linguagens, nas sensações das crianças (OSTETTO, 2013).

O projeto foi desenvolvido com sucesso e satisfação tanto por parte das crianças quanto de nossa parte, pois a temática tão relevante pode ser retratada de forma mais

convitativa, lúdica e significativa. Vemos assim, que o respeito, a valorização e a preservação do meio ambiente, da natureza, dos animais e da vida precisam ser cultivados desde a infância, o conhecimento sobre a realidade local ratifica o sentimento de pertencimento e de construção da identidade com o semiárido.

Podemos entender também, que no ato de planejar ocorre o diálogo entre teoria e prática, um momento que nos provocou inquietações sobre os saberes e os fazeres docente. O confronto inicia interiormente e se expande até ser externado, essa situação explicita a relevância de termos a professora-supervisora como uma parceira, aberta à colaborar com nossas limitações, dúvidas e até frustrações, com paciência também nos motivou, orientou e auxiliou sempre que foi necessário.

Conforme explica Freire (1996), a prática docente crítica caracteriza-se como movimento dinâmico e dialético entre o saber e o pensamento do que fazer, isto é, uma capacidade que exige do professor não apenas fazer, mas saber o que está fazendo. Diante disso, o diário de campo foi utilizado como um instrumento permanente e diário que acompanhou os bolsistas de iniciação à docência para relatar suas percepções, vivências, experiências, saberes, sentimentos, práticas, falas, ações. Com o incentivo da coordenação do subprojeto, nós, bolsistas, nos familiarizamos e nos apropriamos com assiduidade da prática do registro escrito sistemático, tendo em vista que este recurso é imprescindível para o exercício do trabalho do professor na Educação Infantil.

Ostetto (2013) afirma que o registro é uma ferramenta essencial para o trabalho docente, nele se torna possível recordar o que foi vivido, analisar, dar-lhe significados, refletir e projetar ideias. As possibilidades são inúmeras quando se desenvolve o diálogo da prática e a reflexão da prática. O diário de campo contém muito mais que anotações cotidianas, nele documentamos e acompanhamos o processo educativo, a dinâmica do trabalho pedagógico que nos sustenta, a identidade docente empregada na práxis.

O registro escrito torna-se uma ação diária, um documento rico em dados a cada página. O docente pode utilizar o diário de maneira intencional, para organizar e orientar a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem das crianças, considerar como estratégia de autoavaliação profissional, bem como auxiliar no planejamento das atividades.

Por isso, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.17). Assim, a prática torna-se um objeto de análise para o iniciante na docência, superando a curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica. No sentido da ação-reflexão-ação, o resultado dessa competência são as mudanças da prática, que requer a disponibilidade de mudança de si mesmo, um processo essencial na formação do sujeito e de sua identidade docente.

As ações pedagógicas desenvolvidas em parceria com a professora-supervisora mobilizaram um processo de reconstrução, tanto de concepções quanto de fazeres sobre a docência, essa mobilização transpassou a turma parceira e atingiu toda a escola. Tantos

bolsistas, ideias e novidades sensibilizaram a equipe gestora da instituição pré-escolar e em comum acordo houve uma redistribuição de bolsistas para contemplar todas as turmas, mesmo que por poucos meses, essa ação favoreceu a construção de saberes, trocas de experiências e de histórias de vida.

As professoras da pré-escola, que tinham uma carreira consolidada de experiência na educação da primeira infância, estavam dispostas a vivenciar algo novo e abertas para a mudança, demonstrando curiosidade, entusiasmo e colaboração. O efeito a curto e longo prazo para as professoras e para a equipe gestora, foi a melhora na percepção sobre a criança e suas singularidades, na forma de planejar as atividades e no desenvolver das práticas pedagógicas. Um confronto e renovação de teorias e práticas pedagógicas, em que professoras e gestoras puderam reinventar, recriar e transformar os processos educativos na pré-escola. Verificamos também a resignificação da práxis docente de forma mais humanizada, emancipatória, contextualizada, sendo capaz de agregar diálogos construtivos à docência em exercício e em constante formação.

Essa situação reflete bem os impactos que o Pibid tem sobre a escola, como um todo, reforçando seu objetivo que é fomentar experiências metodológicas e práticas de caráter inovador ao valorizar o espaço das instituições de educação pública para formação docente em articulação com a realidade local e a superação de problemas (BRASIL, 2019).

No processo formativo de iniciação à docência, o licenciando passa a construir sua identidade profissional, e isso dá-se a partir da significação social, da revisão dos significados, da revisão dos saberes e das práticas tendo em vista às necessidades da realidade. Ocorre, do mesmo modo, pela percepção da realidade e do mundo, da sua história de vida, dos seus valores, da formação escolar, das relações profissionais, sociais, culturais (PIMENTA, 1999).

Portanto, o subprojeto de pedagogia impactou e transformou vidas adultas e infantis. Bolsistas que embarcaram numa aventura rumo à formação docente para além dos muros da universidade compartilhando sentimentos, histórias, saberes, experiências, anseios, limitações, inseguranças, inquietações e talentos. Um caminho trilhado coletivamente e que as relações de respeito, confiança e otimismo foram essenciais para o sucesso individual e do grupo.

O Pibid tem favorecido a qualificação do ensino superior, por meio da inovação na formação docente com aprendizagens transformadoras que se efetivam nas vivências e nas experiências tidas no cotidiano das escolas. Em vista disso, é preciso que o bolsista de iniciação à docência conquiste a autonomia e confiança no fazer docente. Também precisa construir seu modo próprio e criativo de desenvolver a práxis docente, renovando-a constantemente ao considerar que a realidade está em constante mudança.

## Algumas considerações

Na parceria entre universidade e escola promovida pelo Pibid, vemos que em ambos os espaços é possível e necessário estreitar as relações e o diálogo em prol da formação inicial e continuada de professores com qualidade, a valorização do magistério e a construção da identidade docente. Para tanto, este texto dá visibilidade à iniciação à docência para Educação Infantil no contexto do sertão alagoano.

Tanto as orientações pedagógicas quanto o trabalho docente das professoras-supervisoras foram essenciais para que os bolsistas pudessem aprender o exercício da docência considerando a dinâmica da relação entre teoria e prática. As atividades desenvolvidas por nós, bolsistas, foram pautadas na intencionalidade do trabalho pedagógico para garantir às crianças uma formação integral, cidadã, emancipatória, e que as considera como protagonistas, potentes, capazes, criativas, atuantes e expressivas.

O subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão, também enfatizou o uso do diário de campo, do registro escrito, das fotografias e dos vídeos, como recursos necessários para o professor desenvolver o olhar observador, a escuta aguçada, a criatividade, sensibilidade e a prática dialógica. O diário de campo revelou ser um rico manancial de escritos, vivências, percepções, sentimentos, discursos, segredos pessoais ou compartilhados, de fato uma ferramenta potencializadora da práxis reflexiva.

Considerando o teor da discussão, a relevância deste trabalho apresenta-se nos relatos e reflexões enriquecedoras, nas experiências, nas práticas, nos conhecimentos e na significância educacional, acadêmica e profissional. A dimensão educacional compreende-se nos impactos positivos que o Programa de Iniciação à Docência tem surtido para a escola pública, profissionais, crianças, famílias, comunidade e para a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Quanto às dimensões acadêmica e profissional, estão além da produção de um trabalho científico, pois tende a potencializar a formação dos licenciandos de Pedagogia por meio das experiências, percepções e abordagens inovadoras aqui apresentadas sobre os saberes e fazeres necessários à prática docente na Educação Infantil.

Portanto, o Pibid contribuiu com a construção das identidades dos bolsistas enquanto professores de Educação Infantil, desde os vínculos de amizade à (re)construção de saberes e à elaboração de metodologias, estratégias e práticas pedagógicas. Também agregou ao perfil profissional dos bolsistas, a característica de professores-pesquisadores da Educação Infantil, assim, os participantes vivenciaram experiências e situações de aprendizagem e de desenvolvimento dos saberes e fazeres próprios da educação da primeira infância.

## Referências

ALVES, Rubem. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL., 1., 1994. **Anais [...]**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p.88-92. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/123456789/1160>. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BONETTI, Nilva. O Professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779-Int.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: vol.1. MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Senado, Brasília, DF, 09/12/2009. Seção 1. p. 18. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes curriculares](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares). Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Portaria 259/2019. Disponível em: [http://uab.capes.gov.br/images/novo\\_portal/documentos/regulamento/19122019\\_Portaria\\_259\\_Regulamento.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/regulamento/19122019_Portaria_259_Regulamento.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla (org.); MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 20-38.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: Possibilidades investigativas e formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, v. 2, 2008, p. 41-70.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.63-99.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013, p. 13-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000, p. 175-200.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

SILVA, Jacqueline Silva da; SCHNEIDER, Mariângela Costa; SCHUCK, Rogério José. O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 9, n. 17, p. 64-84, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1715/1564>. Acesso em: 30 mai. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/>. Acesso em: 30 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL/Campus do Sertão. **Pibid - Subprojeto de Pedagogia**. Delmiro Gouveia, 2014.

\*\*\*

Recebido:25.09.2021  
Aprovado: 15.02.2022