



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores

Tatiane Nogueira da Silva

**Escrever, refletir, compartilhar: marcas da formação continuada em  
registros de uma professora das infâncias**

São Gonçalo  
2018

Tatiane Nogueira da Silva

**Escrever, refletir, compartilhar: marcas da formação continuada em registros  
de uma professora das infâncias**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Tatiane Nogueira da.  
Escrever, refletir, compartilhar: marcas da formação continuada em registros de uma professora das infâncias / Tatiane Nogueira da Silva. – 2018.  
100f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação continuada – Teses. 3. Educação infantil – Teses. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Tatiane Nogueira da Silva

**Escrever, refletir, compartilhar: marcas da formação continuada em registros  
de uma professora das infâncias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 04 de junho de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2018

## DEDICATÓRIA

Para meus filhos, Cecília e Miguel, pelas minhas ausências, quando me dedicava a essa escrita. Por vocês, termino esse trabalho na esperança de que compreendam que sempre haverá possibilidades, mesmo nas adversidades. Somos movidos por lutas diárias.

## AGRADECIMENTOS

Às professoras, funcionários, bolsistas e crianças que acreditaram, lutaram e fizeram a história da Creche UFF. Obrigada por compartilharem comigo experiências significativas para o meu processo de formação

À Cecília, minha filha, por me mostrar em cada gesto seu e em cada sorriso que o mundo é belo e cheio de boas oportunidades.

Ao Miguel, meu filho, por me ensinar a ver a beleza da vida através de uma fenda. Tão pequeno e ao mesmo tempo tão gigante, nos provando que para vencer não importa o tamanho, mas sim a força e a fé.

Ao Vitor, meu companheiro, por me fazer acreditar em mim e não me permitir desistir. Obrigada por me acolher nos dias em que o cansaço e o desânimo me rondavam.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, de sempre, e por ser presente na vida dos meus filhos nos momentos de minhas ausências.

Aos meus amigos, Rejane e Antônio, por toda luta e apoio nessa caminhada de aprendizados e conquistas, desesperos e alegrias.

À minha orientadora, pela confiança, atenção, compreensão de minhas angústias e apoio nas dificuldades.

Às minhas queridas mestres, Dominique Coulinvaux, Ângela Borba, Mônica Picanço, Bernadete Mourão e ao professor Jader Janer, por todas as vivências na Creche UFF, aprendizados e marcas que me ajudaram a constituir a pessoa e a profissional que sou hoje.

Às minhas amigas, Andrea Coutinho e Juliana Araújo, pelos abraços, aprendizados, trocas e pelos momentos mágicos que vivemos juntas na Creche UFF. Vocês serão sempre superpoderosas.

## **Guardar**

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro

Do que um pássaro sem vôos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,

por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.

*Antonio Cícero em "Guardar – Poemas escolhidos"*

## RESUMO

SILVA, Tatiane Nogueira da. *Escrever, refletir, compartilhar*. marcas da formação continuada em registros de uma professora das infâncias. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

O objetivo desse trabalho é estudar a importância do registro docente na formação continuada das professoras das Infâncias. Busco, nesse estudo, apresentar a relevância do registro no processo de formação das professoras a partir dos meus relatos pessoais, que foram escritos durante a minha experiência na Creche UFF. Trago os relatos que representam o grupo docente da Creche entre 2007-2014, compreendendo que a rede de *saberesefazeres* (ALVES, 2010), formada por seres humanos em suas múltiplas e complexas relações, é o que compõe um cotidiano de conhecimentos e significações que se tecem nos *espaçostempos* da escola. Apresento o registro como uma lente, que ajuda a ver o cotidiano e pensar sobre ele. Compartilhar os sentimentos, as dúvidas e a escrita contribui para reinventar as ações e nos conscientizar de fato a respeito do nosso inacabamento (FREIRE, 2000), que nos impulsiona a ir além do que está posto, nos tirando do isolamento. Nesse sentido, reafirmo a importância de toda professora se colocar como pesquisadora da própria prática. A formação inicial ou continuada no e com o cotidiano potencializa a professora das infâncias, que passa a ter a investigação, o registro e a socialização como ferramentas essenciais para compreender suas ações e produzir conhecimentos com maior autonomia. O registro dá visibilidade ao trabalho docente e reforça o posicionamento político de que professoras são pesquisadoras e, assim, produzem conhecimentos, no caso, conhecimentos sobre a infância. Esses conhecimentos, que as professoras pesquisadoras tecem a respeito das infâncias, valorizam a cultura infantil e deixam marcadas em como as crianças pensam e sentem, privilegiando o processo e não somente a produção.

Palavras-chave: Registro docente. Formação Continuada. Professoras das Infâncias. Creche UFF



## ABSTRACT

SILVA, Tatiane Nogueira da. *Writing, Reflecting, Sharing: marks of continuing education in a childhood teacher's records*. 2018. 100f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The objective of this work is to study the importance of teacher registration in the continuing education of the teachers of Childhood. I seek in this study to present the relevance of the registry in the teacher training process from my personal reports, which were written during my experience in the UFF Daycare. I bring the reports that represent the teaching group of the Nursery between 2007-2014 understand that the network of know-how (ALVES, 2010) formed by human beings in their multiple and complex relationships is what makes up a daily knowledge and meaning that are woven in the spaces from school. I present the record as a lens that helps to see the everyday and think about it. Sharing feelings, doubts and writing contributes to reinventing our actions and making us aware of our incompleteness (FREIRE, 2000) that impels us to go beyond what is set aside from isolation. In this sense, I reaffirm the importance of every teacher as a researcher of the practice itself. Initial or continuous training in and with everyday life enhances the childhood teacher who starts to have research, registration and socialization as essential tools to understand their actions and produce knowledge with greater autonomy. The registry gives visibility to the teaching work and reinforces the political position of which teachers are researchers and thus, produce knowledge, in this case, knowledge about childhood. This knowledge that the research teachers teach about childhood, value the culture of children, and leave marked as children think, feel privileged the process and not only production.

Keywords: Teacher record. Continuing Education. Teachers of Childhood. Creche UFF.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Registro pessoal .....	24
Figura 2 –	Caderno de Registros .....	27
Figura 3 –	Bilhete da professora Monca Picanco, em resposta ao meu registro no caderno de registro da Creche UFF .....	30
Figura 4 –	Placa de Inauguração fixada na entrada da Creche UFF .....	40
Figura 5 –	Entrada da Creche UFF. Pátio das pedrinhas .....	48
Figura 6 –	Corredor interno. Caminho das Flores .....	49
Figura 7 –	Pátio externo .....	49
Figura 8 –	Cartaz explicativo sobre a Reunião de Planejamento Participativo .....	52
Figura 9 –	Banner artesanal produzido para a Semana de Extensão de 2010 .....	53
Figura 10 –	Caderno de Registro de 2007 .....	58
Figura 11 –	Texto indexado no Caderno de Registro da Creche UFF .....	59
Figura 12 –	Caderno de Registro da Creche UFF 2007 .....	63
Figura 13 –	Cadernos de Registros pessoal da Creche UFF dos anos de 2010 e 2012, respectivamente .....	64
Figura 14 –	Foto do primeiro registro .....	67
Figura 15 –	Texto autoral .....	81

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>MEMORIAL: REFLEXÕES SOBRE O VIVIDO E APONTAMENTOS PARA O FUTURO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>SOBRE A PESQUISA E SEUS CAMINHOS .....</b>	<b>34</b>
<b>3</b>	<b>CRECHE UFF: OS CAMINHOS DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO ....</b>	<b>37</b>
<b>3.1</b>	<b>Creche UFF: espaço acadêmico de ensino, pesquisa e extensão ...</b>	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>MINHA HISTÓRIA COM A CRECHE UFF: O REENCONTRO A PARTIR DOS REGISTROS .....</b>	<b>47</b>
<b>5</b>	<b>REGISTROS, ADULTOS E CRIANÇAS: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA E COM AS INFÂNCIAS .....</b>	<b>71</b>
<b>5.1</b>	<b>Concepções de Infâncias: uma breve apresentação .....</b>	<b>73</b>
<b>5.2</b>	<b>Infâncias e práticas pedagógicas: onde ficam as crianças? .....</b>	<b>75</b>
<b>5.3</b>	<b>Formação docente das professoras das infâncias: desafios e possibilidades .....</b>	<b>79</b>
	<b>PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

Essas palavras de Antonio Cícero, registradas no poema Guardar, foram apresentadas a mim por umas das professoras da Creche UFF, no intuito de confirmar a importância de registrar o que está tão escondido em nós sobre nossas práticas, nossa formação.

O poeta nos ajuda a pensar na importância que damos ao selecionar o que guardaremos. Guardamos o que tem significado, o que nos toca, nos emociona, nos revela. Guardamos para não perder. Guardamos para proteger dos efeitos do tempo. Para lembrar, para mostrar um dia e reafirmar nossa existência.

Parafraseando Antônio Cícero, guardo nessa dissertação os meus registros escolhidos, para mostrar o meu caminho de formação como professora. Escrevo aqui minhas considerações e reflexões para publicar, reconhecendo a importância de iluminar e desvelar o processo formativo permanente.

A presente dissertação discute a importância de registros escritos, sobre o cotidiano escolar, produzidos por professoras das infâncias e as repercussões destes escritos para a formação continuada do grupo. Para tanto, tomo minha experiência na equipe diretiva/pedagógica da Creche Universitária da Universidade Federal Fluminense (UFF) e a prática da escrita de situações significativas, no que chamávamos de Cadernos de Registro. Meu foco neste trabalho está na análise de três cadernos produzidos por mim neste espaço educativo.

O interesse de tal pesquisa se deu por minha inserção como educadora durante sete anos na Creche UFF e por ter vivido a potência dos registros escritos como parte dos encontros de formação continuada nesta instituição.

Como professora das séries iniciais, educadora das infâncias e pedagoga na educação infantil, fui percebendo a importância da formação continuada nos espaços de trabalho e o valor dos registros escritos na mediação desses processos. Assim, estar cursando o Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores me permitiu realizar um reencontro com um material que foi, ao mesmo tempo, um instrumento de acompanhamento dos processos de aprendizagem das crianças e dos processos formativos do grupo de professores: os cadernos de registro.

Em cada escrita que nós, professoras, fazemos sobre nossas práticas, as marcas de como pensamos, sentimos e agimos aparecem como forma de assegurar novas histórias, preservar a memória, visibilizar o caminho percorrido. Essa prática, atravessada por limites, tensões e contradições, se constituiu para mim, e ousei dizer para o grupo de professoras da Creche UFF, como um instrumento fundamental para a formação continuada docente.

Nesta dissertação, apresento alguns momentos vivenciados ao longo da minha trajetória junto às professoras, nos anos de 2007 a 2014, buscando analisar de que modo, na micro-história, aspectos da macro-história, do contexto e do tempo se mostram. Como afirma Madalena Freire (2008, p.58), o registro é “história, memória individual e coletiva eternizadas na palavra grafada”. Assim, trago nas minhas palavras grafadas, nos meus registros individuais, a história vivida na Creche UFF, hoje transformada em memória. Procuro apresentar a memória coletiva grafada sobre minhas palavras, na certeza de que vivi e experienciei práticas coletivas.

Ter revisitado meus relatos possibilitou lembrar do que havia esquecido. Trazer para o presente partes do passado vivido e registrado me fez ter a certeza de que a minha formação é contínua. Esse “encontro” ressignificou as minhas ações de hoje como professora das Infâncias e me permitiu tecer novos fios, a partir da rede de formação de 2014, de minha saída da Creche e, chegando aos tempos atuais, até da minha entrada no mestrado. Como afirma Wauscheur (1993, p.63), “o conhecimento das situações arquivadas capacita o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida”.

Mesmo sabendo que há um longo caminho a seguir, o percurso que realizei até a finalização desta dissertação me permitiu confirmar que escrever sobre o vivido é um importante modo de viver a docência, desenvolver/apurar a escuta do que dizem as crianças no cotidiano da escola e reafirmar a importância do movimento ação-reflexão-ação para a atuação da professora das infâncias.

A dissertação que segue foi organizada em capítulos. No primeiro, trago as memórias de como me formei professora. Apresento-as sob forma de memorial, por acreditar na importância de historicizar a trajetória. O memorial de formação é um modo de registro, de escrever sobre as experiências e torná-las públicas.

Um memorial de formação, segundo Prado e Soligo (2009, p.9), “é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós”. Parafraseando os autores, é uma forma de narrar, registrar a história pessoal e coletiva, a fim de preservar do tempo.

Ainda no memorial, apresento os caminhos que me levaram ao mestrado e à pesquisa que constitui essa dissertação. Mostro registros pessoais anteriores ao ingresso à Creche UFF, que afirmam a minha escolha como professora e mostram o caminho da minha formação.

Para que possamos compreender como se deu o processo formativo naquele espaçotempo no qual estive atuando como pedagoga na Creche UFF, no segundo capítulo trago as memórias dos caminhos ao longo da história de existência da instituição. Apresento a institucionalização da Creche UFF e dois projetos que participei e que fomentaram a discussão sobre a importância do registro.

Os relatos do meu caderno de registros são discutidos no terceiro capítulo, permitindo tematizar os processos formativos nos espaços e grupos de trabalho.

Finalizo trazendo algumas considerações finais deste trabalho, mostrando possibilidades da formação continuada docente para as práticas pedagógicas no cotidiano nas instituições de ensino e apresentando como o registro é presente na minha prática pedagógica atualmente.

## 1 MEMORIAL: REFLEXÕES SOBRE O VIVIDO E APONTAMENTOS PARA O FUTURO

Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que nem ao menos sei? Assim: como se me lembrasse.  
(Clarice Lispector)

A partir de minhas memórias e histórias, começo a escrever sem saber ao certo para onde elas me levarão. Talvez me lembre de fatos que escreverei com palavras de amor ou ódio. Em outros momentos, poderei falar de sonhos e saudades. Por isso trago a epígrafe de Lispector (1998, p.14), que me sensibiliza a iniciar a escrita sobre minha vida. Uma escrita baseada nas lembranças resgatadas do passado com muito esforço e cuidado.

Escrever é deixar marcas. É ver-me, rever-me e ressignificar o vivido com minhas palavras. É expor-me, responsabilizar-me por meus caminhos percorridos e lançar novos projetos. Por isso escrever, para mim, é um desafio que me amedronta, paralisa. “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados”, escreveu Clarice Lispector em seu livro *A hora da Estrela*. (LISPECTOR, 1983, p. 73).

Lispector me ajuda a sintetizar esse desafio quando compara o ato de escrever ao de quebrar rocha, pois além de necessitar força, é preciso persistir, tentar. Nesse sentido, força pode ser substituída por habilidade, já que o segredo em quebrar rochas pode não estar na potência, no vigor, mas sim no manejo, no modo de fazer.

Assim é a escrita para mim. Escrever é uma prática cotidiana. Ou deveria ser. Uma prática que nem sempre pode ser executada com habilidade, nem com tanta atenção, mas que se faz necessária. Há os que pouco escrevem, os que fogem da tarefa árdua de articular as palavras pela grafia. Também há os que encantam com a arte do escrever.

Escrever sobre si exige coragem. As rochas, ao serem quebradas, espalham seus fragmentos sem ter rumo, voam por todas as partes. Assim é o texto que alcança pessoas e lugares os quais não se pode imaginar. Produzir escrita sobre si é se despír e se vestir de ideias ao mesmo tempo. A minha narrativa me revela,

mostra minha subjetividade, minhas marcas e me deixa sem o controle do entendimento do outro. Lidar com essa falta de controle é mais um desafio.

Muitos autores discutem a importância da escrita para o desenvolvimento profissional docente. Dentre eles, destaco Moraes e Araújo (2010), Dickel (2001), Prado e Soligo (2005) e Kramer (2001).

A escrita é uma das dimensões da cultura presente no cotidiano escolar. Faz parte das ações didáticas, media e constitui os modos de ensinar aos alunos e alunas. Transita pelas paredes das salas de aula, dos corredores e murais. Configura a maneira mais frequente de comunicação entre famílias e escola. A escrita atravessa as práticas escolares diárias não só dos alunos, mas também das professoras e professores. Se escreve na escola no quadro, cadernos, provas, agendas, folhas, livros, bilhetes, boletins, relatórios, dentre outros. Portanto o trabalho docente mobiliza intensamente a produção de textos.

E na formação docente? Como entender a escrita? Qual é a sua potencialidade? É um direito? Um dever? Mais um dever docente? Que sentidos nós, professoras, damos às ações de registrar, através da escrita, a prática docente? Em que consiste a *dimensão formadora* que permearia a prática da escrita docente?

Escrita é uma prática social que se articula a outras práticas. É um trabalho que precisa ser entendido a partir dos usos que faz quem o pratica (CERTEAU, 1994). Neste sentido, me pergunto: o que nós, professoras, escrevemos na escola? Como? Para quê?

Em sua pesquisa, Marcelo (1998) afirma que a escrita tem representado, para professores e professoras, um importante processo pelo qual geram conhecimentos, já que o registro implica certa descrição e justificativa das ações docentes realizadas em sala.

São múltiplas as modalidades de escrita utilizadas por professoras: registro biográfico, escrita de experiências docentes, diários de acontecimentos significativos, diários de classe, relatórios, fichas, avaliações, planos, planejamentos de trabalhos, projetos, memoriais, cadernos de campo, para dizer apenas alguns.

Zabalza (1994), em estudo sobre a escrita de diários de aula, destaca que alguns professores se sentem valorizados ao verem seus textos divulgados no espaço escolar ou acadêmico, pois se veem como produtores de um conhecimento



legitimado por seus pares. Diz ainda o autor que a escrita produzida por professores no cotidiano escolar, como parte do trabalho docente, favorece um modo de diálogo, já que este, ao ser lido, poderá provocar e ser provocado em suas contradições, sendo confrontado entre o que se pensava fazer e o que se faz sala de aula. (ZABALZA, 1994).

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender. (ZABALZA, 1994, p. 10)

Por outro lado, a escrita docente se configura, muitas vezes, no campo da formação de professores como um modo de avaliação destes profissionais. Escrever para ser julgado. Escrever para receber um conceito. Um julgamento. A escrita realmente reflete exatamente o que se pensa e o que se faz? Quais mediações possuem um e outro?

A escrita docente traz questões que nos remetem às condições de vida e de trabalho. São inúmeras as modalidades de formação continuada que têm promovido, como parte fundamental do processo de formação, a produção de escritas docentes. Mais uma vez podemos nos perguntar: para quê? Quais usos e funções este tipo de escrita traz?

Se por um lado, nós, professoras, convivemos com a escrita diariamente, em suas diferentes modalidades e possibilidades, escrevendo e estimulando o outro a escrever, por outro lado, é comum um sentimento de desconforto, de dificuldade e de estranhamento ao escrever com função social. Kramer (1993) chega a dizer que a escrita como parte da formação docente necessita ser compreendida não como técnica, mas como parte de uma política cultural. A escrita, portanto, se insere no lugar, no tempo e na cultura.

Entendo que eu escrevo atravessada por todas essas questões e que meu texto não se produz fora do contexto social mais amplo. Também entendo que, para escrever sobre minha pesquisa, necessito situá-la dentro do contexto de vida em que me encontro. Preciso falar de mim, pois, como afirma Catani (2005, p. 32), “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola podem ser úteis como fontes para a elaboração da história da educação.” Sem dúvida: as (auto)biografias podem revelar fios da história da educação e das

práticas de formação, já que expressam relações sociais entre os sujeitos e a escola.

Tomo a escrita do memorial como uma oportunidade de dar sentido mais intenso às palavras. Opto por começar buscando memórias, marcas do meu processo formativo, saberes que me constituem e me tecem como professora.

A escrita memorialística, ainda que trazendo aspectos singulares e autorreferentes, se situa também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica. Conforme nos lembra Bosi (2003), a memória se articula com a cultura, tomada em sua diversidade estética, política, econômica e social.

Para Moraes e Araújo (2013), os memoriais de formação, como o texto que segue, são um convite à compreensão do vivido na interface singular-universal, já que as experiências narradas revelam, muitas vezes, práticas individuais inscritas em certo contexto coletivo da história.

No esforço de buscar memórias sobre a minha infância até os dias atuais, registro marcas dos meus processos formativos ao longo da minha vida, na tentativa de compreender que talvez utilizarei palavras que ao certo não sei se vivi, mas que hoje sinto na pele, no meu cotidiano.

Prado e Soligo (2005), ao se referirem ao memorial de formação, afirmam que:

Um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 7).

Por outro lado, encontro nas palavras de Moraes (2008) apontamentos que me ajudam a compreender do que se trata a escrita memorialística:

A narrativa sobre si, contida nos memoriais de formação, pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar sobre o que faz. Ao escrever sobre sua própria vida, cada um pode construir uma forma de registro reflexivo e não meramente descritivo. Os memoriais de formação possibilitam a recuperação dos acontecimentos de uma vida e seu registro. (MORAIS, 2008, p. 3)

Assim, escrever sistematicamente se torna um poderoso recurso de reflexão sobre a própria prática profissional, além de importante instrumento de desenvolvimento e melhoria profissional.

### **Relembrando minha infância**

Nasci no Rio de Janeiro. Sou de família de avós nordestinos e pais cariocas. Tenho um irmão que é três anos mais novo que eu. Foi com ele que aprendi a jogar bola, empinar pipa e consertar carrinhos. Aprendi também a dividir e compartilhar. Dividíamos brinquedos, pacotes de biscoito e pipoca. Compartilhávamos os sonhos que tínhamos, os momentos difíceis que passávamos e as alegrias que vivíamos na infância. Aprendemos a ser companheiros.

Quando tinha três anos de idade, meus pais me matricularam em um jardim de infância, o que hoje seria denominado Educação Infantil. Esta instituição de ensino funcionava em uma casa no bairro da Ilha do Governador, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Não creio que fosse uma escola legalizada, pela lembrança das características físicas do local, por detalhes que me remetem, hoje, à falta de leis na década de 80 para a regulamentação das instituições de ensino particulares.

A professora Leda e o seu marido eram os donos desse espaço educativo. Era uma escola privada que atendia crianças somente no período da tarde.

A escolha dessa escola por meus pais se deu pela dificuldade que eles viveram para encontrar uma escola pública próxima à nossa casa e que atendesse crianças com a idade de três anos. As escolas ao redor da nossa residência atendiam crianças a partir de seis anos, o que correspondia à classe de alfabetização.

Ao rememorar os anos vividos naquela escola de educação infantil, lembro do cheiro da pizza que minha mãe comprava na escola para o meu lanche. Recordo também das borrachas perfumadas que eu levava para a sala de aula, das brincadeiras de roda e da casinha de boneca que havia no pátio. As minhas lembranças não me levam a crer que havia muita preocupação em ensinar a ler e escrever. Estávamos ali para brincar. Minha mãe reforçava isso, falando que eu ia para escola para brincar com os amigos.

Lembro que eu era muito tímida, e a escola para mim era um importante ambiente de socialização. Minha adaptação nesse espaço foi difícil. Eu chorava muito, sem querer entrar na sala de aula. Ficava muitas vezes na porta, até um adulto me convencer a participar das atividades. Um dia, uma colega de turma, talvez vendo a minha angústia, se aproximou. Segurando na minha mão e me olhando, me confortou ao dizer que ia ficar tudo bem. Senti-me acolhida por aquela criança e me sinto feliz.

Hoje, enquanto professora das infâncias, vejo a importância das interações que ocorrem no espaço escolar para o estabelecimento de uma relação de pertencimento.

Aquela instituição, onde cursei dois anos de Educação Infantil, fechou. Lembro que num curto período antes de fechar, as aulas aconteceram em uma sala improvisada, em um clube esportivo do bairro. Pouco tempo depois, as atividades encerraram. Hoje, a casa que serviu de escola voltou a ser uma residência.

Com o fechamento da única escola próxima à nossa casa e que oferecesse turmas para nossa idade, eu ficava a maior parte do tempo em casa. Meu pai às vezes levava revistas em quadrinhos para mim e meu irmão. Curiosa sobre o que dizia aquele material, pedia ajuda para minha mãe para decifrar o que estava escrito nos balões que via acima dos personagens.

Lembro que minha mãe lia para mim os diálogos e que eu fazia muitas perguntas sobre a escrita e os desenhos. Aos poucos, fui me interessando pelo processo de leitura e escrita. Foi assim que aprendi a ler. Embora não me lembre como, me recordo que ficava feliz quando lia e minha mãe afirmava que estava correto.

Aos seis anos, ingressei na Escola Municipal Sun-Yat-sem, também situada na Ilha do Governador. Cursei a classe de alfabetização, hoje denominada 1º Ano do Ensino Fundamental.

Hoje, relembro a minha trajetória escolar, considero que 1986 foi um ano de muita luta para os professores do município do Rio de Janeiro. Houve muitas paralisações. A desvalorização profissional era grande. Ouvia pessoas dizendo que professor passava fome. Eu não conseguia entender como isso era possível, mas eram falas que me marcaram muito.

Buscando relacionar o que as memórias resgatam, faço uma busca na internet sobre essas minhas lembranças e considerações a respeito do ano de 1986. Encontro artigos acadêmicos que descrevem com mais clareza as lutas que ocorreram na década de 80.

Buscando tornar nítida a situação, sintetizo o que foram as lutas nesse período. O grupo de professores fez inúmeras paralisações, reivindicando reajuste salarial. A luta dos professores cariocas tem como referência o movimento de 1979. Docentes da rede estadual e municipal paralisaram suas atividades no período de março a agosto.

Fato que considero bastante relevante foi o fechamento do Centro Estadual de Professores (CEP), instituição que construía as lutas políticas da categoria dos professores. Atualmente, o espaço foi transformado no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ).

Dos registros encontrados sobre as reivindicações e lutas, um reajuste salarial menor do que o solicitado foi oferecido, junto com ajustes de carga horária, que foi aceito pelo conjunto dos professores. A categoria aceitou algumas propostas e, devido a diversos motivos que levaram ao encerramento das negociações, deflagrou o fim da greve.

Mesmo com ganhos financeiros, o ordenado do professor continuou defasado, principalmente após o reajuste salarial de todo servidor do estadual, no qual os professores não foram contemplados.

Com a reabertura do Centro Estadual de Professores, em 1984, os movimentos de greve ganharam força. Paralisações e greves passaram a ocorrer com frequência e se tornaram os instrumentos principais de luta dos professores para negociação com o governo.

O ano de 1986 foi marcado pela greve de 25 mil professores, que conquistaram um plano de cargos, carreiras e salários que regulamentava o enquadramento salarial pela formação.

Especificamente na década de 80, ocorreram vários movimentos de greve. Muitos ocorreram durante governo de prefeito Saturnino Braga, que decretou falência da prefeitura do Rio de Janeiro.

Nesse período de luta, como aluna da escola pública, devido às paralisações, ficava muito tempo em casa. Com a ideia de recuperar o “tempo perdido” durante a

greve, fui realizando as atividades da cartilha com a ajuda da minha mãe. Eram atividades de cobrir letras, ligar palavras aos desenhos, completar quantidades. No meio do ano, já sabia ler e escrever.

Ir para escola foi ficando cada vez mais desinteressante, porque muito do que a professora ensinava eu já sabia. Não era o espaço escolar, ou a suposta má qualidade do ensino público, mas a repetição de um processo o qual eu já havia percorrido, ainda que não fosse dentro da escola. É importante, para mim, relatar esse momento para dar visibilidade aos variados processos individuais de aprendizagem dentro de um mesmo grupo. Reforçar a não homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem.

No final do ano, a professora chamou minha mãe e a aconselhou que eu saísse da escola. Ela disse para procurar uma instituição particular, acreditando que lá o “ensino seria mais forte”. Outro relato que me provoca discutir não só a importância do ensino para as infâncias, mas o processo de formação docente dentro das instituições e em rede.

Essa lembrança me tira do passado, quando eu era estudante, e me traz para o presente, como profissional de educação. Ao longo desses quinze anos como professora da Educação Básica, me deparei com vários momentos de greve, com diferentes pautas reivindicatórias, que sempre buscam melhores condições de trabalho e melhor qualidade da educação.

A minha experiência ao longo de períodos de greve me leva a problematizar que este período ainda não é considerado como um movimento de luta contra o desmonte da educação pública. Luta pela dignidade de quem educa e dos educandos. Luta por uma escola pública plural e inclusiva. A interrupção do cotidiano escolar, muitas vezes, demanda mais preocupação do que a falta de estrutura, infraestrutura, investimento e condições básicas de trabalho. Essas faltas são geralmente esquecidas ou apagadas pelo movimento do cotidiano.

Diante de tudo que vivi e ainda vivo nesses momentos de luta pela educação de qualidade, como aluna e professora, avalio que greve não é um período perdido. É um tempo de aprendizagem, de trocas de saberes. É um momento em que lutamos, sem saber ao certo o que conquistaremos ou se conquistaremos. Com certeza é um momento que contribui para a minha formação e a relação de ser e estar no mundo.

É um ótimo espaço de formação coletiva, de troca de vivências e expectativas, de oportunidade para ampliar a concepção de escola, de educação e do projeto de sociedade que se deseja. A construção coletiva durante a greve mostra a importância da união no cotidiano das práticas escolares.

Retomo as memórias da minha infância. Minha família seguiu o conselho da professora da classe de alfabetização e me matriculou em uma instituição privada.

A 1ª série do antigo primeiro segmento do 1º grau, que hoje corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental, foi realizada em uma instituição particular. Era uma escola grande, da rede Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Tinha todos os segmentos: da pré-escola, atual Educação Infantil, ao 2º grau, hoje Ensino Médio. Foram onze anos de estudo e formação nessa instituição. Foi lá que decidi ser professora.

Os anos vividos naquele espaço escolar foram atravessados por diversos sentimentos. A vontade de estar ali e aproveitar as oportunidades oferecidas caminhavam junto com a dedicação financeira que meus pais tiveram para me manter nessa escola.

Não pretendo trazer a discussão sobre a privatização do ensino e a oferta do ensino gratuito. Apenas registro as doces marcas da minha trajetória estudantil que me formaram ao longo dos anos.

Lembro dessa escola com sentimento de pertencimento e prazer. Como era bom correr, pular amarelinha, elástico, jogar queimado. Anos depois, meu irmão ingressou nessa instituição de ensino, e assim ganhei um conhecido companheiro nas brincadeiras. Sempre pedíamos à nossa mãe para não chegar pontualmente na hora da saída para, desta forma, ganharmos mais tempo para a diversão. Aquela instituição passou a ser não só um espaço para aprender. Ganhou vida, intimidade e se tornou também um quintal.

Tentando responder ou justificar a minha escolha em ser professora, volto à 1ª série do antigo primeiro segmento do 1º grau, com a professora Mara. Ela era uma professora muito amável e ao mesmo tempo exigente. A sala de aula era impecável, toda arrumada e enfeitada com personagens infantis da época. Isso me encantava. Mara tinha vários carimbos para registrar em nossos cadernos mensagens de advertência ou elogio.

Nos ditados que aconteciam quase diariamente, nos premiava com corações ou estrelas, de acordo com o nosso desempenho. Lembro-me que frequentemente era “premiada”. Nas provas ou testes, as crianças que obtinham a maior nota, como prêmio, ganhavam uma medalha de papel crepom, que era colada na blusa. Que alegria sair da escola com a medalha anexada na blusa do uniforme. Hoje imagino que a alegria era somente para as crianças que recebiam os prêmios. Qual seria o sentimento das crianças que não recebiam: frustração, raiva?

Analisando a prática da premiação e compensação mais de perto, percebo que o acerto na escola é visto como garantia de aprendizagem. Neste sentido, o erro é visto como expressão de que algo não foi aprendido e que irá impedir o avanço do aluno. “O erro se configura numa concepção excludente, já que na sua ação, a resposta não coincide com o conhecimento considerado ‘verdade’.” (ESTEBAN, 1997, p.15).

Assim, Esteban nos ajuda a ver a escola que exclui saberes e pessoas ao não reconhecer o erro como possibilidade de aprendizado. Nega outras formas de construção do conhecimento, cria uma verdade absoluta sobre a realidade e fica somente na ótica do certo e errado. Legítima, assim, ações de reprodução e de compensação, como as medalhas, as estrelas, as aulas de recuperação, etc.

Não recorro qual o critério que a professora da 1ª série do antigo primário usava para premiar as crianças. Lembro-me apenas das estrelas e que eu tinha duas amigas: uma, assim como eu, sempre era premiada; a outra dificilmente saía com os adereços estampados no uniforme. Isso em algum momento gerou conflito entre nós. Mas nada que uma brincadeira não resolvesse, era mais fácil resolver questões de competitividade enquanto criança. Confesso que a competitividade da vida adulta, por muitas vezes, é mais agressiva e prejudicial.

Ao trazer essa memória, percebo como a prática da premiação, além de excluir saberes, determinando o certo e o errado, também exclui pessoas. A criança que não recebeu o prêmio não alcançou os padrões estabelecidos. Uma avaliação individual será feita sobre essa criança para compará-la ao grupo. Essa comparação apontará a anormalidade, o motivo pelo qual ela não alcançou o padrão. O motivo será entendido como uma incapacidade de aprender. E, assim, surgirá o rótulo, a exclusão.



Hoje, pensando como professora, acredito que Mara não fez isso porque queria excluir e rotular seus alunos e alunas. A prática da compensação é uma ação da escola que tenta padronizar não só os saberes, mas também o corpo, o modo de pensar e agir. Muitas vezes essa prática não é só voltada para os alunos e alunas. Os professores também passam por essa avaliação e são estereotipados como os bons e os ruins; os exigentes e os que não exigem nada.

Leituras que faço ao longo da minha trajetória na educação como professora me mostram que as práticas que vivenciei quando criança contribuem para compor a concepção que hoje tenho sobre conhecimento e sobre o que é ser professora. Percebo esse movimento de reconhecer no presente traços de ações no passado através da narrativa da minha história de vida. Nessa articulação entre passado e presente, vou tentando reinventar o meu modo de fazer e elaborar novos projetos.

Dando continuidade a esse processo, trago a memória de quando entrei no Curso de Formação de Professores. Como a escola em que eu estudava oferecia a Formação de Professores, continuei matriculada na mesma instituição. Foi uma escolha sem dúvidas, pois desejava estar nesse curso desde criança — talvez por ter acompanhado as diversas normalistas que desfilavam no pátio da escola com o uniforme impecável e com seus broches de estrela.

Ainda que fosse um forte desejo meu estar no Curso de Formação de Professores, no início eu quis desistir. As disciplinas regulares do 2º grau não eram oferecidas, o que dificultaria minha aprovação no vestibular. Eu tinha uma expectativa de estudar em uma universidade federal. As falas dos professores, afirmando que para isso teria que me esforçar mais, porque o curso não era voltado para o vestibular, me desestimularam.

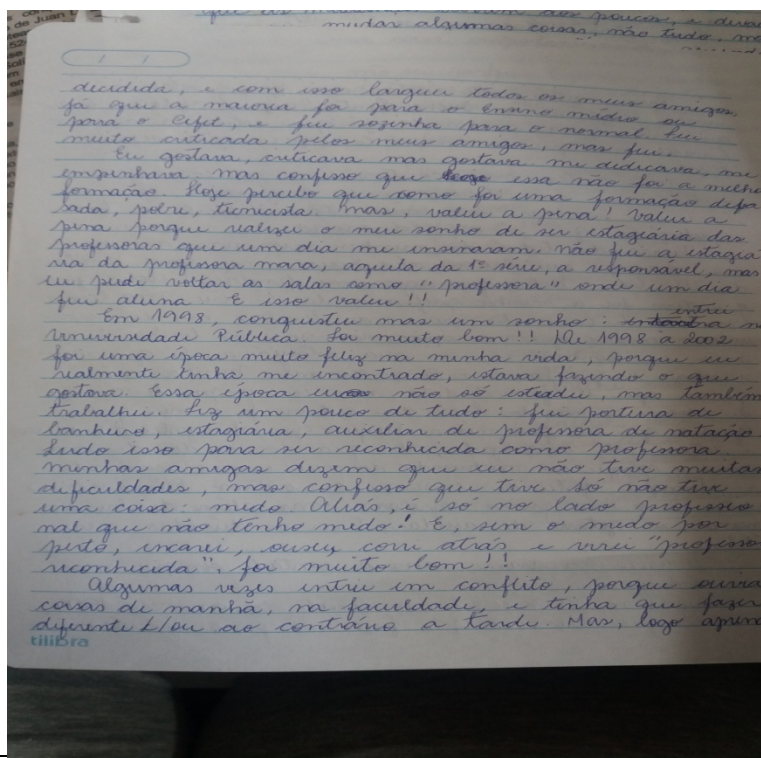
Entretanto resolvi terminar o curso, respeitando o meu desejo de anos antes.

Vasculhando o passado nos meus guardados, encontrei meus registros pessoais. São registros das minhas reflexões como professora. Tinha escritas de quando ingressei na Fundação de Apoio a Escolas Técnicas (Faetec), como professora de Educação Infantil. Em um desses registros pessoais, me deparei com uma passagem em que tento justificar a realização do desejo em me formar professora:

Eu gostava. Criticava mas gostava. Dedicava-me, me empenhava. Mas confesso que essa não foi a melhor formação. Hoje percebo como foi uma

formação defasada, tecnicista. Mas valeu a pena! Valeu à pena porque realizei o meu sonho de ser estagiária das professoras que um dia me ensinaram. Não fui a estagiária da professora Mara, aquela da primeira série, mas pude voltar as salas como professora onde um dia fui aluna. E isso valeu! (Registro pessoal, agosto de 2003)

Figura 1 - Registro pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal

A emoção com que narro o trecho destacado já não estava mais em mim, mas a leitura me fez reviver o sentimento ali marcado entrelinhas e vivido.

O curso de formação de professores que fiz foi muito tradicional, voltado para técnicas de como dar aula. Tive aula de como apagar o quadro, como fazer álbum seriado, quadro flanelado, blocos lógicos, sem muita discussão sobre como usar e para que usar. Não gostava de fazer/confeccionar tais materiais. Achava que estava perdendo tempo. Porém não conseguia ainda dizer o porquê de não concordar com essas atividades.

Talvez a minha dificuldade de reflexão estivesse na imaturidade. Talvez devido às poucas leituras e discussões teóricas que o curso oferecia.

O fim do curso chegou, e com muito trabalho e orgulho, me formei. Saí do curso com muitas perguntas.

Nessa minha narrativa reflexiva encontro mais um ponto sobre a minha concepção de aprendizagem. O curso de formação de professores que fiz era pautado, devido à metodologia da escola, em uma formação voltada para a reprodução de saberes e técnicas de aprendizagem. Hoje compreendo que essas práticas silenciam. E me silenciaram. Por isso entendo que, devido a esse silenciamento, fui em busca de práticas e professores que me ajudassem a falar, fazer e pensar.

Entendendo que somos formados por múltiplas e complexas relações, acredito que o resgate da minha memória sobre a infância me ajuda a identificar os meus modos de trabalho e os caminhos da minha formação como professora. Nesse caminho, encontro muitas influências de professores que aqui não citei, mas que guardo em minhas memórias, tendo convicção de que contribuíram na minha formação humana e docente.

Para minha realização, passei no vestibular para Pedagogia. Fiz a escolha pela Universidade Federal Fluminense (UFF) devido às habilitações, pois além das licenciaturas, o curso oferecia habilitações para Orientação e Supervisão Escolar. Encerrei um ciclo. Melhor que isso foi o sentimento que ficou: o orgulho por ter recompensado os meus pais.

Agora sem escola, sem uniforme, em uma nova fase. Mundo se expandindo. Saio da Ilha do Governador e chego a Niterói, Faculdade de Educação da UFF, em busca de novos desejos e novas conquistas. A mistura era tamanha, de sentimentos e de mudança, que me sentia como se estivesse rasgando a pele para nascer uma nova. Assim, fechei esse ciclo vivido já à procura de novas palavras para continuar a escrever uma caminhada longa, sofrida, em alguns momentos, festejada, em outros, mas vivida.

### **Percorrendo o caminho da Universidade à Escola...**

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. (Paulo Freire).

Continuo o percurso pelas minhas memórias. Nesse caminho de rememorar, selecionar e escrever, me assumo como um ser inacabado, em transformação. Parafraseando Freire (1996), reconheço o meu inacabamento porque sei que minha

história é estruturada social e culturalmente, em processos de construção e reconstrução que me ajudam a me reconhecer como inacabada.

Essa reflexão me faz avançar no sentido de trazer em meu memorial não só as minhas memórias, mas também os questionamentos, que fiz e faço ao longo dessa caminhada, que vão ao encontro da pesquisa sobre formação de professores.

Em 1998, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuo no campo educacional, como professora, desde 1999 e já lecionei em vários níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Recém-formada do Curso Normal, o meu primeiro desafio foi uma turma de crianças de 1 a 2 anos, em uma escola particular. O desafio era grande, e o sentimento de medo e angústia se misturavam, tornando-se um só.

Estar na escola e ao mesmo tempo na universidade me ajudou a discutir, teoricamente, minhas inquietações, me levando à reflexão e ressignificando a prática docente.

Resolvi explorar outros campos. Optei por dedicar-me à vida acadêmica na universidade. Participei de uma seleção para uma bolsa de iniciação científica PIBIC/CNPq na pesquisa *A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar*, orientada pela professora Maria Teresa Esteban, e fui selecionada. Como bolsista, passei a fazer parte do grupo de pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares (GRUPALFA), coordenado pela professora doutora Regina Leite Garcia.

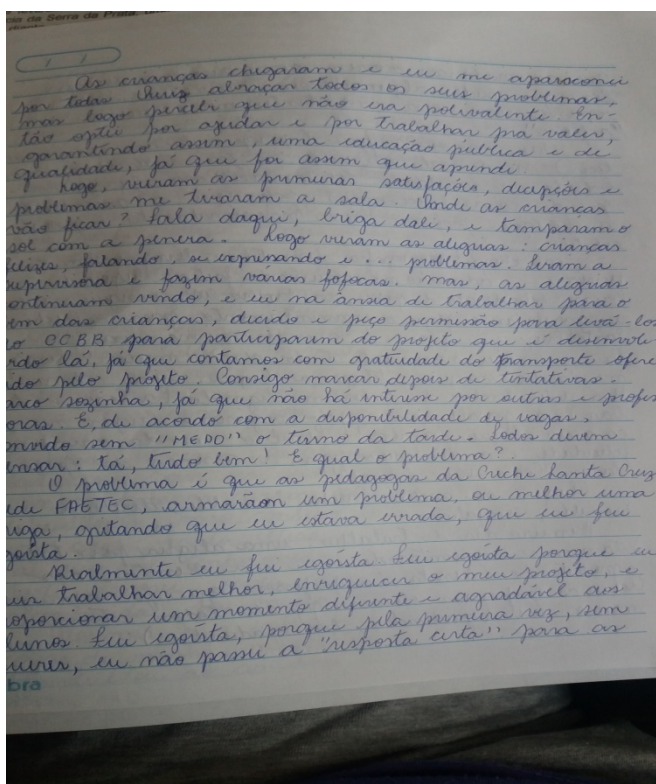
Após me formar na universidade, ingressei na escola da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), instituição da qual faço parte hoje como professora concursada de Educação Infantil.

Voltando no tempo, me vejo novamente na Educação Infantil, lugar que recusei no início de minha carreira. Regresso com um novo olhar, novas concepções e com a certeza de que é nesse espaço que eu quero ficar. Meu retorno não foi fácil. Minha primeira turma na FAETEC era de crianças das classes populares da zona oeste do Rio de Janeiro. Não entendia por qual motivo aquelas crianças de três anos ficavam sentadas, mesmo quando não era solicitado que sentassem. Ou por que abaixavam a cabeça quando terminavam uma atividade e pouco falavam. Fazer aquelas crianças se apropriarem do espaço da escola e reconhecerem suas capacidades, propiciando o desenvolvimento de sua autonomia, foi um desafio.

Recorro aos meus cadernos e pastas de registros sobre meu cotidiano escolar. São relatos, reclamações, desabafos que coleciono ao longo desses quinze anos de magistério. Entre vários registros, encontro um relato de 2003 sobre a turma citado anteriormente. Um relato cheio de sentimentos e de utopia.

As crianças chegaram e eu me apaixonei por todos. Quis abraçar todos os seus problemas, mas logo percebi que não era polivalente. Então, optei por ajudar e por trabalhar para valer, garantindo assim, uma educação pública, de qualidade, já que foi assim que aprendi. (Registro pessoal, abril de 2004)

Figura 2 - Caderno de Registros



Fonte: Arquivo Pessoal

Continuo nas minhas incertezas. Acreditando que as crianças possuem direitos legítimos e que elas deveriam ter a oportunidade de desenvolver suas capacidades, procurei teorias que ajudassem a minha prática, entendendo que aos professores cabem aprender a interpretar os processos contínuos, em vez de esperar para avaliar os resultados (MALAGUZZI,1991). Tive (e tenho) como ferramenta metodológica a complexidade (MORIN, 2000), que me ajuda a fugir da linearidade e compreender a pluralidade existente no cotidiano escolar.

No ano seguinte, pensando na minha qualidade de vida profissional e pessoal, pedi transferência para uma escola mais próxima de minha residência. Saí de uma instituição na zona oeste e fui lecionar na zona norte do Rio de Janeiro, na Creche Casa da Criança (FAETEC). Deparei-me com uma escola mais equipada, com uma melhor infraestrutura para atender as crianças de 2 a 6 anos em horário integral. Nessa escola, trabalhei por cinco anos, de 2004 a 2009.

Com muito aprendizado, troca, leitura e registro, a cada dia fui me formando uma nova professora. Esse foi um momento em que pude fazer o que aprendi na universidade, tanto em relação ao trabalho com as crianças, quanto ao relacionamento com os adultos. Dos projetos realizados com as crianças e das discussões tecidas com o grupo de professoras, produzimos dois trabalhos que foram apresentados no Seminário de Psicopedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Paralelamente a essas atividades, em 2007, ingressei na creche UFF, na categoria de professora substituta, para atuar na Coordenação Pedagógica. A minha entrada na creche reafirma todo o meu envolvimento com a educação infantil.

O meu dia passou a ser dividido em dois momentos: o primeiro, na Faetec, como professora-pesquisadora na sala de atividades com as crianças; o segundo, na Creche UFF, como professora-pesquisadora na coordenação pedagógica, com um trabalho voltado mais para os professores.

Ocupar esses dois espaços na rotina da escola, mesmo sendo em instituições diferentes, foi muito enriquecedor. Posso afirmar que ambas as funções não sobrevivem sem a outra. Uma tece a prática da outra. Essa experiência me faz acreditar que, para estar no papel de coordenadora, é preciso assumir também o papel de professora.

Não posso deixar de exaltar a valiosa experiência que tive na coordenação pedagógica da Creche UFF. A cada dia aprendia com as crianças, com os educadores e com os professores da universidade que coordenavam a instituição. Era realmente um espaço de formação para todos os envolvidos, fossem alunos, professores e funcionários da UFF ou professores da rede municipal de São Gonçalo.

Na Creche UFF, acompanhava o trabalho dos educadores e bolsistas com as crianças, os orientando e ajudando sempre que necessário. Dividia esse lugar com a

Professora Ângela Borba, da Faculdade de Educação da UFF, e mais uma professora substituta, Andrea. Além de acompanhar o trabalho docente, realizava palestras para professores e para grupos de professores de algumas Secretarias de Educação. Participava, também, das organizações de seminários, encontros e jornadas. Acompanhava os estudos e pesquisas sobre infâncias.

As lembranças que trago sobre a Creche UFF são experiências e sentimentos envolvidos até 2014, período no qual precisei me afastar da instituição. A vivência em grupo tinha um papel fundamental para todos que atuavam naquele espaço. A partir das reflexões coletivas da prática, as ideias e concepções se constituíram, o grupo de educadores reconhecia a importância de criar condições e espaços que propiciem a exploração, o diálogo, o prazer e a criatividade.

Nessa perspectiva, a brincadeira caminha junto com a estratégia pedagógica dos projetos de trabalho (HERNADEZ, 1998), e as crianças passam a participar dos planejamentos, na busca de informações, transformando e criando conhecimentos.

Para tal, todo o trabalho realizado era conduzido por um processo cotidiano de reflexão, que tinha dois instrumentos: os encontros pedagógicos e os registros nos Cadernos de Registros.

O uso desse lugar de escrita, que era onde relatávamos o nosso cotidiano, nos convida a pensar sobre a nossa formação. O caderno de registros oportuniza a narrativa daquele que sente e vive o cotidiano. Essa autoria, que só é possível quando conhecemos os nossos limites, nossas dores e satisfações, e a leitura desses textos nos permitem ressignificar esses momentos. E, para que isso não se perca no tempo, a validação e a importância do registro se faz presente.

Em 2008, iniciei o meu caderno de registro docente na Creche UFF. Hoje, analisando as minhas frases, vejo mais do que palavras. Encontro nelas um misto do que é o processo de aprender ensinando com certezas, dúvidas, medos e alegrias. Encontro vida, respeito e parceria. Uma verdadeira formação em rede.

Ainda nesse caderno, encontro em um bilhete de agradecimento, por ter tido a coragem de compartilhar o meu registro do vivido na época.

Figura 3 - Bilhete da professora Monca Picanco, em resposta ao meu registro no caderno de registro da Creche UFF

...deu certo. Mas, comentei muitas coisas no outro dia, já que tive mais foto para mostrar a como estava muito que contribuiu também.

Lecionando

Tatiara

Incidência quero registrar o quanto é significativo para mim saber um Caderno de Registro. Sei que compatibilizar, permitir que o outro tome parte do que é nosso, não é simples. Sendo assim, desde já agradeço sua digna desta partilha.

Em seguida, desculpo-me por não ter dado a você a atenção que merecia e necessitava quando de seu ingresso a Creche. Fato típico de um cotidiano que nos desloca e acaba por impedir que relações se estabeleçam. Impensável!

Por fim, lamento a distância. Penso que ela pode ter sido desmentada, paradoxalmente, por sua admiração.

Admirar é estar extasiada, maravilhada diante do outro e isto, por certo, dá ao outro uma dimensão maior do que a real e a quem admira uma dimensão menor.

Portanto, sugiro que nos olhamos como dois simples seres humanos prontos para o que há de mais belo na vida: o encontro.

Monca Picanco - 5/8/08

Fonte: Arquivo Pessoal



No bilhete, fui convidada ao ato mais belo da vida: o encontro. Assim, todos os dias, até 2014, ia à Creche UFF para o encontro comigo mesma, com as crianças, com os adultos, com as práticas pedagógicas, com os muitos outros que me formam. Na certeza de que não tinha certeza, acreditava que só tinha que aprender. Aprendi com as crianças e principalmente com os professores.

Outro espaço de educação que ocupo desde janeiro de 2009, após minha transferência da unidade Casa Criança, é o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ainda pela Fundação de Apoio à Escola Técnica. Nesse lugar, também encontrei os meus parceiros que lutam contra as práticas hegemônicas.

Estamos a cada dia construindo novos saberes e novas formas de trabalhar com as infâncias. Estamos na luta, na resistência, contra práticas excludentes. A identificação com um grupo foi fundamental para o meu cotidiano, visto que este ainda não é uma prática do conjunto da escola. Ainda encontro práticas e discursos pautados na homogeneização e reprodução, posicionamento o qual não coincide com minhas práticas e formação ao longo dos anos no magistério.

Essas memórias que trago sobre a minha vida profissional podem revelar a minha vontade de continuar e de compartilhar experiências de aprendizados em grupo. As palavras podem denunciar a minha resistência de me colocar nesse mundo tão acelerado e por vezes com julgamentos injustos. Porém aceito o convite de Lispector (1998, p.33) “de escrever no modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra.” Assim, o que está nas entrelinhas também se incorpora nas palavras e se torna verdade, seja ela real ou inventada.

## **A Chegada ao Mestrado**

Poderia iniciar essa parte da minha narrativa usando como epígrafe um trecho da música A estrada, composta por Da Gama e Toni Garrido, que inicia com a afirmativa: “Você não sabe o quando caminhei para chegar até aqui (...)”. Essa foi a música que escolhi para tocar na minha formatura da graduação. Esse trecho destacado me remete a algo alcançado, terminado. Mas sei que toda história de vida tem uma trajetória com idas e vindas em caminhos bem sinuosos. A chegada, muitas vezes, não é o fim, mas sim o começo de mais um conto, mais um ponto.

Assim foi minha chegada ao programa de Mestrado em Educação e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, localizada no município de São Gonçalo, região periférica da região metropolitana. Um começo de várias histórias.

Iniciei o curso de pós-graduação *stricto sensu* e comecei uma nova história. Não só isso. Também anunciei uma nova vida: ao ingressar o curso, descobri que estava grávida do meu segundo filho, Miguel. Medo, angústia, dúvida. Esses foram os sentimentos que me rondaram e que quase me levaram a desistir.

Coragem. Substantivo usado pela minha orientadora, professora Jacqueline Moraes, me incentivando a começar e continuar. Suas palavras de força foram fundamentais na minha decisão de continuar.

Conciliar carreira e maternidade sempre foi uma tarefa difícil para as mulheres da nossa sociedade. Mesmo com muitos avanços a respeito da busca pela paridade das relações de gênero, ainda encontramos uma sociedade com ideias patriarcais, em que o homem precisa ter uma carreira, uma profissão, para prover à família, e a mulher precisa cuidar dessas pessoas.

A Lei Federal nº. 6202/75 ampara as estudantes gestantes e concede o período de 90 dias para afastamento. Um período de afastamento menor, comparado ao Artigo 392 da CLT, que ampara o afastamento de 120 dias somente para mulheres gestantes empregadas.

Nem todas as instituições concedem esse direito às estudantes. Muitas vezes, essa licença é vista como um empecilho para a continuidade do curso ou programa, o que leva a estudante a desistir dos estudos.

Recentemente, foi concedido um direito para as gestantes bolsistas de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As bolsistas gestantes ganharam um ano adicional. Essa medida assegura a continuidade da pesquisa e contribui para a participação de mulheres nos programas científicos.

São conquistas que podem parecer pequenas, mas de suma importância para a garantia de permanência das mulheres nos espaços acadêmicos. Cada ganho deve ser valorizado pela resistência de todas as mulheres, que ocupam os mais diversos espaços na sociedade e que desejam a continuidade da luta por estar nesses espaços de forma cada vez mais igualitária e democrática.

Sem licença maternidade para os estudos, retornei às atividades quando Miguel completou três meses. Seguindo o provérbio africano que afirma que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, contei com o apoio familiar para cuidar das crianças durante minhas atividades de estudo. Em outros momentos, contei com a companhia de meus filhos, Cecília e Miguel, e nos organizamos dentro do possível.

Nessa minha aldeia, em que há pessoas que pensam em educação para todas crianças, mulheres e homens, contei também com a participação dos meus companheiros de estudos, Rejane e Antônio. Dividi com eles reflexões, possibilidades, dificuldades, e juntos tecemos e reconhecemos nossas teias de saberes. Com a orientadora Jacqueline Morais e os participantes do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Leitura, aprendi a refletir sobre as práticas cotidianas dentro e fora do cotidiano escolar.

Não concluo essa minha narrativa aqui. Sei que, ao finalizar esse trabalho, meu relato continuará. Meu processo formativo continuará podendo ser transformado. Enquanto o meu corpo pulsar e minha capacidade de se relacionar com o outro não se esgotar, minha narrativa continuará.

## 2 SOBRE A PESQUISA E SEUS CAMINHOS

O que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e mal vejo (Clarice Lispector).

Como Clarice Lispector diz na epígrafe que destaco acima, o que pretendo discorrer na pesquisa parece fácil. Além disso, parece que já foi escrito várias vezes. Mas, como também afirma a autora, a elaboração é difícil.

No caso da escrita desse trabalho dissertativo, me proponho a narrar as trajetórias dos múltiplos encontros que aconteceram na creche UFF, instituição que focalizo nesta pesquisa, com a preocupação de simplificar o encontro de pessoas.

Neste sentido, apresento alguns caminhos que me ajudaram a compor a pesquisa. Destaco a importância de estar mergulhada no objeto de estudo, consciente de que as marcas das histórias, por mim vividas, fazem parte da tessitura do *espaçotempos* formativos da Creche UFF.

Ferraço diz que em “nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos.” (FERRAÇO, 2007, p.76).

Assumindo que nossas histórias e interesses são um dos fios da rede de *saberesefazer*s presentes no cenário das pesquisas, admito que o estudo que trago nesta dissertação foi atravessado por minha história de vida, minha trajetória docente e minha inserção no cotidiano escolar da Creche UFF.

Dessa forma, me coloco como uma professora que contará a experiência que ocorreu na Creche UFF, por ter sido um espaço no qual também me formei como professora de Educação Infantil e pude, por uns anos, coordenar as discussões a respeito do cotidiano infantil. Relatarei sobre um período vivido de 2007 a 2014, em que a Creche UFF estava vinculada à Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEl) e tinha compromisso com a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Para que novas práticas educativas possam se desenvolver e se consolidar é preciso, por parte da instituição, um compromisso com a formação intelectual e uma atitude de acolhimento que vise reconhecer no educador, o seu modo de pensar, sentir e se relacionar e, ainda mais, de se expressar. (CRECHE UFF, 2018).

O trabalho pedagógico da unidade tinha como objetivo contribuir na formação das crianças e adultos que ali atuavam como diz o trecho acima, retirado do Projeto Político Pedagógico da instituição.

O Projeto Político Pedagógico da Creche UFF se baseava no princípio da participação, da escuta e do fazer coletivo. Assim, havia um exercício cotidiano de que todas as ações fossem pautadas nesses princípios.

Desta forma, apresento a história da Creche UFF, o seu projeto de formação continuada e as ações desenvolvidas na época citada, tentando contextualizar os princípios norteadores da proposta pedagógica.

Como material de pesquisa, utilizei os documentos oficiais da instituição, os registros de um grupo de professoras, os meus registros pessoais, contidos no Caderno de Registro e minhas narrativas. A dúvida me alimentou e me impulsionou a buscar caminhos e processos. Em alguns momentos, fui embalada pelas palavras de Clarice, que me ajudou a dizer o que não conseguia. Em outros momentos, segui a escrita que foi impulsionada pelas perguntas, pois “enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever.” (LISPECTOR, 1984. p. 18).

No trabalho de recuperação de memórias passadas, vasculho alguns guardados e encontro meus cadernos e pastas de planejamento, bem como alguns registros do meu cotidiano escolar. A cada ano tenho um caderno em que escrevo sobre o que estou vivendo na escola. Além de comentários, desabafos, reflexões, esses cadernos trazem planejamentos e sugestões de atividades.

Nos últimos anos, como resultado das mudanças de casa que tive que fazer, comecei a organizar os registros escritos em pastas e catálogos. Não me recordo do critério usado para guardar ou descartar cada material. Talvez tenha guardado o que mais me significou no momento da leitura e seleção.

Hoje tenho algumas pastas com registros, atividades, fotos, como um portfólio. Não possuo mais a totalidade de registros escritos produzidos ao longo da minha vida docente.

Tenho material desde 2003, quando ingressei na Fundação de Apoio a Escolas Técnicas (Faetec), como professora de Educação Infantil.

Dentre esses materiais, há três Cadernos de Registros da Creche UFF. Eles são a base de minha dissertação. Neles, encontro narrativas que expressam alegrias, dores, dúvidas e encantamentos. Reencontro reflexões, observações e anotações. São as escritas desses cadernos que trago para discutir formação continuada, infâncias e registro.

A sensação de encontrar meus registros foi quase como viver aquele espaço escolar novamente. Rer minhas escritas me possibilitou reencontrar com um sentimento que já havia perdido.

Clarice Lispector (1994) me permite pensar nos meus encontros e reencontros com a minha escrita quando diz: “É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu não sabia que sabia.” (LISPECTOR, 1994, p12).

Parafraseando Clarice Lispector, na hora em que reencontro a escrita, que leio e reescrevo, eu me redescubro. Vivencio os momentos descritos e recupero alguns sentidos que eu pensei terem sido esquecidos. Essa rede que me constitui hoje possui fios do que fui e do que fiz.

Assim, através dessa pesquisa, discuto a importância dos registros na formação continuada das professoras das infâncias.

Para essa discussão, trago alguns dos meus registros pessoais, escritos nos meus Cadernos de Registro no período que trabalhava na Creche UFF, de 2007 a 2014. Foram três cadernos nos quais registrei minhas narrativas, reflexões, angústias...

No projeto de pesquisa inicial tinha como foco investigar os Cadernos de Registros das professoras com as quais trabalhei no período de sete anos na Creche UFF. Eram os Cadernos de Registros que as próprias professoras me cederam. Também tinha um arquivo com falas transcritas de outras profissionais que passaram pela unidade durante seus quinze anos de fundação, que foram cedidos a mim pela antiga coordenação geral da creche.

Após o exame de qualificação, segui as recomendações da banca examinadora e decidi trabalhar somente com meus registros pessoais. Destaco três registros que me permitiram estudar a importância do registro, práticas com e para as infâncias, formação docente e educação infantil.

### 3 CRECHE UFF: OS CAMINHOS DE SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

A história da Creche UFF, unidade acadêmica de Educação Infantil, integrante da Universidade Federal Fluminense, começou quinze anos antes de sua fundação. Inaugurada em outubro de 1997, seu projeto começou a ser elaborado em 1982, a partir do “Projeto de Implantação de Creche da universidade para atender funcionários, alunos e professores.” (mimeoCosta,1997, p.1)

A Creche UFF é parte de um movimento de criação de várias creches universitárias no período de 1970 a 1990. Como aponta Aquino et al. (2010),

inicialmente, as UUFEl's surgiram com o grande objetivo de atender às demandas trabalhistas, no decorrer de suas experiências foram ampliando suas funções para além da guarda e educação das crianças. A relação como ambiente institucional acadêmico trouxe a perspectiva de outras funções relacionadas ao campo de estágio, pesquisa e extensão, se afirmando ainda como um importante espaço de formação profissional inicial e continuada, especialmente para o campo da educação. (AQUINO, et al., 2010, p.4)

As autoras nos mostram que a criação das creches universitárias foi resultado das lutas dos pais para assegurarem direitos. Por fazerem parte do âmbito da universidade, aos poucos foram ganhando o caráter institucional acadêmico. Hoje, muitas são referências nacionais de Educação Infantil, formação inicial e continuada.

Por elas funcionarem em condições diversas e por enfrentarem problemas que dificultam o trabalho e ameaçam a qualidade, o coletivo das creches universitárias fundou a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUFEl.

Esta surge para estabelecer um conjunto de Diretrizes Institucionais para as Unidades Universitárias Federal de Educação Infantil.

A ANUUFEl estabelece como diretrizes que:

I – Os projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil devem respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil além de incluir os seguintes norteadores:  
A. princípio Público de realização de um trabalho que busque responder as demandas e desafios colocados para a educação infantil publica

B. princípio Acadêmico de caracterizar – se não apenas como campo para a educação de crianças, mas também como espaço de formação profissional que produz e socializa conhecimentos.

(Plenária do III Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, 27 de junho de 2003.)

Essas diretrizes justificam a preocupação da Unidade Creche UFF com a formação tanto inicial como continuada dos profissionais da infância no período de 1997/2013.

Vera Vasconcellos, no livro *Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática*, relata a história da Creche UFF. O texto “Um pouco da história”, faz parte de uma coletânea sobre os diferentes modos de pensar e fazer que pautava a prática cotidiana desta Creche de 1997 a 2013.

De acordo com esta publicação, em 1989 foi instituída uma Comissão de Creche, publicada no boletim de serviço da Universidade Federal Fluminense número 198, de 16 de outubro de 1989. Essa comissão era formada por uma equipe de diversas áreas e tinha como objetivo planejar e formar uma equipe para trabalhar em um espaço de Educação Infantil que atendesse aos filhos dos funcionários, professores e alunos. Também havia a ideia de ser um campo de pesquisa e de formação profissional para os alunos e alunas da graduação e pós-graduação. É o que narra Vasconcellos:

formou-se uma comissão de Creche, que se manteve presente na elaboração do projeto (incluindo o projeto arquitetônico), desenvolvido pela prefeitura do Campus, desde início até o seu término em 1990. Havia no grupo o claro compromisso de planejar, não só um espaço educacional para os filhos dos funcionários, professores e alunos, mas também, um *locus de formação, pesquisa e estudo para profissionais de Educação Infantil*. (VASCONCELLOS, 2011, p. 7).

Conforme conta Vasconcellos, o projeto arquitetônico da Creche UFF foi elaborado visando trabalhar interdisciplinarmente com crianças e contribuir para a pesquisa e formação das diversas áreas de interesse.

O projeto arquitetônico, assinado pela arquiteta Márcia Pinheiro, apresentava uma infraestrutura de dez salas, dois berçários, banheiros infantis e para adultos, vestiário, lactário e refeitório para receber 115 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

Os problemas econômicos da época, que afetavam as universidades federais, e a falta de vontade política, como conclui Vasconcellos na sua narrativa sobre a história da Creche, fez com que a comissão perdesse suas forças e aos poucos se diluísse.



Ainda segundo Vasconcellos, o prédio dessa Creche, situado no Campus do Gragoatá, Niterói, teve sua construção abandonada antes mesmo de ser concluída, e acabou servindo de depósito de objetos inservíveis da universidade.

Em 1989, a Comissão de Creche ofereceu aos funcionários da universidade um curso de capacitação, com o intuito de formar uma equipe técnico administrativa responsável pelo funcionamento da Creche UFF.

após o primeiro Curso de Formação de Profissionais de Creche, realizado entre junho e julho de 1989, em cooperação com a Secretaria Municipal de Niterói, formou-se o que passamos a chamar de Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC/UFF), depois integrado ao Diretório CNPq de Grupos de Pesquisa. (VASCONCELLOS, 2011, p.7).

Como trago na passagem acima, o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC/UFF) retomou o projeto inicial da Comissão da Creche, que já se encontrava enfraquecida, devido à suspensão da obra do prédio e a falta de verba. Em seguida, iniciou os trabalhos sobre a implantação da Creche, prestando assessoria as creches públicas e comunitárias de Niterói e forma a Comissão Gestora.

O NMPEEC, nomeado pela portaria número 19/73 de 11/02, foi constituído desde o início pelos professores Vera M. R. de Vasconcellos (Departamento de Psicologia), Mônica B. de M. Picanço (Faculdade de Educação), Angela Meyer Borba (Faculdade de Educação), Maria Vittoria Pardal Civiletti (Faculdade de Educação), Deise Nunes (Escola de Serviço Social), Maria Lucia Borba (Escola de Serviço Social), Maria Cristina Gramling (Escola de Serviço Social), Ângela Maria D. Fernandes (Departamento de Psicologia) e Jairo Werner Jr. (Departamento Materno-Infantil/ HUAP).

Esses professores, como narra Vasconcellos, em um período de dez anos, lutaram pelo projeto da Creche UFF. Nesse período, o projeto se espalhou pelo município de Niterói e adjacências, com o objetivo de que fosse referência para os municípios do estado do Rio de Janeiro no que tange à educação da criança de 0 a 6 anos.

Finalmente, em 13 de outubro de 1997, a Creche UFF foi inaugurada. O início das atividades da Creche aconteceu na gestão de reitor Pedro Antunes, como conta

Etelma Costa, primeira coordenadora Geral da Creche UFF, no seu discurso de inauguração, que foi resgatado e documentado (mimeo. Costa, 1997)

Figura 4 - Placa de Inauguração fixada na entrada da Creche UFF



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Nesse documento, Costa discursa afirmando que as obras retomaram a partir da iniciativa do reitor Pedro Antunes, que, ao visitar o Campus do Gragoatá, se deparou com uma criança, filha de uma aluna do Curso de Pedagogia, dormindo nas cadeiras junto à mãe. Ao procurar saber sobre o processo da construção da Creche UFF, foi informado que a obra tinha sido interrompida por falta de recurso financeiro. Assim, permitiu a retomada da obra. Em outubro de 1997, a Creche foi inaugurada com 40% do espaço concluído. O prédio completo foi entregue no ano seguinte, em 1998.

Costa ainda conta que o reitor, informado sobre a existência do NMPEEC, do trabalho que desenvolvia nas creches de Niterói e adjacências, solicitou ao grupo um projeto pedagógico, viabilizando o funcionamento.

No documento escrito em 2001 pela professora Mônica B. de M. Picanço, professora da Faculdade de Educação e membro do NUMPEEC, consta que a Creche UFF começou o seu funcionamento “atendendo 22 crianças, filhas de funcionários, professores e alunos atendidos em 3 a 5 sessões semanais para cada um.” (PICANÇO, 2001, p. 2).

Nesse período, foram oferecidas dez sessões, nos horários de oito da manhã até meio-dia e de duas da tarde até às seis da tarde. Essas sessões eram períodos correspondentes a quatro horas. Cada criança podia participar de três a cinco

sessões semanais no grupo de brincadeiras. Segundo Vasconcellos, o Grupo de Brincadeiras era o tempo de permanência da criança da creche, privilegiando as atividades lúdicas.

No relato de Mônica Picanço, entre setembro a dezembro de 1997, foi o momento chamado “mutirão”. “Nessa primeira fase, as atividades com as crianças ficaram sob a responsabilidade de ‘estagiários avançados’ e profissionais do próprio NMPEEC.” (PICANÇO, 2001, p.2).

Segundo Picanço, fazia parte do mutirão os professores do NMPEEC e os bolsistas ou estagiários. Os estagiários eram alunos de psicologia e pedagogia que tinham experiências anteriores com o trabalho em creches, ou que estavam fazendo a atividade de estágio supervisionado ou eram bolsistas de alguma pesquisa realizada na área de Educação Infantil.

Esse mutirão era necessário pois não havia professores para atuar com as crianças. Ainda como relata Picanço, atendendo um número maior de crianças, em março de 1998, foi feito um convênio com a Fundação Municipal de Niterói – FME. Com isso, para atender trinta e oito crianças, a Creche UFF passou a contar com duas professoras cedidas pela FME e dez bolsistas de extensão da Pró-Reitoria de Extensão da UFF – PROEX, vinculados a diversas programas de pesquisa da universidade.

Em 21 de outubro de 1998, a Creche UFF foi institucionalizada, pela norma de serviço número 488/98. Essa norma determinou que a Creche UFF fosse vinculada administrativamente ao GAR – Gabinete do Reitor e, tecnicamente, ao Núcleo de Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos.

Essa mesma norma<sup>1</sup> estabeleceu os objetivos da instituição e cita:

Fica criado, no âmbito da Universidade Federal Fluminense, a CRECHE UFF, com o objetivo:

1-De ser um espaço de ensino, pesquisa e extensão, das áreas de conhecimento vinculadas ao Núcleo de Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos.

2-Ser um espaço de formação profissional de educação infantil, em parceria com a Fundação Municipal de Educação – FME, do Município de Niterói.

3-Atender aos filhos de funcionários, docentes e discentes, da comunidade da Universidade Federal Fluminense.

---

<sup>1</sup> Norma de Serviço n. 488/98

Como destaque na norma de serviço acima, a Creche UFF foi institucionalizada, assumindo uma responsabilidade acadêmica e com o compromisso de oferecer uma educação de qualidade e de referência para as crianças da comunidade universitária da UFF matriculadas e para as demais instituições de Educação Infantil. Assim, seu trabalho é pautado no tripé: pesquisa, ensino e extensão.

Picanço, ainda no documento de 2001, em que escreve sobre a Creche UFF, relata que sua nomeação como coordenadora da instituição se deu em 1999 pela portaria número 27.199 de 01/06/1999. Ela assumiu esse cargo por oito anos. Em 2006, foi substituída por outra professora vinculada ao NMPEEC.

De acordo com os textos sobre a Creche UFF, publicados no “*Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática*”, a instituição adotava um modelo participativo e de colegiado. A coordenação geral contava com o apoio do Grupo Gestor, formado pelos professores do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Ensino e extensão de Estudo da Criança de 0 a 6 anos.

O grupo gestor, que foi responsável por resgatar o projeto Creche, aos poucos foi mudando os seus integrantes. Alguns professores se afastaram e outros se aproximaram. O grupo se estendeu e, além dos professores da universidade de diversas áreas, participavam também um representante do grupo técnico administrativo da creche e um representante do grupo de pais.

Ainda sobre a institucionalização da Creche UFF, em 2003 foi publicada uma norma de serviço de número 540<sup>2</sup>, de outubro de 2003, que vincula a creche financeiramente à Pró-reitoria de Extensão.

Subordinar administrativamente a CRECHE UFF à PRO- REITORIA DE EXTENSÃO, que terá a incumbência de suprir os recursos necessários ao seu funcionamento no tocante à obtenção de material permanente, de consumo e recursos humanos.

A creche deixou de ser vinculada financeiramente ao Gabinete do Reitor e passou a contar com o orçamento da PROEX. As contratações para operacionalizar compras e serviços para creche ficaram a cargo da Pró-reitoria de Extensão.

Em 2012, foi organizado pelo Grupo Gestor um dossiê que visava contextualizar toda a história da Creche UFF, numa busca de maior autonomia

---

<sup>2</sup> Norma de serviço n. 540/99.

financeira e contratação de um corpo docente permanente. Como relatam os documentos, os professores que por ali passaram eram vinculados aos convênios feitos com algumas prefeituras ao longo dos quinze anos da Creche UFF.

Segundo o dossiê, vários manejos foram feitos para administrar financeiramente a creche, para compra de materiais pedagógicos e administrativos, bem como produtos de limpeza. No período de 2002-2003, algumas famílias de professores e técnicos-administrativos da universidade, em acordo, transferiram para a unidade o auxílio pré-escolar que recebiam. Esses recursos eram depositados mensalmente na “Conta Única de UGTes Nacional”.

Outro manejo realizado, como consta no dossiê, aconteceu a partir de 2003. Nesse mesmo ano, foi publicado em outubro uma Norma de Serviço número 540, que reiterava a vinculação da Creche financeiramente a PROEX e academicamente ao Núcleo de Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão de Estudos da Criança de 0 a 6 anos.

Esta Norma de Serviço relacionou a contratação da Fundação Euclides da Cunha – FEC para operacionalizar compras e serviços da unidade através do PROJETO FEC. A partir de então, a Creche UFF passou a renovar anualmente seu projeto junto à FEC até 2011.

Ainda como registrado no dossiê, de 1999 até 2007, a PROEX concedia à unidade cerca de dez bolsas anuais, para garantir o funcionamento das atividades na creche. Essas bolsas eram oferecidas para os alunos de pedagogia e psicologia para atuarem junto aos professores e crianças.

Vale lembrar que os professores eram cedidos pela FME de Niterói, por conta de um convênio entre a Fundação Municipal Educação e a Universidade Federal Fluminense. Em 2004, esse convênio passou a ser estabelecido com o Município de São Gonçalo.

O processo de número 23069, 002014/2001-68, de abril de 2004, apresentou o objetivo desse convênio.

Iniciar um Programa de Cooperação Técnica e Intercambio, visando beneficiar a Comunidade Niteroiense e Professores Gonçalenses, através da cessão de 4 (quatro) professores para a Creche da UFF e em contrapartida a oferta do Curso de Aperfeiçoamento para os Professores da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo.

Conforme cita o processo, quatro professoras foram cedidas para Creche UFF, e a equipe da unidade ficava responsável por oferecer cursos de formação continuada em Educação Infantil para o Rede de Educação de São Gonçalo. Como consta nos documentos sobre esse convênio, o acordo teve a duração de sessenta meses. Em 2009, o convênio foi renovado por mais cinco anos.

As formações continuadas oferecidas para as professoras da Rede de Educação de São Gonçalo aconteciam em diversos momentos como: visita guiada à Creche UFF, participação dos encontros mensais dos profissionais da unidade e cursos oferecidos na instituição ou no Município de São Gonçalo. Essas atividades fazem parte das memórias que trago.

Como parte integrante da coordenação pedagógica, entre 2007 a 2013, em alguns momentos coordenei cursos, organizei palestras e recebi os grupos de professoras do município de São Gonçalo.

Conforme o dossiê organizado pelo Grupo Gestor da Creche UFF, até 2007, a unidade foi vinculada a PROEX. No mesmo ano, passou a fazer parte do Colégio Universitário Geraldo Reis – Coluni, sendo a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional - PROGRAD responsável financeiro. Com isso, o projeto FEC, que assegurava a unidade financeiramente, foi interrompido.

Em 2009, o Coluni foi instituído pela Resolução número 312/09, e a coordenação geral da Creche UFF passou a compor a Direção Geral do Colégio Universitário Geraldo Reis.

Assim foi instituída a Creche UFF. As palavras de Etelma Costa no seu discurso de inauguração resumem todo esse percurso:

Esta é uma pequena parte da história de um sonho pessoal e profissional de muitos servidores, e que hoje passa a ser a realidade de um momento histórico da Universidade Federal Fluminense. (COSTA, 1997, p.1).

Parafrazeando Costa, esta é apenas uma pequena narrativa sobre como essa creche foi instituída. Uma instituição pensada por muitos e feita por várias mãos, enraizando uma história de luta declarada em muitas vozes.

### 3.1 Creche UFF: espaço acadêmico de ensino, pesquisa e extensão

Como narrado até aqui, a Creche UFF, desde sua fundação até 2013, se caracterizava por ser uma unidade acadêmica da Universidade Federal Fluminense, desenvolvendo uma política que articulava ensino, pesquisa e extensão.

No texto “A Creche UFF: unidade universitária de educação infantil, espaço de formação”, publicado no “Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática”, a unidade é descrita da seguinte forma:

A CRECHE UFF recebe diariamente 60 crianças entre um ano e meio e seis anos, filhos e filhas de alunos, professores e funcionários da universidade. É, ao mesmo tempo, um espaço de pesquisa dedicadas à infância e à Educação Infantil, um espaço de formação inicial e continuada para estudantes e profissionais que irão atuar em Educação Infantil. (Equipe Creche UFF, 2011, p.11)

Como relata a equipe da creche, no período de 1997-2013, seu compromisso político e pedagógico ia além ao atendimento às crianças. Havia também um compromisso com a formação de profissionais que atuavam ou estudavam a infância e a educação infantil. A Creche UFF, nesse período, tinha um compromisso com a formação profissional e humana de todos os envolvidos, crianças e adultos.

Nesse compromisso acadêmico de ensino, pesquisa e extensão, a unidade era um espaço de pesquisa. Diversas investigações foram desenvolvidas por meio do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos. Além disso, a instituição recebia anualmente estudantes de graduação e pós-graduação da UFF e outras universidades. Eram desenvolvidas pesquisas, projetos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses.

No eixo extensão, existia, em 2012, como consta no Dossiê “Creche UFF”, seis projetos anuais de extensão. Era oferecido espaço para demais professoras da universidade desenvolverem os seus projetos de extensão que contemplassem a Infância e a Educação Infantil.

Ainda no pilar da extensão, a unidade era responsável pelo programa anual de formação continuada de professoras de Educação Infantil, da rede Municipal de São Gonçalo, através de um convênio.

Ao longo de quinze anos (1997/2013), o compromisso acadêmico da instituição com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil fez com que muitos estudantes e educadores procurassem a Creche UFF, tornando a unidade uma referência nacional e local. É o que afirma o Dossiê organizado pela gestão da creche:

Todos os anos a CRECHE UFF recebe entre 350 a 500 visitantes, entre estudantes e profissionais, tanto da UFF como de outras instituições de educação básica, média e superior, para visitas guiadas. (Dossiê Creche UFF, 2012).

De acordo com os registros do dossiê, todos os anos a Creche UFF recebia um número significativo de alunos de vários cursos de graduação com interesse na educação infantil e de educadores para as visitas guiadas. Essas visitas eram uma das atividades de formação profissional que contemplavam o eixo do ensino que compõe o tripé do compromisso acadêmico da instituição.

Ainda no eixo do ensino, como atividade de formação profissional, a creche recebia muitos estudantes da UFF e de outras universidades que realizavam estágios curriculares supervisionados.

Outra atividade de formação acontecia mensalmente na última sexta feira do mês: a formação continuada.

As reuniões de formação continuada aconteciam durante um dia inteiro com uma programação voltada para a formação humana, considerando a importância do trabalho coletivo.

A equipe da Creche UFF era multidisciplinar. Assim descreve a própria equipe, no texto publicado no “Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática”.

A equipe CRECHE UFF inclui professores da Faculdade De Educação, Instituto de Psicologia e Escola de Serviço Social, bem como funcionários técnico-administrativos e um número grande de estudantes da UFF, que se organizam em várias equipes específicas atuando em diversos setores. (Equipe Creche UFF, 2011. p.12).

Como relata a equipe, era um número grande de pessoas, que se dividia em equipes específicas como: Educação, Serviço Social, Psicologia, Saúde e Nutrição, Biblioteca Flor de Papel, Administração e Limpeza.



#### **4 MINHA HISTÓRIA COM A CRECHE UFF: O REENCONTRO A PARTIR DOS REGISTROS**

Cheguei à Creche UFF em 2007. Retornar aquele lugar como pedagoga, tendo sido um dos espaços da minha formação durante o curso de Pedagogia, foi um misto de sentimentos.

Como muitos que ali chegavam, também me sentia perdida. Era uma escola de educação infantil diferente das que conhecíamos. As salas não tinham portas, as crianças andavam livremente pelos espaços da creche. Além disso, havia muitos adultos circulando pelos espaços da unidade.

A própria arquitetura do local nos convidava e nos instigava a conhecer mais sobre lugar e sua proposta de trabalho. Todos os cantos da Creche UFF eram pensados a partir dos princípios de participação, cooperação e infância. Sua arquitetura planejada em formato de colmeia e de pavimento térreo propiciava a integração, a autonomia e corroborava a proposta pedagógica.

Era quase um ritual para chegar na Creche. Assim que passávamos pelo pequeno portão que delimitava o seu espaço no Campus do Gragoatá, encontrávamos um pátio nomeado como pátio das pedrinhas. No caminho entre o portão e a porta da recepção, havia pedrinhas por onde todos passavam, e o atrito das pisadas com as pedras anunciava a chegada ou a partida de alguém. Anos depois as pedrinhas foram substituídas por uma passarela de cimento, visando uma melhor acessibilidade a todos. As pedrinhas passaram a compor um dos lados do pátio e foram utilizadas como artefato para as brincadeiras.

Figura 5 - Entrada da Creche UFF. Pátio das pedrinhas



Fonte: Arquivo pessoal, 2010.

Na recepção, éramos acolhidos por dois sofás confortáveis e muitos murais que expunham os trabalhos das crianças, além dos murais que falavam um pouco sobre a rotina da instituição a partir de seus quadros e avisos. Era a própria Creche UFF se apresentando. Nesse local, iniciava o caminho das flores, que nos levava para as salas de atividades, os pátios e o refeitório.

Figura 6 - Corredor interno. Caminho das Flores



Fonte: Arquivo pessoal, 2010.

Figura 7 - Pátio externo



Fonte: Arquivo pessoal, 2010.

Compreender aquele local e seu funcionamento, para muitos de nós, demandava tempo. Uma das formas de compreender o trabalho e a rotina da Creche UFF estava na participação nas reuniões. Havia muitas, com intuito de debatermos as questões ligadas à creche, além de estudar e planejar as aulas.

As reuniões de formação continuada representavam momentos institucionalizados, nos quais toda a equipe se reunia para conversar, aprender e conhecer.

Minha memória traz o cheiro do café da manhã oferecido nesses encontros por Dona Lucinda. Sinto-me novamente na fila do almoço, oferecido pela creche. Geralmente no cardápio havia estrogonofe. Essas recordações fazem meu coração palpitar de saudades. Lembro também das celebrações dos aniversariantes de cada mês.

Nas reuniões de formação continuada, líamos sobre infância, dividíamos dúvidas, alegrias, aprendíamos a trocar, cantar, brincar, recitar... Reconhecíamos a importância do trabalho coletivo, da participação de todos e do prazer em fazer.

Josiane Barros, em sua tese de doutorado, Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UFEI-Creche UFF, orientada pela professora Lygia Aquino, apresenta a pesquisa sobre a formação continuada na Creche UFF, no biênio de 2010–2012. Como cita em sua tese, nesse período, a instituição apresentou a “sua proposta de formação continuada através das seguintes palavras centrais: escuta, investigação, autoria, reflexão, registro e participação.” (BARROS, 2015, p. 78).

Ainda em sua tese, ela apresenta um texto retirado de um banner que foi apresentado na Semana Acadêmica de Extensão de 2012, evento o qual participei como coautora. O trecho destacado afirma:

As ações de formação na Creche UFF têm como ponto de partida a constituição de espaços coletivos de discussão e sistematização do fazer pedagógico, permitindo a todos refletir sobre suas concepções teóricas e avaliar suas práticas gerando um processo de ação/reflexão/ação permanente.

Como Unidade Universitária Federal de Educação Infantil, a Creche UFF se constitui em campo de estágio e espaço de pesquisa, sendo responsável pela formação de quadros profissionais (*grifos nossos*) cuja atuação é multiplicadora de práticas de Educação Infantil atualizadas e inovadoras, buscando criar oportunidades para a pesquisa coletiva e para novas descobertas, possibilitando sempre a produção e socialização dos nossos conhecimentos, entre nós e com as famílias.

Contando com uma equipe multiprofissional, todos participam diretamente da definição de objetivos, examinam as estratégias para alcançá-los, discutem soluções para as tensões e problemas decorrentes de uma proposta que se quer aberta porque espera e conta com a contribuição de todos: profissionais, estudantes e também as crianças. Atualmente a Creche UFF é responsável não só pela formação continuada em Educação Infantil dos profissionais que ali atuam e seus bolsistas, mas também contribui para a formação dos profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de São Gonçalo, com a qual mantém um convênio. (Creche UFF – Espaço de Formação – 2012).

As formações continuadas eram encontros mensais com pautas diferentes, de acordo com as demandas. Muitas vezes os assuntos surgiam nas reuniões de planejamento ou a partir dos registros e reflexões dos cadernos de registros. Como afirma Barros:

As escolhas de temas, materiais e metodologias para os encontros de formação continuada eram organizadas, sistematicamente, pelo grupo gestor a partir das demandas formativas observadas no cotidiano, das reuniões de planejamento pedagógico, das reuniões de planejamento participativo, dos registros do caderno individual que eram lidos pela coordenação geral. Contudo, esporadicamente, a coordenação pedagógica também organizava alguns encontros. (BARROS, 2015, p.130).

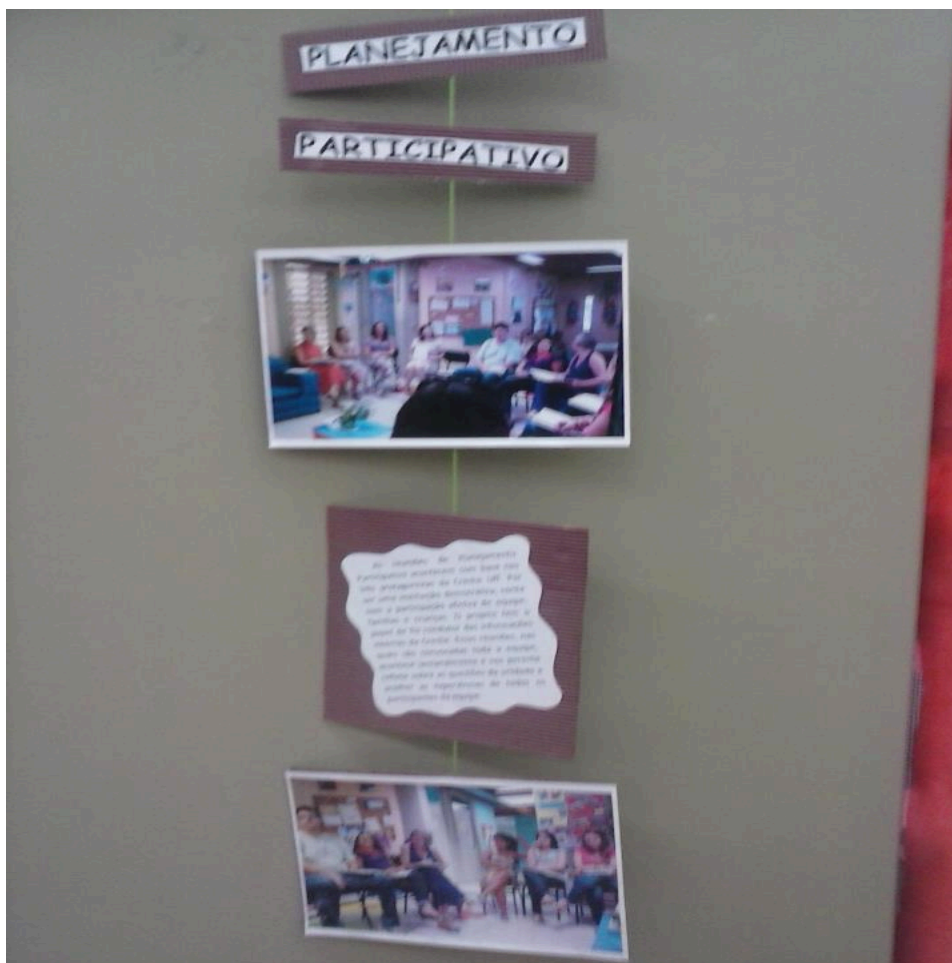
O diálogo, o estudo e as reflexões das situações vividas eram os objetivos da formação continuada, e todos os profissionais que ali atuavam participavam ativamente das discussões. Era um encontro em que todos tinham voz e vez.

Era um encontro de aprendizagem e de conhecimento. Um conhecimento com o outro e do outro, já que muitas vezes o cotidiano com as crianças na Creche UFF não nos permitia, devido ao tempo atribulado. Era o momento que olhávamos as outras pessoas, ríamos juntos, brincávamos, cantávamos e criávamos.

As crianças estavam ali, sendo sempre representadas pelos adultos. Ou através das produções que apresentávamos para discutir sobre, ou através das memórias, das falas e até mesmo das ações. Estávamos ali, juntos, estudando, pesquisando e refletindo pelas crianças, para melhor compreender o trabalho com as infâncias.

Outro espaço de encontros de toda equipe era a reunião de planejamento participativo. Essa era uma reunião semanal, que visava integrar as diversas áreas de atuação da equipe da Creche UFF. Nesses encontros, toda a equipe planejava e discutia ações, tanto administrativas, que asseguravam a qualidade da unidade, como pedagógicas, pautadas no princípio da participação.

Figura 8 - Cartaz explicativo sobre a Reunião de Planejamento Participativo



Fonte: Arquivo pessoal, 2010.

As reuniões de planejamento participativo contribuíam também para a organização e gestão da Creche UFF, já que era adotado um modelo de administração colegiada.

Mensalmente ocorria a reunião de comissão de pais, que junto com a equipe da creche, discutia e planejava ações que visavam a qualidade do trabalho na instituição.

A Equipe de Educação — professores, estagiários e bolsistas — se reunia semanalmente para o Planejamento Pedagógico, com o objetivo de refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e propor novas possibilidades.

Essa reunião fazia parte do Projeto de Extensão “Ponto de encontro – Espaço de escuta: a prática do planejamento pedagógico da Creche UFF”. Esse projeto fora iniciado em 2008. Antes disso, havia o projeto “Programa Creche UFF”, no período

de 1999-2007. Esta ação, vinculada à Proex, assegurava o funcionamento da creche e garantia a contratação de bolsistas para o andamento das atividades.

O projeto “Ponto de Encontro – espaço de escuta: a prática do planejamento pedagógico da Creche UFF” era responsável pelas reuniões pedagógicas e foi um importante espaço, propiciando formação docente coletiva aos educadores que ali estavam.

Figura 9 - Banner artesanal produzido para a Semana de Extensão de 2010



Fonte: Acervo pessoal

Esse projeto surgiu a partir da necessidade de instituir um espaço de formação, no qual se pudesse registrar e documentar os encontros semanais que aconteciam com a presença de professoras e bolsistas da Creche UFF. Assim, consta na justificativa do projeto:

Através deste projeto, pretendemos reafirmar a importância da sistematização de conhecimentos e saberes para a educação infantil que servirão para orientar o planejamento e as práticas educativas que têm a criança como foco e a valorização da parceria com a família como princípio. Vale, ainda, registrar... a importância destas reuniões como espaço de formação. (Projeto de extensão Ponto de encontro, espaço de escuta: a prática do planejamento pedagógico da Creche UFF, 2010, p. 2).

Como consta na justificativa destacada acima, as reuniões pedagógicas não eram encontros somente para planejar. Nesses encontros, através dos estudos e leituras que ali ocorriam, problematizávamos os conceitos de infância e nossos saberes sobre Educação Infantil. Desta forma, além de ser um espaço de formação, era também um *lócus* de produção de conhecimento.

Com objetivo de sistematizar as reuniões e registrar conhecimentos produzidos naquele espaço, a ideia da documentação das práticas surgiu com força. Ao registrar as ações pedagógicas cotidianamente, cada professora teria um nova alternativa para refletir sobre suas práticas.

É necessária a existência de ações intencionalmente concebidas e fundamentadas em teorias que deem suporte à ação do professor. Desta forma, é fundamental a existência de espaços - e a nossa proposta é que este espaço seja o da reunião pedagógica - onde o professor reflita sobre sua prática e sobre sua formação, com o objetivo de melhorar seu desempenho e seu próprio ser, através da formação continuada. (Projeto de extensão Ponto de encontro, espaço de escuta: a prática do planejamento pedagógico da Creche UFF, 2010, p. 3).

Sendo assim, esse “ponto de encontro” reafirmava a professora como pesquisadora de sua própria prática. Acreditava-se que as reflexões docentes sobre as ações cotidianas produziriam novos saberes e novas formas de fazer. Nesses encontros, a escuta das vozes das professoras era fundamental, pois, além de valorizar a parceria, o trabalho coletivo buscava “romper com o instituído, com dicotomias que têm marcado a prática pedagógica tais como: teoria e prática, cuidar e educar, aprender e brincar, trabalho e prazer, família e escola etc.” (Projeto de extensão Ponto de encontro, espaço de escuta: a prática do planejamento pedagógico da Creche UFF, 2010, p.3)

Esses encontros aconteciam semanalmente e contavam com a participação de professores e bolsistas. Sempre orientado pela coordenação pedagógica, as reuniões eram pautadas em leituras de registros das ações com as crianças, relatos dos profissionais que ali participavam, leituras de textos e planejamento das atividades.

Eram quatro horas de um encontro intenso, repleto de conversas, risos, choros, raiva, medos, equívocos e ações compartilhadas. Era uma mistura de sentimentos, que entrelaçava os envolvidos. Um processo que inicialmente não foi fácil, mas que, por ser coletivo, tornou-se base de nosso trabalho.



Nós nos reuníamos em torno de uma mesa. Ao centro, uma garrafa de café, que a cada encontro passava a dividir o espaço com demais guloseimas. Como num grande banquete, ali planejávamos, ríamos, dividíamos conhecimentos, angústias e aprendíamos o principal: trabalhar no coletivo, visando o trabalho com as crianças pequenas. A cada reunião, nos formávamos, nos reconstruindo como professoras das infâncias.

Lembro-me que em nossas reuniões, a cada registro compartilhado assumíamos o desafio de proporcionar uma perspectiva de trabalho fundamentada no diálogo, na tentativa de romper com a ilusão da existência do saber absoluto. Aprender no cotidiano gerava um desejo por conhecer mais.

como lugar de escuta. Tais espaços procuram garantir a circulação dos discursos presentes na instituição buscando a construção de outros novos, de forma a encontrar os significados dados àquilo que acontece no interior da instituição. (SAYÃO; GUARIDO, 1997, p.56).

A prática da escuta, reflexão e participação se dava em diferentes espaços, como explica Sayão e Guarido, garantindo a circulação dos discursos presentes na instituição em busca de novos olhares, falas e práticas, que ressignificavam o cotidiano e não apenas reafirmavam ações.

Assim era articulado o trabalho da creche: a partir da prática da escuta dos professores, bolsistas, estagiários, funcionários, crianças e famílias. A escuta e a reflexão eram fundamentais para a organização do cotidiano, atendendo a proposta de trabalho pensada pelo grupo. Isso era o que diferenciava, a meu ver, o trabalho da Creche UFF em relação a outras instituições.

Essa circulação se dava em diferentes espaços, tais como: reuniões, conversas informais, rodinha com as crianças, cadernos de registros, entre outros.

O registro docente era um dos pontos centrais na formação continuada das professoras da Creche UFF. Era um processo privilegiado de reflexão, em que nós, professoras, nos afirmávamos como produtoras de conhecimento.

Para compreendermos a importância do registro, é necessário compreender a concepção da educação democrática que, segundo Madalena Freire, implica “conhecer, refletir, aprender permanentemente” (FREIRE, 2008, p. 55).

O ato de educar, como ato democrático, reconhece as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. Reconhece que são esses sujeitos que

reinventam suas práticas e seus modos de ser e estar no mundo através da permanente reflexão.

Para esse movimento de constante aprendizado e transformação, o registro se torna essencial para compreensão crítica da história vivida. “O registro da prática é o fio que vai tecendo a histórica do nosso processo. E através dele que ficamos para os outros.” (FREIRE, 2008, p.55).

Warschauer (1993) afirma que o registro deixa marcas que retratam a história vivida. Por meio dele, refletimos sobre o passado. A autora afirma que a dinâmica de registrar, avaliar, planejar e fazer é o “motor propulsor da construção dos conhecimentos.” (WARSCHAUER, 1993, p.56).

O registro escrito é um documento reflexivo. É um *espaçotempo* marcado por conquistas, incertezas, frustrações e descobertas. É um instrumento que nos permite contar nossas histórias.

Escrever sobre o que fazemos possibilita ampliarmos nossos conhecimentos sobre nossas práticas, nos oportuniza pensarmos sobre o que fazemos e redefine as nossas ações, os nossos pensamentos, reafirmando certezas e tornando mais claras nossas dúvidas.

Ostetto (2008, p.23) afirma que a escrita “traz e faz revelações e amplia a consciência do educador.” Narrar o vivido através da escrita permite analisarmos o passado, pensarmos sobre o que foi realizado e aprender com a experiência de forma consciente, compreendendo o processo de ação, reflexão e prática.

É com o registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia-a-dia, que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular, compreendendo assim, que lá estão meninos e meninas em busca de um tempo para viverem a infância (OSTETTO, 2008, p. 23).

A autora, em um de seus textos, afirma a proposta de que registrar as experiências vividas é algo essencial para qualificar a prática pedagógica. Esse instrumento nos permite dialogar com nossa prática, se constituindo como um “documento ao qual podemos retornar para rever o vivido.” (OSTETTO, 2008, p.13).

O ato de registrar poderá ajudar no exercício de “desabituar-se”. Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo (OSTETTO, 2008, p.22).

Os registros pedagógicos podem nos ajudar a compreender o que sabem as crianças, o que estão aprendendo e, a partir daí, planejar ações para novas aprendizagens. Nesse sentido, podem nos ajudar a refletir sobre as decisões tomadas na escola.

Além de se configurar como um instrumento de diálogo com a comunidade escolar, também pode representar um modo de reflexão sobre a ação docente, oferecendo contribuições para os processos de formação docente.

Sabemos que as escolas infantis italianas de Reggio Emília são referências internacionais quando se pensa em documentação pedagógica, terminologia utilizada para designar a prática da escrita neste campo de educativo. Infelizmente não foi possível aprofundar essa temática e conceito, o que teria sido fundamental para maior compreensão histórica da prática do registro nas instituições de ensino voltadas para a infância. Registro minha intenção de ler sobre documentação pedagógica como continuação dos estudos após o mestrado.

### **Caderno de Registro: afinal, o que é?**

No caminho desta dissertação, trago registros pessoais de minha atuação na Creche UFF. São escritas feitas no Caderno de Registro, compreendido como mais um espaço de diálogo e participação e, portanto, de formação e transformação. A escrita do vivido na Creche UFF era considerada uma atividade fundamental no cotidiano na unidade.

Barros apresenta, em sua tese, uma explicação sucinta sobre o que era e qual a funcionalidade do Caderno de Registro na Creche UFF. Segundo a autora:

Todas as professoras, professorandas/bolsistas e coordenadoras, além dos demais funcionários e estagiários da UUFEl, recebiam um “caderno de registro” quando iniciavam suas atividades na instituição. Neste caderno deveriam registrar suas impressões, dúvidas, sugestões, sentimentos, reflexões, ações, planejamentos etc. Havia um acordo de sigilo e apenas a coordenadora geral teria acesso aos registros. Somente com a autorização da autora do “caderno de registro” poderia ser divulgada qualquer questão que ali estivesse registrada. (BARROS, 2015, p.134)

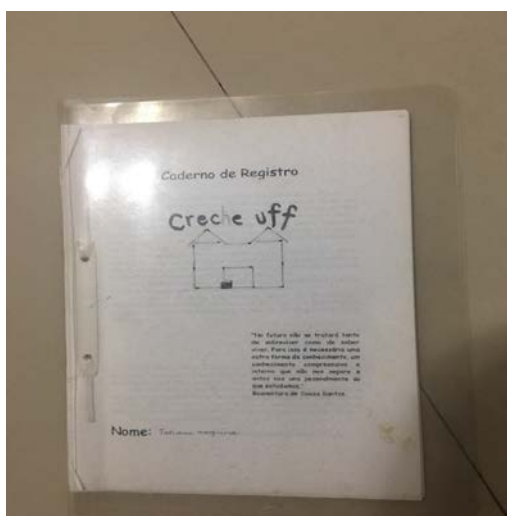
Assim aconteceu comigo. Logo que cheguei à Creche UFF, em 2007, recebi meu primeiro Caderno de Registro.

O que chamo de “Caderno de Registro” não possuía, inicialmente, o formato de um caderno. Era composto por uma pasta de trilho transparente de tamanho A4. Anos depois, a pasta de trilho foi substituída por um caderno. Foram diversos tipos de cadernos. Caderno de capa dura com brochura, caderno espiral, com formado de agenda e capa brilhosa... Alguns profissionais personalizavam seus cadernos.

Lembro-me que em uma Formação Continuada tivemos uma oficina para criar e personalizar a capa do caderno.

O primeiro Caderno de Registro que recebi era uma pasta de trilho. Na capa havia o logo da instituição, o trecho de um poema e um espaço para identificação. Logo após a folha da capa, havia um convite à escrita da professora Mônica Picanço, que em 2007 e 2008 estava à frente da coordenação pedagógica daquela unidade federal de Educação Infantil. Logo em sequência ao convite, havia um breve histórico sobre a Creche UFF, as normas de funcionamento e muitas folhas em branco para serem preenchidas.

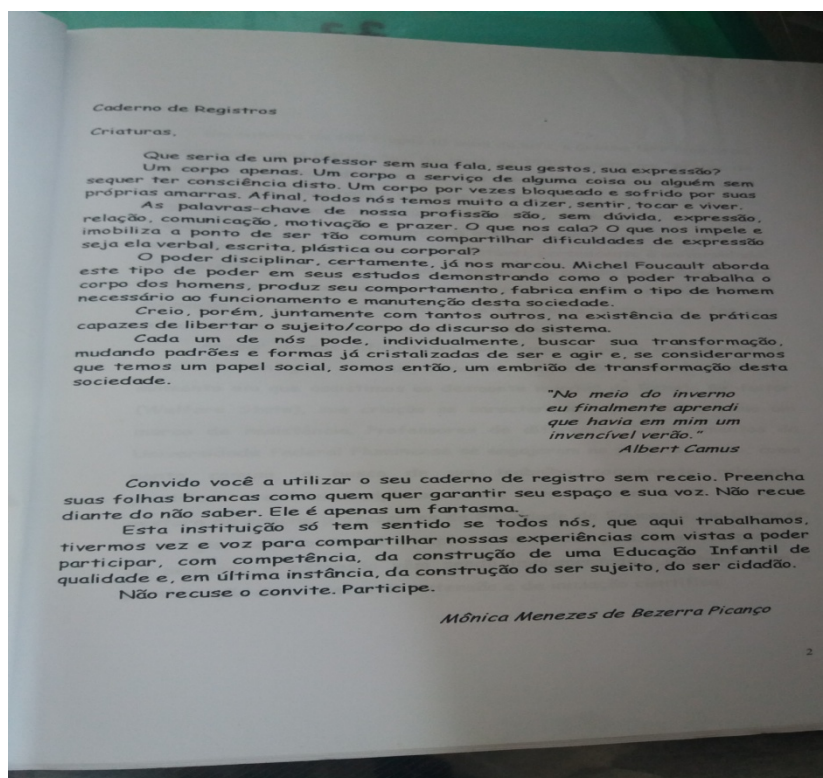
Figura 10 - Caderno de Registro de 2007



Fonte: Arquivo pessoal.

No convite à escrita, Mônica Picanço, Coordenadora Geral da Creche UFF (1997-2006) e do Projeto de Extensão “Ponto de Encontro Espaço de Escuta” (2000 a 2009), nos encorajava: “preencha suas folhas brancas como quem quer garantir seu espaço e sua voz. Não recue diante do não saber. Ele é apenas um fantasma.”

Figura 11 - Texto indexado no Caderno de Registro da Creche UFF



Fonte: Arquivo pessoal.

Para mim, aquelas palavras significavam que era preciso tomar aquele espaço e colocar a minha voz, os meus sentimentos, que em muitos outros lugares e em outros momentos foram impedidos de serem anunciados. Ao mesmo tempo que as palavras me encorajaram, também me calaram, pelo medo da exposição, de me colocar.

A mensagem de Mônica continuava com algumas frases afirmando que esta atividade da Creche UFF promovia um espaço de participação e escuta:

*Esta instituição só tem sentido se todos nós, que aqui trabalhamos, tivermos vez e voz para compartilhar nossas experiências com vistas a poder participar, com competência, da construção de uma Educação Infantil de qualidade e, em última instância, da construção do ser sujeito, do ser cidadão.*

O convite era feito não apenas para registrar ou relatar atividades. Mais que isso: era para que ocupássemos nossos *espaçostempos*, não só dentro da instituição, mas também nas discussões sobre Educação Infantil.

Era um convite para todas as educadoras, bolsistas e estagiárias que trabalhavam na creche. O registro era assumido como instrumento fundamental para

o trabalho das professoras, pois a partir dele seriam planejadas as ações e as atividades com as crianças.

Cada professora escrevia o que queria e da forma que queria. Algumas faziam registros diários. Outras escreviam semanalmente. Outras, apenas quando se deparavam com uma situação que consideravam interessante para ser pensada pelo coletivo da escola, já que o registro poderia ser lido por todos os docentes da creche e seu conteúdo debatido nas reuniões.

Eu iniciei com registros semanais e, ao longo dos sete anos em que estive na Creche UFF, fui mudando minha forma de escrever e também a periodicidade. Passei por um tempo registrando as falas das crianças. Em outros momentos, fiz textos reflexivos. Em alguns outros, escrevi situações vividas, com intuito de preservar do esquecimento o vivenciado.

Não havia um tempo preestabelecido para a escrita no Caderno de Registro, mas havia a possibilidade de usar uns minutos do horário de sala de aula com as crianças para escrever, já que trabalhávamos em equipe. A maioria das educadoras preferia escrever fora da Creche.

Alves (2004) afirma que a formação docente se dá em múltiplos *espaçostempos*. A escrita pode ser entendida como um tempo de formação que implica um lugar onde se realiza. Dessa forma, o ato de registrar o vivido na escola pode ser entendido como um desses fios que tecem a formação. Ao escrevermos e refletirmos sobre a prática, muitas vezes somos atravessadas por dúvidas, medos e desejos. Compartilhá-las oportuniza viver uma importante experiência formativa coletiva.

Mensalmente as educadoras entregavam seus Cadernos de Registros à equipe de Coordenação Pedagógica para que lessem, fizessem comentários e compartilhassem o registro com toda a equipe da escola. Tal procedimento poderia ser entendido por alguns como uma prática de avaliação e controle por parte da Coordenação Pedagógica. Inicialmente tive muita dificuldade em escrever, pois sabia que meu relato seria lido por alguém que eu não escolhi. Naquele momento, eu não queria que ninguém lesse o que eu escrevia sobre meu cotidiano.

Analiso essa minha resistência inicial de duas formas. Primeiramente me recordo que em todas as práticas escolares de escrita, a entrega do relato ou redação culminava em avaliação. Muitas vezes, essas escritas vinham

acompanhadas de um roteiro a seguir. A partir daí, surgiu o meu estranhamento em entregar um relato pessoal para alguém que eu não havia escolhido. Além disso, pensava que, de alguma forma, eu seria avaliada, já que estaria compartilhando meu texto com a coordenação pedagógica da unidade.

Eu sentia que a imposição de entregar meu registro do vivido na escola a uma pessoa responsável por realizar a leitura roubava a informalidade e a espontaneidade, cedendo lugar para uma escrita padrão. Muitas vezes, a preocupação com as normas gramaticais e ortográficas distancia os pensamentos, os sentimentos e o “deixar fluir”, como afirma Cecilia Warschauer (1993), necessários para a prática do registro.

Não defendo uma escrita de registro sem compromisso com as normas da língua portuguesa, mas penso que um relato deva ser um lugar de expressão e experimentação do pensamento e sentimentos. Uma escrita capaz de capturar os movimentos de reflexões que ocorrem durante o registro, as idas e vindas, as dúvidas e as incertezas.

Um ato de escrita que possibilite refletir, que permita aprender a escrever, praticando.

Retornando à questão sobre a necessidade da prática da entrega do Caderno de Registro Docente na Creche UFF, encontro uma possível explicação relacionada à dificuldade para a escrita. A linguagem oral ainda é preferencial, principalmente nas escolas. Encontramos professoras e professores falando mais do que escrevendo. Warschauer (1993) aponta que umas das dificuldades em escrever pode estar nas “raras oportunidades que esses adultos teriam encontrado de exercitar a escrita como linguagem solta e sua.” (WARSCHAUER, 1993, p.62).

Seguindo a ideia da autora, nas escolas, principalmente, raras são as vezes em que somos incentivados a escrever sem nos preocuparmos com as normas da escrita. Muitas vezes a escrita fica voltada para compreender a ortografia e a gramática, o que dificulta viver o ato de escrever como um ato de expressão.

Mesmo afirmando no convite que se encontrava nas páginas iniciais do Caderno de Registro Docente que seria um espaço de participação e escuta, não sentia a oportunidade aos adultos mostrarem a sua linguagem solta e fluida, indispensável para as reflexões nos registros.

Assim aconteceu comigo. Por um bom tempo, escondi o Caderno e demorei a entregá-lo. Também aconteceu com outros educadores. Alguns desistiram e não entregaram mais. Outros, aos poucos, foram tomando a escrita como sua. Muitos relatos passaram a ser reflexivos.

Essa mudança só foi possível devido ao encontro do escritor com o leitor. Lembro-me de ter ficado feliz quando recebi a primeira mensagem da minha leitora sobre o meu registro. Isso me incentivou a escrever mais para poder conversarmos através daquele dispositivo.

Recordo-me que, nas reuniões de planejamento, algumas professoras ficavam ansiosas para receberem de volta o seu caderno, na esperança de encontrarem algum comentário ou recado. Às vezes a simples frase “*Quer conversar pessoalmente ou em grupo sobre isso?*” já nos acolhia.

Em outros momentos, ouvi reclamações de que não havia nada comentado no registro: “Poxa, escrevi tanto e você só rubricou!”

Freire (2008) afirma que é fundamental socializar os conteúdos da reflexão. Compartilhar nossas conclusões, dúvidas, medos, alegrias, além de contribuir com o coletivo, nos tira do lugar solitário, nos ajuda a ver a possibilidade diante do problema ou situação, bem como nos possibilita planejar ações coletivamente.

Como bem pontuava Paulo Freire, o registro da reflexão e sua socialização num grupo são “fundadores da consciência” e assim sendo (sem risco de nos enganarmos) são também instrumentos para a construção de conhecimento. (FREIRE, 2008, p. 60)

Como aponta Freire (2008), o registro é mais um instrumento para a construção de conhecimento. Ao escrever, tomamos consciência de nossas ações e do nosso processo de construção de conhecimento.

O Caderno de Registro Docente na unidade de Educação Infantil tinha por objetivo propiciar a reflexão e contribuir para o planejamento das atividades e do cotidiano escolar. Acreditava-se em planejar a partir de conhecimentos significativos, tanto para as crianças, quanto para as professoras que investiam no seu próprio processo de formação. Assim, afirma Picanço:

As reuniões de planejamento pedagógico têm servido para dar sustentação à prática pedagógica. Para esse espaço, são trazidas reflexões constantes dos Cadernos de Registro Docente e discutidos aspectos teóricos-práticos da organização do cotidiano. (PICANÇO, 2008, p.163).



Os registros lidos nas reuniões de planejamento, além de historicizar as práticas que teciam o cotidiano da Creche UFF, serviam também para pesquisar o nosso cotidiano. Através deles, pensávamos sobre o trabalho com as crianças, as concepções que permeiam nossas ações e os caminhos pelos quais nosso processo de conhecimento percorria.

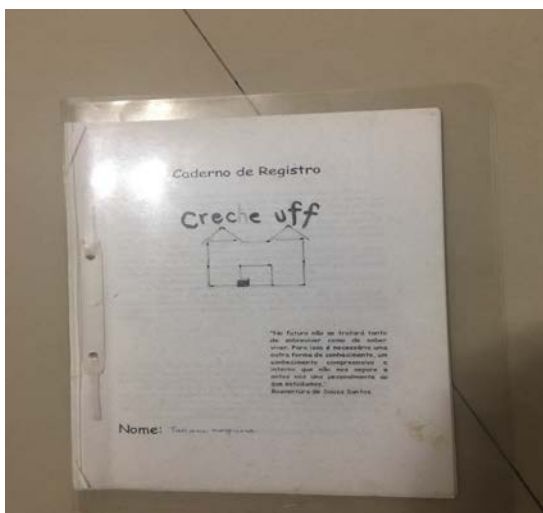
Em alguns momentos, o Caderno de Registro Docente servia para desabafo, reclamação. Em outros momentos, era conversado coletivamente sobre um tema que aparecia no caderno. Em outro momento, o caderno era apenas lido para todos.

Vale ressaltar que o cotidiano escolar também é tecido pelas relações humanas. Por isso, há a necessidade de expor os conflitos, visando possíveis soluções. Como afirma Pacheco (2017), o ensino não deve estar centrado somente nos alunos e alunas e nem nos professores e professoras, mas nas relações humanas.

Apresento nessa dissertação alguns relatos tirados de três Cadernos de Registros em que grafei minhas reflexões, dúvidas, medos e alegrias ao longo dos sete anos em que vivi na Creche UFF.

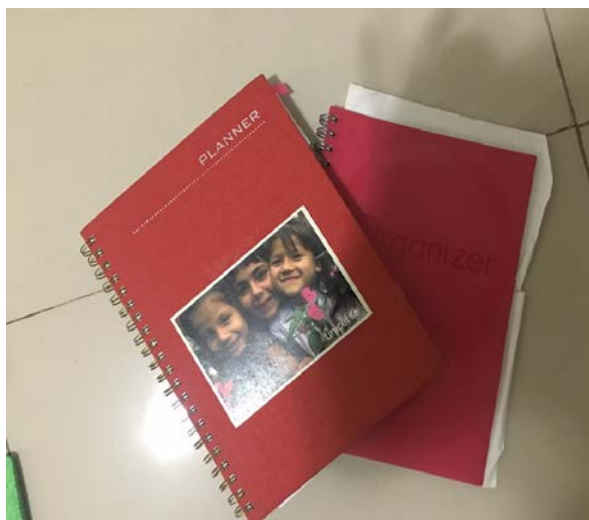
São cadernos de formatos diferentes e anos diferentes: um escrito em uma pasta de trilho, de 2007, um de capa vermelha, com uma cartão postal com fotos de crianças desconhecidas do ano de 2009, e um com capa dura rosa, que é um caderno organizador do tipo agenda, do ano de 2011.

Figura 12 - Caderno de Registro da Creche UFF 2007



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 13 - Cadernos de Registros pessoal da Creche UFF dos anos de 2010 e 2012, respectivamente



Fonte: Arquivo Pessoal

Esses cadernos hoje fazem parte do meu acervo pessoal. O primeiro caderno do ano de 2007, eu não entreguei à coordenação no final daquele mesmo ano, como pedira a Coordenação Geral. Vivia um momento de encontro com a minha escrita e minhas reflexões e não me sentia à vontade para deixar e compartilhar esse material naquele momento.

Josiane Barros denuncia em sua tese a falta de preservação e armazenamento dos documentos de história, memórias e saberes e fazeres da Creche UFF, acumulados nos seus quinze anos.

Na UUFEl-Creche UFF, sendo o “caderno de registro” um instrumento pessoal e sigiloso, nem todas as professoras e professorandas/bolsistas o disponibilizaram ao se desligarem da instituição. O presente estudo, por meio dos depoimentos das entrevistadas, aponta que esta forma de registro cumpriu um papel muito importante para os processos formativos das professoras e professorandas/bolsistas, como também para a instituição durante os processos. Mas como é um instrumento pessoal, não ficou garantida a preservação destes registros na instituição e, conseqüentemente, a memória dos processos formativos vivenciados, oportunizando novos estudos, pesquisas e avaliações dessas ações. Considerando que a preservação e guarda de documentos/monumentos é essencial em toda instituição, principalmente, para uma unidade acadêmica comprometida com o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão, vale pensar em uma alternativa de guarda para esses registros. É também através dos documentos/monumentos que a história, a memória, a experiência individual e grupal, os saberes e fazeres acumulados poderão subsidiar a continuidade das ações. (BARROS, 2015, p. 136)

Com a saída do grupo gestor em 2014, muitos materiais ficaram trancados ou largados nos vários armários da Creche. A gestão que assumiu a instituição em 2014/2015 não reconhecia esses cadernos como documentos de memória e história e permitiu que os funcionários se apropriassem dos materiais. Foi assim que recuperei esses os cadernos de 2009 e 2011.

Com o compromisso de publicar e dar continuidade as ações, seguindo os princípios que vivi na Creche UFF, que são participação, escuta, investigação e reflexão, apresento nessa dissertação o recorte da história e da experiência através da memória e dos registros que o vivido nessa instituição me permitiu.

### **Minhas primeiras linhas no Caderno de Registro**

Ao longo dos sete anos em que estive na Creche UFF, em alguns momentos fui só escritora, e em outros fui escritora e leitora dos Cadernos de Registros.

Avancei no meu processo de formação sem ainda o reconhecer como tal. Utilizei as páginas em branco a fim de garantir a minha participação, mesmo pequena, de início, mas com a intenção de me fazer presente. Não tinha certeza sobre o que registraria. Muitas eram as dúvidas sobre o que escrever.

Nesse processo de apropriação de pensamento para registro e reflexão, Freire afirma:

A seleção, por cada um, do que é relevante ser registrado se faz lenta e gradual. A princípio não há clareza sobre as prioridades, sobre o que é importante guardar para além da lembrança, às vezes vaga, que pode ser guardada pela memória imediata. (FREIRE, 2008, p.59)

Assim, sem ter a clareza sobre as prioridades, escrevi meu primeiro registro no Caderno de Registro Docente. Apresento um relato de setembro de 2008, em que faço uma breve reflexão sobre a minha construção de autonomia docente. Citarei alguns pontos que acho relevante para a discussão.

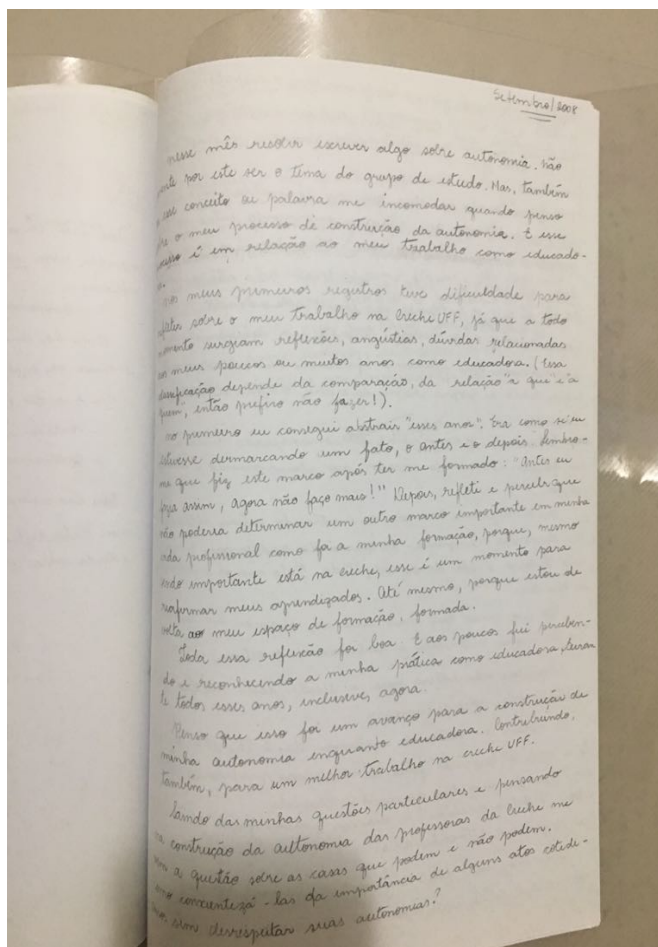
*Nos primeiros registros, tive dificuldade de refletir sobre o meu trabalho na Creche UFF já que a todo tempo surgiam angústias, dúvidas relacionadas aos meus poucos ou muitos anos como educadora. Essa classificação depende da comparação, da relação “a que” e “a quem, então prefiro não fazer.*

*No primeiro eu consegui abstrair “esses anos”. Era como se eu estivesse demarcando um fato, o antes e o depois. Lembro que fiz esse marco após ter me formado. Depois refleti e percebi que não poderia determinar outro marco importante em minha vida profissional, como foi a minha formação, porque mesmo sendo importante estar na creche, esse é um momento para reafirmar meus aprendizados. Até porque estou de volta ao meu espaço de formação, formada.*

*Toda essa reflexão foi boa. E aos pouco fui percebendo e reconhecendo a minha prática como educadora durante todos esses anos, inclusive, agora.*

Nesse registro, exponho a dificuldade que tive em iniciar um trabalho junto à coordenação pedagógica da Creche UFF. Lembro-me das minhas angústias e medos. Queria que me dessem algo escrito dizendo o que eu poderia fazer e o que não poderia. Paralisada, ocultei os meus anos de experiência na Educação Infantil por medo de errar.

Figura 14 - Foto do primeiro registro



Fonte: Arquivo pessoal

Voltar pedagoga para atuar em um dos espaços que me formei foi ao mesmo tempo prazeroso e também aterrorizante. A ideia de que a universidade é um lócus privilegiado de produção de conhecimento é ainda muito forte. Ainda estava presente em mim.

Reconhecer-me educadora e valorizar as minhas experiências anteriores na educação foram de suma importância para compreender o meu papel na Creche UFF. Esse reconhecimento surgiu a partir das reflexões que tive ao registrar minhas inquietações.

O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. (FREIRE, 1995, p.63).

Parafraseando Freire, o registro me fez ver o cotidiano e pensar sobre ele e sobre minha atuação, já que por um tempo fiquei anestesiada. Compartilhar os sentimentos, as dúvidas e a escrita contribuíram para reinventar as minhas ações e me conscientizar a respeito do inacabamento (FREIRE, 2000) que nos impulsiona a ir além.

Nesse sentido, avanço reafirmando a importância de toda professora se colocar como pesquisadora da própria prática. Essa ação favorece a professora que se vê como produtora de conhecimento, já que as práticas planejadas irão ao encontro da concepção que compreende os sujeitos como autores do seu próprio processo de conhecimento. (TAVARES, 2008, p.112)

O registro, assumido como um instrumento do trabalho pedagógico na perspectiva de historicizar o processo de construção de conhecimento, refletir o passado, avaliar os processos e construir novas ações, aponta um caminho possível para a formação continuada da professora. Contribui no processo autoral e de formação permanente das educadoras.

Como conclusão da reflexão sobre a importância do registro, destaco outra parte do meu relato:

*Penso que isso foi um avanço para a construção de minha autonomia enquanto educadora. Contribuindo, também para um melhor trabalho na Creche UFF.*

*Saindo das minhas questões particulares e pensando na construção da autonomia das professoras da Creche me vem a questão sobre as coisas que podem e não podem. Como conscientizá-las da importância de alguns atos cotidiano sem desrespeitar suas autonomias?*

Como afirmo no relato destacado, toda a reflexão acerca do meu trabalho contribuiu para a construção de minha autonomia. A formação inicial ou continuada no e com o cotidiano potencializa a professora, que passa a ter a investigação, o registro e a socialização como ferramentas essenciais para compreender suas ações e produzir conhecimentos com maior autonomia. Como aponta Aquino (2010):

Essa concepção de formação está para além do espaço das creches/escolas; está ligada à melhoria das condições de trabalho, à maior autonomia e à potencialidade de ação das/dos professoras/es, no coletivo ou individualmente, ou seja, ao seu desenvolvimento profissional e pessoal como um todo. (AQUINO, et. al., 2010, p.7).

Essa formação, como afirmam os autores, é para além das salas de aulas. É uma formação que contempla o sujeito como um todo e reconhece as redes que o formam. Uma prática que visa maior autonomia e reafirma a importância de propiciar *espaçotempos* de trocas de saberes, construção e sistematização sobre educação infantil, já que me refiro à formação continuada de professores das infâncias.

A construção da autonomia era um dos princípios que norteavam as práticas das professoras e das crianças na Creche UFF. Em alguns relatos, é possível perceber que o conceito de autonomia era entendido como “tudo é permitido”. Era comum encontrar um professor afirmando que as crianças podiam fazer tudo. Um dos motivos para essa fala ser corriqueira seja, talvez, porque os professores que ali atuavam eram cedidos pela Secretaria de Educação do Município de São Gonçalo, que tinha uma concepção de trabalho com a educação infantil diferente da Unidade. Outro motivo podia ser por ainda vivermos em uma sociedade heterônima, em que as regras e os valores morais e sociais eram fixados por uma autoridade. Portanto ainda encontramos muitas escolas com regimes e práticas autoritárias.

Vale ressaltar que, de acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/99), o princípio da autonomia é um dos fundamentos norteadores das propostas pedagógicas da Educação Infantil. O que traz para o *espaçotempo* escolar o desafio de estudar a complexidade desse princípio, que ultrapassa a discussão do que pode ou não pode fazer e do fazer sozinho — pretendo aprofundar-me mais sobre os conceitos de autonomia.

No relato que destaco para conversar, encerro com uma pergunta: como conscientizar as professoras da importância de alguns atos cotidianos sem desprezar suas autonomias?

Paulo Freire (2000, p.66) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” Dessa forma, mergulhada nas palavras de Freire, hoje, respondendo à minha indagação passada, concluo que a melhor forma ética de respeito à autonomia e de respeito ao sujeito está no encontro e na escuta. Na escuta é que aprendemos também a *falar com eles*, a dialogar.

*Escuta, investigação, autoria, reflexão, registro e participação.* Embalada pelos princípios gerais, que rodavam o trabalho pedagógico na Creche UFF e as relações humanas que ali eram tecidas, apresento, no próximo capítulo, ensaios

reflexivos sobre infância, relação adulto/criança e formação de professores das infâncias a partir de meus registros e relatos presentes nos meus Cadernos de Registros.



## 5 REGISTROS, ADULTOS E CRIANÇAS: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA E COM AS INFÂNCIAS

A infância, muitas vezes, é caracterizada como período que antecede a vida adulta. Esse conceito de infância, entendido como um período de preparação para vir a ser um adulto, é muitas vezes encontrado nos discursos de muitos adultos: *crianças não têm querer, Está chorando por quê? Não tem conta para pagar.*

Essas falas e outras mais que poderia citar são facilmente ouvidas em alguns diálogos entre crianças e adultos nos espaços de Educação Infantil. Muitos adultos reproduzem da mesma forma como ouviram quando criança, sem analisar de fato o que essas falas representam.

Como afirma Qvortrup (2010), no sentido figurado e no discurso coloquial, o termo infância é tido como início da vida, início do mundo. Embora os termos infância e criança sejam considerados muitas vezes indistintamente, é importante salientar que a terminologia dessas palavras se diferencia entre o entendimento individual e o estrutural. Dessa forma, como afirma Qvortrup (2010), o conceito criança está vinculado ao sujeito e seu desenvolvimento, enquanto o termo infância deve ser entendido como forma estrutural, uma classe social em que entram e saem crianças, garantindo a permanência da classe.

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p 637)

O conceito de infância como estrutura social nos distancia da falsa ideia de uma infância perdida ou que não existe mais, comparada às nossas memórias e vivências. Compreender a infância como categoria estrutural e permanente é fundamental para reconhecê-la como parte que interage com outros setores da sociedade. As crianças inventam e reinventam a infância, assim como influenciam e produzem transformações na sociedade em que vivem.

Neste sentido, é preciso avançar nas discussões sobre o conceito de criança. Discursos dominantes apontam o período da infância como preparatório para a vida adulta e, por consequência, trazem o conceito de criança a-histórico, considerando que somente os adultos constituem a sociedade e, por isso, a criança não faz parte da sociedade em que vive.

Isso é perceptível quando nos deparamos com conversas entre adultos e crianças, em que muitos adultos gostam de perguntar a elas o que querem ser quando crescerem. Essa pergunta é quase clássica nos diálogos e demonstra a falta de percepção dos adultos em compreenderem que as crianças já são sujeitos de ação e transformação da sociedade e, portanto, não precisam crescer e vir a ser algum profissional para intervir na realidade em que vivem.

Encontramos essa concepção pautada na falta e na preparação para vida adulta também nas práticas escolares. É comum nos depararmos com propagandas de escolas com crianças fantasiadas de adultos ou profissionais, como médicos, engenheiros e advogados. Também encontramos escolas com *slogans* que indicam que naquele espaço o futuro das crianças é pensado e planejado. Essas práticas excluem as crianças da sociedade e somente o fim da sua infância é que marca a sua integralidade.

Essa abordagem tem sido frequentemente criticada, porque advoga que a criança é supra-histórica e, portanto, um indivíduo a-histórico; porque distancia nossa atenção da ação construtiva das crianças em seus próprios direitos; porque nos impede de tratar a infância em sua variabilidade histórica; e, finalmente, porque separa a criança da sociedade na qual ela vive. Isso quer dizer, então, que não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo. (QVORTRUP, 2011, p.64)

Como afirma o autor citado, conceber o conceito de criança como sujeito que não faz parte da história de sua sociedade é negar as múltiplas facetas da infância. Negar a historicidade e o modo de produzir cultura das crianças indígenas e quilombolas, por exemplo, é negar as suas infâncias. Entender o conceito de infância como estrutural, histórico e de mudanças é fundamental para desconstruir a ideia eurocêntrica sobre infância e reconhecer as diversas concepções existentes em uma sociedade que foram construídas ao longo da história.

## 5.1 Concepções de Infâncias: uma breve apresentação

Há várias abordagens. Uma delas, a psicogenética, está voltada para os estudos individuais e sobre as personalidades. Nessa perspectiva, a infância é vista como uma fase que tem o fim na vida adulta. Assim, a criança é compreendida pela ótica da falta, sobretudo pelo que lhe falta para se tornar um adulto.

Colinvaux afirma que o movimento de rescindir com a concepção da criança como falta surge com os estudos dos pesquisadores desenvolvimentistas, como Henry Wallon, Jean Piaget e Lev S. Vygostky. A autora afirma que “todos os três, desde lugares, questões e percursos intelectuais diversos, convergem em seus esforços para compreender a criança naquilo que ela é, mais do que naquilo que lhe falta.” (COLINVAUX, 2011, p. 47).

É possível encontrar essa convergência, por exemplo, nas palavras de Wallon, quando afirma que a criança se ocupa em viver a sua infância, conhecê-la pertence ao adulto. (WALLON, 1941, p. 27) Desta forma, para compreender a criança, é preciso tornar a própria criança o ponto de partida e não ao contrário, ao se colocar a referência no adulto. Em consequência, a noção de estágios, presentes nas teorias desenvolvimentistas, não seria compreendida como uma impossibilidade, podendo indicar potencialidades específicas do pensamento infantil em diversos momentos da trajetória cognitiva. (COLINVAUX, 2004, p.108)

Embora houvesse um esforço, as pesquisas psicogenéticas, principalmente as do início do século passado, não conseguiram avançar na sua prática e, em que a criança tem um ponto de chegada no qual tudo acontecerá quando for um adulto se destacou.

Apesar da tentativa de enxergar aquilo que é próprio da criança, o adulto permanecia como modelo e referência de análise. E, a idade adulta definindo o ponto de chegada esperado, acaba por conduzir a investigação para a busca de características que, na maioria das vezes, se revelavam ausentes. (COLINVAUX, 2011, p. 52)

Assim, os estudos desenvolvimentistas do século XX não conseguiram superar a lógica do desenvolvimento infantil sobre a ótica adultocêntrica e, desta forma, colocaram a criança sempre no lugar da falta, do vir a ser, do futuro enquanto adulto.

Contrapondo essa concepção, pesquisadores da área da sociologia apresentaram outra forma de compreender a infância e a criança. Eles afirmam que as crianças “afetam e são afetados pela sociedade.” (CORSARO, 2011, p.9) Porém, ao serem vistas sobre o ponto de vista de categorias da sociedade, o grupo de crianças ainda é subordinado em relação aos demais grupos. Ou seja, mesmo as crianças sendo consideradas agentes ativos na sociedade, a sua participação se dará de acordo com a relação com os demais grupos da sociedade. Daí a importância de compreender que não há uma infância, mas sim muitas infâncias, considerando as relações que ocupam e o lugar – *espaçotempo*.

Encontramos várias concepções de infância. A infância é sempre inventada. As infâncias podem até ter algo em comum, mas, na verdade, há várias concepções que precisam ser compreendidas enquanto período e enquanto categoria permanente.

Willian Corsaro, em sua obra *Sociologia da Infância*, afirma que as abordagens pesquisadas e organizadas pelo sociólogo Qvortrup considera que a infância é uma forma estrutural, indo de encontro às concepções que entendem a infância como somente um período de vida.

Qvortrup argumenta que, ao conceitualizar a infância como uma forma estrutural, podemos ultrapassar essas perspectivas individualistas, dirigidas à vida adulta e limitadas pelo passar do tempo, para destacar e responder a uma ampla variedade de questões sociológicas. (CORSARO, 2011, p.42).

Dessa forma, a infância é parte integrante da sociedade, e as crianças, assim como os adultos, são agentes sociais ativos de participação e transformação. As transformações que ocorrem na sociedade, além de afetar as crianças, fazem com elas, em representatividade de grupo, criam e contribuem para a sua adaptação, transformando a sua forma de ser e estar no mundo. As crianças são produtoras e transformadoras sociais.

Portanto é preciso também assumir a infância como categoria geracional. Nos estudos da *Sociologia da Infância*, o conceito geracional é relacionado às produções e posições entre crianças e adultos.

Para reconhecer a infância como categoria geracional, é necessário articular as características comuns a todas as crianças com o que diferencia as crianças em contextos distintos. Isso permite distanciar o que pertence ao âmbito da análise da

estrutura social e o que pertence ao âmbito da análise da ação social e psicológica das crianças. Ou seja, é necessário compreender a criança de hoje com o distanciamento da criança que fomos. Assim, defendemos a infância não como período que acaba com a chegada da vida adulta, mas sim como uma categoria estrutural que se modifica através dos *espaçotempos* ocupados.

Manuel Sarmiento (1997) contribui, afirmando que “as crianças são atores sociais competentes, munidos de características próprias que se exprimem na alteridade geracional (diferença face às outras gerações).” (SARMENTO, 1997, p.45). É nesse contexto, discutindo o conceito de criança e de infância, que apresento o meu relato sobre as relações entre criança/criança, criança/adulto, criança/infância/práticas pedagógicas, vividas e pensadas em 2013 e agora repensadas, refletidas e registradas nessa dissertação.

## **5.2 Infâncias e práticas pedagógicas: onde ficam as crianças?**

Trago para a conversa um registro pessoal que fiz no Caderno de Registro Creche UFF. Foi do ano de 2012. Como o objetivo do caderno era registrar o que avaliava ser mais importante — essa era umas das formas de fomentar a formação docente continuada —, nesse registro pude refletir sobre o que é ser professora das infâncias e o quanto as práticas pedagógicas são, de fato, planejadas para as crianças.

A cena que apresento, na verdade, é apenas o retrato da situação vivida. Como qualquer retrato, muitas vezes não expõe todos os lados. Apenas parte dele e parte da cena em que nos interessamos, podendo ser inventada ou reinventada.

Essa cena aconteceu na Creche UFF, um dos lócus em que me formei professora da infância. A relevância do lócus é muito importante na minha formação, já que foi o local que propiciou a reflexão do cotidiano em que estava inserida. No momento da cena, eu ocupava a função da coordenadora.

Esse registro foi escrito no meu Caderno de Registro porque foi uma cena que me chamou a atenção. Uma cena que foi entendida pela professora como um problema de sexualidade e descoberta infantil, enquanto, para mim, as crianças

estavam brincando e experimentando papéis de homem e de mulher na sociedade contemporânea.

Reencontrar esse registro me faz pensar se realmente ouvimos ou observamos as crianças e, se sim, o que e por que de fato consideramos importante ouvi-las.

*Era uma tarde como todas na Creche UFF. As crianças acabaram de acordar do sono do meio dia. O turno da tarde começava. Alguns grupos de crianças se organizavam juntos com as professoras o momento da roda. Esse era um momento de troca, conversas, risos, “puxões de orelhas”, combinados e planejamento das próximas ações. Outros grupos se organizavam para o lanche da tarde. Eu caminhava pela escola para conversar com as pessoas e ver se precisavam de ajuda. Foi quando fui parada por uma professora que olhava assustada para o pátio e veio falar comigo com um ar de preocupação e ao mesmo tempo com um sorriso tímido por ter a certeza do que acontecia naquela brincadeira. Ela pediu para que eu os observasse e assim fiz. Como não consegui ver nada que chamasse tanto a minha atenção, me aproximei deles.*

*Eram duas crianças, de aproximadamente 4 anos. Brincavam no pátio de mamãe e papai. Resolvi então, entrar na brincadeira e perguntei:*

*— Vocês estão brincando de quê?*

*— Papai e mamãe — responderam as crianças.*

*— E o que o papai faz?*

*— Ora, faz comida! — disse o menino.*

*— E a mamãe?*

*— Passa batom! — afirmou a menina.*

*A brincadeira continuou.*

Ao reler esse registro, mergulho em minhas memórias e me encontro com alguns dos sentimentos que tive ao viver a cena. Deparo-me com a alegria de ter conseguido dialogar com as crianças e, ao mesmo tempo, “solucionar” a questão. Encontro, também, as dúvidas e as indagações: por que não perguntaram às crianças? Quais são as brincadeiras que os adultos pensam que as crianças podem brincar? É possível encontrarmos outras concepções de infância, criança e pedagogia, mesmo em uma instituição com uma concepção e proposta pedagógica

clara e explícita? Qual é o papel da professora e do professor na sua formação continuada?

Diante de todos esses questionamentos, me pergunto: na prática de observar e escutar as crianças, elas permanecem invisíveis?

No cotidiano escolar encontramos variadas concepções de infância. Também as crianças demonstram sua concepção de infância durante o trabalho com elas.

Invisibilizar as crianças é uma prática encontrada em sociedades industriais. É uma forma de segregar as crianças enquanto grupo estrutural e agregá-las a outro grupo de dominação. A invisibilidade está ligada ao controle e, por consequência, caracteriza as crianças como imaturas, não adultas ainda, arraigadas ao controle dos pais. Desse modo, tudo o que for referente às crianças virá seguido da opinião, e sob a ótica, do adulto. (QVORTRUP, 2011)

Assim também acontece nas escolas, principalmente quando a concepção de criança sobre a ótica da falta é predominante. Nessa ótica, muitas vezes silenciemos as crianças em diversas formas e motivos. Por não acreditar que produzem conhecimento, por sua forma de ser e estar no mundo, por sua classe social ou sua condição e história de vida. Emudecemos as crianças quando não dialogamos com elas e nem propiciamos momentos de diálogo entre si. Quando estereotipamos, sem tentar conhecê-las. Quando afirmamos que a criança não tem querer. Quando a medicalizamos em nome da ordem e de corpos dóceis.

Na cena apresentada, a professora, ao se deparar com as crianças brincando de papai e mamãe, interpretou a brincadeira através do seu ponto de vista. Ao ouvir das crianças que estavam brincando de papai e mamãe, logo imaginou que eles estavam namorando, ou reproduzindo algum relacionamento sexual. Por esse motivo, procurou ajuda, relatando não saber como agir em situações sobre sexualidade infantil. Sem ouvir as crianças, conceituou a brincadeira como algo inapropriado para idade.

Sarmiento (1997) afirma que entender “as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.” (SARMENTO, 1997, p.95). As crianças produzem cultura porque interagem com o mundo em que vivem, dão sentido, forma, sabor sobre o que fazem e o que entendem. Mesmo interagindo com os adultos, elas dão significados, muitas vezes

diferentes dos adultos, que precisam ser considerados e respeitados. As culturas da infância revelam as culturas sociais.

No diálogo do registro apresentado, quando as crianças respondem que brincar de papai e mamãe é, respectivamente, fazer comida e passar batom, elas nos revelam, através de uma das formas de expressão da cultura infantil, a ludicidade, a sociedade em que vivemos hoje: um homem muito mais participativo nas tarefas domésticas e a comercialização da beleza feminina, que já atinge as meninas desde cedo.

Sabendo que crianças produzem culturas e são agentes participativos da sociedade, é preciso construir currículos para uma escola de Educação Infantil pautados nas culturas infantis. Assumir as culturas infantis nos currículos escolares é garantir que as crianças são capazes de interagir e transformar as práticas pedagógicas com os adultos.

A escola de educação infantil tem um importante papel na formação das crianças. A professora Maria Malta, em uma entrevista para a revista Educação ao ser questionada sobre como deve ser a Educação Infantil, respondeu: “A infância da criança está sendo vivida neste momento, e é bom que ela seja bem vivida... Então ela precisa brincar, desenvolver-se, socializar-se, criar habilidades motoras, etc.” (MALTA, 2002, p. 38)

Portanto, reconhecer, nas práticas pedagógicas, que as crianças estão no mundo, brincando e participando, observando, criando, exprimindo seus desejos, suas marcas próprias, é fundamental para o reconhecimento das crianças enquanto grupo, como agentes sociais. Reconhecê-las como protagonistas de suas práticas em que fazem e produzem para além do que já é universal, ou seja, o que já é esperado.

Nas relações entre adulto/criança, professora/criança, a base deve ser o diálogo. Esta é umas das formas de compreendermos o modo dos sujeitos e dos grupos sociais estarem no mundo. O modo como as crianças e suas infâncias estão sendo concebidas ou não nas práticas escolares.

Mais importante que visibilizar ou invisibilizar as crianças é olhar para as infâncias como formas de ser e estar no mundo; olhar para crianças primeiramente, para depois montar a proposta pedagógica da escola, a cena, o retrato. E descobrir,



na experiência variada de cada um, que existem graus, formas e modos variados de diálogo. (COLINVAUX, 2011, p. 59)

### **5.3 Formação docente das professoras das infâncias: desafios e possibilidades**

Este texto pretende discutir algumas questões acerca da importância do processo de formação continuada de professoras das infâncias, reconhecendo que o processo de formação permanente, além de apresentar o comprometimento com a qualidade do trabalho pedagógico, é, também, uma forma de buscar a autoria e a expressão docente.

Desta forma, apresento, nesse texto, um ensaio de discussões teóricas sobre a importância da continuidade formativa nos espaços escolares.

Concordando com Tavares (2006) e Sarmento (2004), o termo infância é usado no plural por comungar do pensamento de que a ideia de uma infância universalmente globalizada potencializa as desigualdades. Como afirma Sarmento, “há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea.” (SARMENTO, 2004, p.6)

O termo infância, no singular, além de anular as outras formas de ser e estar criança, invisibiliza as diversas culturas infantis, compreendendo a infância como um modo único de ser e a *cultural*, não sofrendo modificações de acordo com a sociedade e/ou produzindo e influenciando a cultura.

Diante das inúmeras transformações sociais, das mudanças estruturais nos diferentes âmbitos da vida humana, há diferentes infâncias com diferentes condições sociais. Reconhecer essas diferenças contribui para a luta por igualdade de direitos, por igualdade de condição social e por uma infância plena e feliz.

Considerando que, para a formação da criança na etapa da Educação Infantil, as professoras assumem a relevância da mediação do processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário compreender como se constituem os seus saberes enquanto docentes das infâncias e quais os processos formativos que lhes atravessam.

Neste sentido, Aquino afirma:

Reconhecer os professores como 'principais atores e mediadores da cultura' implica também em reconhecê-los como sujeitos do conhecimento, rompendo com concepções que ora o identificam com um mero técnico que apenas reproduz aquilo que especialistas ou peritos produziram – 'visão tecnicista'; ora o identificam como um agente social determinado exclusivamente por forças sociais – 'visão sociologista'. (SARMENTO, 2004, p. 114 apud AQUINO, 2005, p. 3)

Como relato em meu memorial, ainda quando cursava a faculdade de Pedagogia, desisti de lecionar na educação infantil. Essa desistência se deu devido às experiências que tive nas primeiras escolas em que trabalhei, que, segundo a minha percepção da época, a ação da professora da infância estava voltado para a "visão tecnicista", na qual reproduziríamos o que as coordenadoras e/ou supervisoras produziam. Sob a nossa responsabilidade, cabia a atenção restritamente ao cuidar. Essa prática não nos ajudava a compreender a importância da educação infantil e nem a nos reconhecer como "autores e mediadores de cultura".

Após o término do curso de Pedagogia e a minha chegada às escolas de educação infantil da Faetec, pelas quais passei, comecei a identificar a relevância do meu papel como professora na mediação do processo de ensino aprendizagem das crianças.

Nesse primeiro momento, a relação e o grupo de professoras ao qual pertencia contribuíram para minha formação enquanto professora da infância. Contribuíram para que eu me afirmasse como autora do processo de formação enquanto professora. Cito essa experiência em meu memorial, presente nessa dissertação.

*Descobrir que lá era preciso trabalhar em equipe e com isso passei a não ser mais sozinha na escola, ou pelo menos o sentimento de estar deixou de existir. Consegui identificar meus pares afins e a passei a ter minha equipe não só de trabalho, mas também de estudos. Foi uma experiência valiosa em que meus questionamentos, dúvidas e inquietações eram divididas favorecendo o trabalho com as crianças, sendo elas as principais beneficiadas com o trabalho em conjunto.*

Em 2009, já atuando na Creche UFF, me vi desafiada a escrever sobre a importância do trabalho docente em equipe. Para isso, remeti às minhas experiências e memórias.

Figura 15 - Texto autoral

Imagine você acostumado a ter a sua sala, a realizar as suas atividades que você planejou, a ter o seu armário e de repente ter que dividir isso com mais 3 pessoas!

Como assim? E as minhas coisas, as minhas idéias, o meu jeito de trabalhar, etc...? Foram essas perguntas que vagaram pela minha mente durante dias quando cheguei a uma escola em que trabalhavam 4 professoras juntas por turma. No topo da listagem dos nomes das crianças, não havia lugar para o nome da professora, e sim para a equipe de professores.

Segundo o dicionário Aurélio, equipe é o grupo de pessoas que juntas participam duma competição esportiva ou se aplicam a uma tarefa ou trabalho. Assim, em uma equipe não cabe mais usar o pronome EU, não há mais A atividade que EU planejei e sim a que NÓS planejamos. Não há competição. Há cooperação.

José Pacheco afirma que a escola é o lugar onde os professores podem aprender. Só é preciso que estejam atentos. E foi naquele espaço, com muita atenção e cautela, que aprendi a ouvir o outro (adulto), a respeitar as suas idéias e a dizer de forma muito delicada que não concordava, mas que poderíamos tentar fazer de uma outra forma, ou quem sabe, daquele jeito que foi sugerido para analisarmos melhor. Realmente não é uma tarefa fácil, ter que convencer o outro e a si próprio que sua idéia, ou a sua convicção naquele momento, não é ou é a ideal.

As reuniões de planejamento eram um espaço necessário. Era nesse momento que nos conhecíamos, que conversávamos, que planejávamos e avaliávamos o nosso trabalho, sem que houvesse uma pessoa para dizer que estava certo ou errado, porque para um bom trabalho era preciso que a equipe chegasse primeiro à sua conclusão. E tão grande era a nossa satisfação quando conseguíamos resolver as nossas questões pendentes! Tínhamos a sensação de dever cumprido.

Em um trabalho em equipe, tudo tem que ser dividido, até mesmo a sensação de não saber mais o que fazer. É preciso se despir da vaidade. A frase "isso não quero" é substituída por "vamos tentar", visando sempre o melhor para as crianças. Não há mais o turno da manhã ou da tarde, há agora a equipe do grupo 1,2 ou 3.

O planejamento passa a ser tecido por atividades de interesse das crianças e as características de cada professor. É um emaranhado de idéias, de formas de fazer, de formas de entender que aos poucos vão ganhando uma característica própria de equipe. É um eterno passe de bola, entre o eu começo e você termina, eu crio e você recria.

O desafio é não desatar o laço. Ele pode até ficar torto, com uma ponta maior que a outra. Pode e deve ser refeito várias vezes, mas se for desatado, prejudicaremos os principais envolvidos: as crianças.

Não é uma tarefa fácil, mas é possível. Estar juntos, acompanhar, conviver, compartilhar é uma tarefa ética dos que decidiram dedicar-se ao trabalho em educação. E só assim daremos sentido ao provérbio africano, que diz ser preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.

Tatiane Nogueira da Silva  
Creche UFF, Agosto 2009.

Fonte: Arquivo Pessoal

No texto, narro a minha experiência de trabalho em grupo e o modo como isso se fortaleceu através dos encontros de planejamento. Fiz uma relato/reflexão

para dividir com as professoras da Creche UFF. Foi um momento em que pude expor uma experiência vivida em outro espaço escolar, para pensarmos nas condições e contradições que vivíamos na creche enquanto grupo.

Escrever uma experiência que, até então, estava somente na memória e que era revivida apenas quando era contada oralmente, me fez perceber a importância de historicizar as nossas práticas e nossas vivências.

Como afirma Waschauer, “a escrita possibilita o acesso a camadas mais profundas de nós mesmo que, sem esse registro, não chega ao nosso conhecimento.” (WASCHAUER, 2008, p.65). Concordo com a autora, que o registro não é a única forma de reconhecer o seu processo de aquisição de conhecimento ou identificar o que já sabe ou não. Mas o registro contribui no sentido de você se tornar autor do seu processo e clareia o que estava escondido, obscuro.

Retorno às minhas lembranças, trago à tona a percepção que tive ao escrever esse registro e me deparo com a sensação de descoberta. Por meio do registro, pude validar a minha experiência e compreender a importância do trabalho em grupo. O que antes, para mim, trabalhar em equipe era somente o modo de organização da escola, passou a ser visto como um dos pontos fundamentais para a professora se ver autora e pesquisadora da sua prática. Porque é no grupo que encontramos nossos pares, nossas diferenças e contradições, que nos ajudam a ver e entender o cotidiano escolar, que é caracterizado pela diversidade.

Madalena Freire nos provoca apontando que um “grupo se constrói no trabalho árduo da reflexão de cada participante e do educador.” (FREIRE, 1997, p.10). Daí a importância de reconhecermos o nosso papel em um grupo e nos colocarmos com sujeitos pensantes, reflexivos e ouvintes. Estar em grupo é compartilhar desafios, afetos, dores e alegrias. É aprender a ouvir, falar e refletir.

No exercício disciplinado de instrumentos metodológicos, educa-se o prazer de ser estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo, bebendo, imaginando, criando; e aprendendo juntos, num grupo. (FREIRE, 1997, p.10).

Compartilhar um pouco desse meu processo de me educar e aprender em grupo com uma equipe que estava avaliando e ressignificando as relações coletivas, foi fundamental para que eu me sentisse no grupo da Creche UFF. Foi um momento em que pude escrever para a equipe um aprendizado individual, para que, juntos, a

partir da leitura, pudéssemos refletir sobre as nossas relações e como poderíamos melhorar o nosso trabalho em grupo, visando, de fato, o coletivo. Como aponta Wauschaer, “não foi só uma recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas aprendizagens.” (WAUSCHAER, 2008, p.62)

Nesse movimento de planejar, fazer, registrar e refletir, destaco a importância da prática da escrita sobre o vivido na Creche UFF como um dos pontos fundamentais para a formação continuada das professoras das infâncias.

Na ocasião, defendi que na Creche UFF as reuniões de Planejamento Pedagógico têm servido para dar sustentação à prática pedagógica. Por meio do planejamento utilizamos o trabalho, tendo como base a criança. Utilizamos, ainda, os relatos contidos no Caderno de Registro Docente, que traz reflexões sobre a prática do educador.

Recordando a experiência que vivi na creche, percebo que naquele espaço havia um compromisso com a formação intelectual das professoras, além da preocupação de reconhecer, nas educadoras, o seu modo de pensar, sentir, se relacionar e se expressar.

Esses compromissos e a prática da escrita no Caderno de Registro Docente possibilitaram que nós, professoras, pudéssemos compreender o mundo em que as crianças viviam e reconhecer as concepções de infâncias presentes naquele espaço educativo e nas práticas docentes.

Problematizar a importância da formação docente e como ela acontece dentro dos espaços escolares corrobora a importância das professoras como mediadoras pedagógicas, as quais se atribui o estímulo à construção do pensar: compreender o mundo que circunda as crianças; mediar a participação e construção cognitiva; possibilitar a autoconstrução da consciência histórica, social e cultural.

Assim, faz-se necessário reconhecer e identificar os desafios e as possibilidades de garantir o *espaçotempo* para o processo de formação inicial e continuada dos professores e professoras.

Nas experiências que vivi na Creche UFF, esse *espaçotempo* era garantido nos encontros de planejamento semanal e nos encontros mensais com toda a equipe. Além desse espaço físico, havia os registros do Caderno de Registro Docente, que nos possibilitava expressar nossas ideias, levando em conta as questões relativas à subjetividade, à aquisição de conhecimento e à partilha.

*As reuniões de planejamento eram um espaço necessário. Era nesse momento que nos conhecíamos, que conversávamos que planejávamos e avaliávamos o nosso trabalho...*(Relato pessoal, 2009)

Paulo Freire (1985) defendia a *educação como um ato político*, considerava que “as pessoas se educam em relação mediatizadas pelo mundo.” (FREIRE, 1985, p.65). Através do diálogo e da problematização, vistas como possibilidades, os diferentes sujeitos, por meio de suas práticas, buscam compreender e transformar o mundo, se constituindo como sujeitos e políticos.

Nesse processo de ser sujeito e político, Freire convida a trazer o cotidiano, a práxis, a existência e a história. Emerge, assim, a educação popular como um projeto histórico de libertação para todos, com a participação popular como estratégia social e política para a transformação.

Considerando que a formação docente é contínua e se dá *em múltiplos espaçostempos*, é necessário pensar no diálogo entre os “praticantes” (CERTEAU, 1994), que reinventam os cotidianos nos vários contextos que nos formam. Assim, no processo coletivo, o cotidiano é reinventado, podendo ser identificado em diferentes formas de ser e estar como professora.

Alves (2010) contribui com a discussão sobre formação continuada quando diz que em “todos os contatos da escola – aluno professor – há formação” (ALVES, 2010, p.1198), e que é preciso pensar nos processos de articulações entre diversos contextos. Sendo assim, a formação não se dá somente dentro da escola, pois somos sujeitos encarnados de conhecimentos e significações que se tecem nos *espaçostempos* cotidianos.

A autora apresenta a ideia de conhecimento em rede, que vai ao encontro da forma como os conhecimentos são apresentados e entendidos nos cursos de formação de professores. Em suas produções, Nilda Alves sustenta a crítica ao modelo da organização do conhecimento que segue caminhos e direção únicos, com a premissa linear e hierárquica do processo de conhecimento. Desta forma, ela aponta a necessidade de superar essa organização nos cursos de formação de professores, que iniciam com uma fundamentação teórica, antecedendo a prática e suas possibilidades. Assim, a prática de formação continuada, muitas vezes traduzida em cursos de “capacitação”, vindos tanto das secretarias de educação como universidades, ou mesmo aquelas que são realizadas nas escolas durante as

reuniões pedagógicas, por vezes colocam a teoria no centro das discussões, sem considerar os saberes que são tecidos pelos professores no cotidiano escolar.

Nesses diálogos tecidos com os demais pesquisadores sobre a formação docente, Alves (1998) aponta a necessidade de superar essa organização cartesiana de como o processo de conhecimento se dá, para pensar em uma formação de professores a partir, também, das experiências que passamos nas escolas enquanto aluna e aluno, que também nos formam.

Assim, é possível considerarmos que a formação de professores se dá em rede, em um movimento de *prácticoteoriaprática*, atravessado pelas experiências, compreensões e saberes que desenvolvemos antes de entrarmos em um curso de formação de professores (ALVES, 1998).

Compreendo que a rede de *saberesefazer*s formada por sujeitos em suas múltiplas e complexas relações é o que compõe o cotidiano, e não somente uma parte dele, e que a formação inicial de professora/o se inicia antes da sua entrada em um curso com objetivo de formar a professora/o. Nilda Alves afirma que a ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação.

Desta forma, pensando na formação docente, que é contínua e ininterrupta, buscar escutar os sujeitos das escolas e fortalecer os processos contra-hegemônicos das ações educacionais cotidianas é necessário para pensar em uma formação continuada que considere a subjetividade, as experiências, os saberes e os valores das pessoas envolvidas no trabalho educativo.

Nos últimos anos, como afirma Nóvoa (2007), houve um *consenso discursivo* a respeito do desenvolvimento profissional dos professores, a formação inicial e a formação continuada. Muitos estudos apontam o conceito de *professor reflexivo* como marca de um novo pensamento sobre formação de professores.

Porém, ainda de acordo com Nóvoa, há dois grupos que contribuem para a renovação das pesquisas sobre a profissão docente: a comunidade da formação de professores, que são os pesquisadores da educação, que apontam a importância da reflexão da prática; e os especialistas, que atuam como consultores e apresentam práticas pautadas em pesquisas quantitativas, que nem sempre condizem com a realidade a ser aplicada.

Esses dois grupos apresentam, muitas vezes, discursos contraditórios, que não favorecem a prática do professor reflexivo.

No Brasil, as políticas educativas das últimas décadas influenciaram as formas de organização da escola. Com enfoque na eficiência, produtividade e com modelos gerenciais de gestão, o cotidiano escolar foi modificado para atender às novas diretrizes e, assim, modificar também o currículo e o trabalho docente.

As reformas e os planos educacionais, sob a influência do modelo de gestão neoliberal, desenvolveram, no caso latino-americano, uma rede de informações e de pesquisas que, no limite, tem produzido uma potente forma de controle sobre toda a prática educativa das redes às escolas e destas às salas de aula. (VIEIRA, 2002, p 120).

De acordo com o autor, a construção da identidade docente sofreu transformações. As reformas educacionais no modelo gerencial de gestão impuseram um jeito de ser e estar como profissional docente, subordinando-o ao mercado. Nesse modelo, a participação docente se restringe, e as discussões sobre os métodos e os caminhos que melhor ensinam as competências exigidas pela sociedade globalizada ganham espaço, e cada vez mais os educadores vão perdendo a identidade.

Essa prática vai de encontro aos estudos sobre o professor reflexivo e sobre a própria construção histórica do docente, que, como ser coletivo, foi construído e formado pelas relações sociais que perpassam o cotidiano escolar.

As políticas educacionais privilegiam práticas pautadas em avaliações, gratificações, produção e resultado, que favorecem o isolamento e reforçam o papel do professor como mero transmissor de conhecimento. A autonomia docente é substituída por regulações administrativas e burocráticas, sendo sempre controlada e subordinada ao Estado. A organização da escola, neste sentido, não favorece o conhecimento profissional compartilhado.

Para Nóvoa (2007), as *dimensões coletivas* colaboram para uma formação pautada na autonomia da produção de saberes e valores. Assim, a formação continuada de professores precisa ser consolidada no diálogo, propiciando a socialização profissional e valorizando os saberes produzidos coletivamente.

A formação numa perspectiva crítico-reflexiva, pautada na reflexão sobre as práticas, reconhece a práxis como lugar de produção.



A centralidade do processo de pesquisa está nos questionamentos. Os questionamentos vêm (ou deveriam vir) da prática, com a teoria funcionando como “lentes”. Deve existir um permanente diálogo entre a prática e a teoria, onde a primeira sinaliza questões que podem ser melhor compreendidas pela segunda. Uma não se sobrepõe a outra. Não é a prática pela prática, nem a teoria pela teoria. Mas, sim, uma prática refletida. Um professor que questiona a prática, com ajuda da teoria, realiza a práxis.

Assim, o diálogo pode ser entendido como metodologia do processo de ação-reflexão-ação. Freire (1985) nos ajuda a compreender isso quando diz que a dialogicidade está na intenção, e não somente na ação. Através do diálogo com o outro, criamos outras possibilidades, nos comprometemos. O compromisso é um encontro de pessoas que visam um mundo mais humanizado e que se responsabilizam diante da história.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (FREIRE, 1998, p. 51)

Segundo o autor, o amor mediatiza o encontro das pessoas que se respeitam e respeitam a dignidade humana. O diálogo é uma exigência existencial. É no encontro que o refletir e o agir emergem e acontecem.

Nesse encontro compromissado entre os sujeitos e a história, a educação tem um papel fundamental. A educação com o objetivo de libertar é compromissada com os humanos, com a criação e a recriação. Essa prática, pautada na amorosidade, logo, no diálogo, tem o homem como sujeito da sua própria palavra. A palavra é direito dos homens.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1998, p.13) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Os seres humanos se educam, ainda que cada um seja sujeito na relação necessariamente partilhada, contextualizada e histórica. Isto demarca a educação como ato político, amoroso e comprometido.

A educação pode ser compreendida como uma utopia, porque liberta e dá esperança. Não a esperança do verbo esperar, mas sim a esperança de

construções de ações que visam transformar a realidade. A educação é um ato político e logo um elemento da cultura.

Considerando que o ato de educar está vinculado à transformação da vida, não podemos defender a escola pautada em uma visão bancária. Ela nega os sujeitos, poda corpos e pensamentos.

A concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidualógica, para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e faz dialógica. (FREIRE, 1998, p. 44).

De acordo com o autor, se combate a concepção antidualógica através da educação problematizadora, que garante o diálogo e reconhece o sujeito como *legítimo outro*. Assim, o problema, visto na lógica da possibilidade, passa a ser a questão que move os sujeitos em busca de um movimento comum de ação e transformação.

Portanto é preciso pensar em uma escola que inventa e reinventa seu cotidiano, entendendo que a escolarização é uma parte da cultura popular que tem como condução a dimensão política. Desta forma, o trabalho pedagógico que pulsa nas escolas deve transformar e significar o mundo. Isso é possível através de práticas coletivas:

Acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico que ensina na escola quanto no ato político que luta na rua por um tipo de escola, para um outro tipo de mundo. (BRANDÃO, 2001, p. 50)

Brandão afirma que trabalho pedagógico deve ter o mesmo objetivo das manifestações de luta por um mundo mais igualitário e justo. Essa afirmação corrobora as relações fundamentais da educação popular, que, através da cultura, cria ações e possibilidades de libertação.

Desta forma, o papel político das práticas pedagógicas cotidianas afirma a escola como mais um espaço de luta e mudança da sociedade. A luta se afirma na ação e no *espaçotempo* escolar.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de toda professora se colocar como pesquisadora da própria prática. Essa ação favorece a professora, que se vê como produtora de conhecimento, que se compreende autora do seu fazer.

O desafio da professora pesquisadora é articular as políticas cotidianas à sua prática docente, entendendo que toda prática é política e que as ações cotidianas aparecem no coletivo.

A formação da professora pesquisadora tem como ponto de partida a prática e a reflexão da prática, tendo o registro escrito um importante papel na formação continuada da professora.

O registro da reflexão sobre a prática constitui-se como instrumento indispensável à construção desse sujeito criador, desejante e autor de seu próprio sonho. O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar. (MADALENA FREIRE, 1995, p. 63)

Parafraseando Madalena Freire, o registro nos ajuda a ver o cotidiano e pensar sobre. Compartilhar os sentimentos, as dúvidas e a escrita contribui para reinventar as ações e nos conscientizar de fato a respeito do inacabamento (FREIRE, 2000) que nos impulsiona a ir além do que está posto, nos tirando do isolamento.

A prática reflexiva ressignifica o papel do profissional, criando condições favoráveis as transformações e possibilitando uma melhor percepção dos fatos, dos dilemas e das oposições presentes no cotidiano escolar. Na perspectiva da transformação, professoras atuando como profissionais reflexivos (SCHÖN, 1992) contribuem para a democratização do ensino/aprendizagem, ao construírem atividades críticas e reflexivas que ajudam a estabelecer um diálogo constante entre prática e teoria.

Para entender melhor o diálogo com a prática, leituras são feitas, na busca de uma articulação teórica que atravesse diferentes campos de conhecimento. Teorias que ajudam a olhar, ver, indagar, interpretar e organizar a realidade e os registros das professoras.

A formação inicial ou continuada no e com o cotidiano potencializa a professora, que passa a ter a investigação, o registro e a socialização como ferramentas essenciais para compreender suas ações e produzir conhecimentos com maior autonomia. Como aponta Aquino (2010):

Essa concepção de formação está para além do espaço das creches/escolas; está ligada à melhoria das condições de trabalho, à maior autonomia e à potencialidade de ação das/dos professoras/es, no coletivo

ou individualmente, ou seja, ao seu desenvolvimento profissional e pessoal como um todo. (AQUINO, et al., 2010, p. 7)

Essa formação, como afirmam os autores, é para além das salas de aulas. É uma formação que contempla o sujeito como um todo e reconhece as redes que o formam. Uma prática que visa maior autonomia e reafirma a importância de propiciar *espaçotempos* de trocas de saberes, construção e sistematização sobre educação.

Nesse caminho o processo coletivo de construção e formação de registros, relatos, experiências compartilhadas, vividas e construídas no coletivo, ressignifica o papel da professora e contribui para a transformação. Atuar como profissionais reflexivos e pesquisadores de sua própria prática legitima a escola como um *espaçotempo* de criação e reinvenção.

## PALAVRAS FINAIS

Enquanto eu tiver perguntas  
e não houver resposta continuarei a escrever.  
(Clarice Lispector)

Sigo a escrita em busca de minhas respostas, ou talvez só sigo pelo fato do exercício de escrever, na busca de compreender meu processo de conhecimento e de autonomia.

Mergulhada nas palavras de Paulo Freire, concluo que a melhor forma ética de respeito à autonomia e de respeito ao sujeito está no encontro e na escuta. Na escuta é que aprendemos também a *falar com eles*, a dialogar.

Ainda é comum encontrarmos nas instituições de educação infantil a forte presença de práticas educacionais voltadas ao modelo do ensino fundamental (pautadas em conteúdos escolares, em áreas do conhecimento previamente delimitadas e em avaliações que enfatizam o desenvolvimento cognitivo), não valorizando as especificidades das crianças de 0 a 6 seis anos.

Estudos decorrentes sobre as infâncias apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, trazendo uma concepção de infância na qual a criança é vista como ser integral, como um sujeito que atua no espaço de convívio coletivo, no qual as mais diversas interações possam se estabelecer.

Dessa forma, aponto a necessidade de aprofundar a discussão de práticas de Educação Infantil que consideram as manifestações infantis, a cultura popular e as interações como centro de suas práticas. Acreditando que, por meio da descoberta que contempla a experiência, da valorização e da exploração do ambiente, é que a criança constrói seu conhecimento, modifica situações, refaz seu modo de pensar, interpreta e busca soluções para fatos novos, sendo autor do seu processo de desenvolvimento.

Entender como a prática reflexiva ressignifica as ações e os *espaçotempos*, potencializa os educadores, pois eles passam a ser o centro da formação continuada e definem os caminhos que precisam percorrer, e legitima o cotidiano escolar como locus de formação e produção de conhecimento. O que vai de

encontro as práticas de formação hegemônicas, que são voltadas as técnicas ou teorias vazias de ações.

A pesquisa e a problematização dão visibilidade ao trabalho docente e reforçam o posicionamento político de que professoras são pesquisadoras e, assim, produzem conhecimentos.

Dessa forma, a “(...) pesquisa pode se dar a partir de um questionamento, de uma pergunta, de uma ideia fixa, articuladora de um processo empírico-teórico de investigação”. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.14).

Nesse sentido, a pesquisa assume um papel de fazer com que as professoras pensem, formulem questões e se coloquem no lugar do *não saber*, não pelo sentido da falta, mas pelo sentido da ação, ao buscarem respostas e considerações para as questões, dúvidas, etc.

Pesquisar, questionar e avaliar são subsídios necessários para o movimento de busca e de aprofundamento teórico-metodológico.

Paulo Freire (1997) afirma que um dos saberes necessários para a prática educativa é a pesquisa. Para ele, não há ensino sem pesquisa. Por isso precisamos questionar, sair do senso comum, no qual achamos que tudo será sempre assim e do mesmo jeito, e partir para os caminhos que nos levem a descoberta, a conhecer epistemologicamente.

A formação continuada através da pesquisa se contrapõe aos modelos de formação hegemônicos que têm como objetivo formatar aquela professora para reproduzir os conceitos ali discutidos.

A formação docente é contínua e se dá em múltiplos *espaçotempos*. É necessário pensar no diálogo entre os “praticantes” (CERTEAU, 1994), que reinventam os cotidianos, e nos vários contextos que nos formam. Assim, no processo coletivo, o cotidiano é reinventado, podendo ser identificadas diferentes formas de ser e estar como professora.

Pensando no diálogo entre os atores do cotidiano escolar, apresento nesse estudo a importância do registro como forma de viabilizar as questões, as dúvidas e descobrir um novo percurso a correr.

Nos relatos pessoais apresentados, disserto sobre os conceitos que me trouxeram dúvidas e que hoje atravessam a minha prática como professora das infâncias.

Discutir sobre as infâncias nos afasta dos discursos eurocêntricos que nos propiciam a visão de somente um tipo de criança. Essa visão que apresenta a criança em somente uma forma de ser e estar no mundo faz com que nós, professoras de Educação Infantil, pensemos em práticas para as crianças idealizadas e para as reais. Essa concepção única de criança e infância idealizada influencia não só as práticas educativas, mas também as ações políticas, não contemplando, assim, todas as crianças.

Nesse estudo, apresento a importância de se pensar nas diversas concepções infantis, a fim de contemplar todas as crianças e suas respectivas culturas.

Por fim, ressalto a importância do registro escrito e compartilhado como um instrumento que nos ajuda a fazer pesquisa com e no cotidiano, ampliando o nosso olhar, de modo que possamos ver o que não está visível.

Nesse caminho, aponto uma formação docente continuada e permanente e contra aos moldes hegemônicos, formando professoras pesquisadoras capazes de reinventar as práticas escolares.

Não apresento verdades nem conclusões, apenas reafirmo, por meio de minhas vivências e experiências em coletivos docentes, os caminhos do registro para a formação, já apontados em muitas literaturas sobre educação.

Durante os sete anos em que trabalhei na Creche UFF, a prática do registro fez parte do meu cotidiano escolar. Como um processo, aos poucos fui me apropriando do exercício da escrita enquanto registro e reflexão, compreendendo a importância dessa prática. Tudo isso só foi possível porque naquela instituição o registro era um ponto importante para a formação continuada docente no cotidiano e todos eram incentivados a escrever.

Atualmente, distante da Creche UFF e inserida em outro cotidiano escolar em que o registro não é compreendido como uma prática importante de formação, o ato de escrever ainda faz parte da minha vida. É bem verdade que não tenho mais um caderno de registros. A cada início de ano, eu organizo um caderno para relatar minhas dúvidas, medos, alegrias, mas como acaba sendo um ato solitário, sem trocas, muitas vezes o caderno é esquecido no decorrer do ano.

Para a produção dessa dissertação, retomei meus cadernos de registros, reencontrei minhas reflexões e reacendi a vontade de registrar para compartilhar.

Agora, em um novo *espaçotempo*, em um outro cotidiano escolar, utilizo a tecnologia para compartilhar minhas ideias, meus medos e minhas alegrias. Aproveito a ferramenta do e-mail, que a escola a qual hoje estou inserida me oferece, para compartilhar planejamentos e partilhar meu registro. Nesta escola, através do grupo de e-mail, os planejamentos circulam por todas as professoras e professores, na tentativa de construir uma prática de planejamento participativo.

Consciente da importância da reflexão para compreender o cotidiano escolar que estou inserida, inicio a construção do meu planejamento semanal relatando quais os caminhos percorridos e descrevendo a participação das crianças. Assim, aponto os próximos passos e dou continuidade ao meu processo de formação através do exercício da escrita.

Nessa nova escola, em uma das reuniões de planejamento, o coordenador pedagógico iniciou o encontro lendo os planejamentos compartilhados. Não sei se por acaso, ou intencionalmente, ele deixou a leitura do meu planejamento para o final. Após ler o texto de todas as professoras, iniciou a leitura do meu com o seguinte comentário: “Tatiane se empolgou.”

### ***Planejamento do Infantil 2 e3***

*Devido ao grande interesse pela música da Baleia, iniciamos uma pesquisa sobre o fundo do mar. Essa pesquisa começou depois da leitura da história infantil “Onde cabe uma baleia”. A narrativa da história brinca com alguns possíveis lugares com água em que a baleia pode morar: piscina, balde, rio. Até chegar no mar. Por conta da história, algumas crianças chegaram a conclusão que a baleia mora no mar porque ela é grande.*

*Com essa conclusão, fizemos uma baleia grande (não do tamanho real e sim do tamanho do papelão que tínhamos disponível) e as crianças pintaram e colaram diferentes materiais.*

*Várias conversas sobre fundo do mar surgiram e, algumas crianças, apontaram quais outros animais moram no mar.*

*Assistimos alguns vídeos sobre baleia e fundo do Mar. Lemos algumas histórias juntos e ouvimos músicas que remetem ao mar.*



*É válido registrar que a música continua presente no nosso cotidiano e que outros instrumentos musicais serão confeccionados, já que muitos estão se danificando devido ao uso diário. No momento estamos aprendendo a cantar a música TIBUM CHUÁ, da dupla Glorinha e Renato, que são da cidade de Niterói. Posteriormente, apresentarei a música Samba na areia e conversar sobre quem foi Pixinguinha.*

*Franciele trouxe sua coleção de conchinhas e mostrou para as crianças. Ela nos contou que catou as conchinhas quando foi à praia. Com isso, pedimos para que cada família enviasse uma foto da criança na praia para conversarmos sobre. Li um poema sobre praia e conversamos a respeito do que fazemos quando lá estamos.*

*Para as próximas duas semanas iremos organizar o material para expor as fotos e o registro da fala das crianças sobre praia.*

*Iremos terminar o quadro que as crianças fizeram colando areia e conchinha. A curiosidade das crianças, nesse momento, é sobre o tubarão. Na última semana, a pergunta que surgiu na rodinha foi de quantos dentes tem um tubarão. Vamos construir uma boca de tubarão e usar os pregadores como dente. Assim, brincaremos e contaremos quantos dentes cabem naquela na boca confeccionada. Seguiremos na pesquisa atrás da possível resposta. Faremos uma garrafa sensorial com tubarão para simular a onda e seu mergulho.*

*Construiremos um aquário de caixa de papelão para que as crianças possam manipular os peixes e construir histórias. A ideia é que as crianças confeccionem peixes com diferentes materiais de sucata. E que alguns desses, sejam aproveitados para prenda da festa junina.*

*Os pais do Erik estão preparando uma caixa sensorial sobre elementos do fundo do mar e virão para mostrar e conversar com as crianças. (Registro pessoal, 2018)*

Ao final, depois de uma pausa de silêncio, pediu para que eu falasse um pouco. Resolvi falar sobre o processo de escrita e porque optei por registrar meu planejamento daquela forma.

Na saída, quando todas voltavam para as suas respectivas salas, uma das professoras se dirigiu a mim e falou: “— Depois você me ensina a registrar assim?” Respondi que ela já sabia, mas que podíamos fazer juntas. Naquele momento se

iniciou um novo grupo de formação continuada, com novas histórias, novas formas de escrever, de compartilhar. Um novo grupo, uma nova história, em um novo espaço, que dá continuidade as ações vividas na Creche UFF. De uma forma reinventada, me oportuniza a tecer um novo fio para a minha rede formação docente enquanto professora da educação infantil.

O registro nos permite não esquecer do vivido e reinventar o presente. Permite ter a consciência das aprendizagens e das experiências passadas, nos possibilitando nossas histórias e novas formas de continuidade, seguindo, parafraseando Clarice Lispector, enquanto as incertezas nos rondarem, nos inquietando e impulsionando nossos passos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. (org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.13-38.

\_\_\_\_\_. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos para além dos processos de regulamentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1195-1212, dez. 2010.

AQUINO, L. M. Professoras de Educação Infantil e saber docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10-11, p. 1-12, jan./dez. 2005.

AQUINO, L. M; et al. **Creche universitária: Perspectivas de formação docente continuada para a Educação Infantil**. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/05/>>. Acesso em: 22 fev. 2017

BARROS, J. F. **Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEL-Creche UFF**. 2015. 188 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1. artes do fazer**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1994.

CÍCERO, A. **POEMAS ESCOLHIDOS**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

COLINVAUX, D. (org.) **Cadernos Creche UFF: textos de formação e prática**. Niterói: EDUFF, 2011.

\_\_\_\_\_. (org). **Dossiê Creche UFF**. Niterói, 2012. Mimeografado.

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

CRECHE UFF. **Projeto Político Pedagógico da CRECHE UFF**. 2001. Disponível em: <www.crecheuff.vm.uff.br>. Acesso em: 20 ago. 2018.

COSTA. E. M. **História da Creche UFF**. Niterói, 1997. Mimeografado.

ESTEBAN. M. T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, M. Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO. E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GARCIA. A. **Sentirfazerpensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 13, n. 29, p. 21-34, 2012.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. (1998). A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed,.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo. Ática, 1993

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p.101-121.

LISPECTOR, C. **A hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

\_\_\_\_\_. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, J. J. M. “É coisa de criança”: Reflexões sobre a geografia da infância e suas possíveis continuções para ensinar as crianças. In: Vasconcellos, T. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008. p. 32 – 54.

LOPES, J. J. M; BARRENCO, M. (org.) **O jeito como nós crianças pensamos certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

MACHADO, M. L. A. Encontros e desencontros em Educação Infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem linguagens existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: ROMÃO, E. S.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. (org.). **Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores**. Campinas: Librum Editora, 2013. p. 125-140.

MORIN, E. **O desafio da complexidade**. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

Resolução 312/09 (vincula a creche UFF ao COLUNI)

Resolução número 1 de 10 de marco de 2011 do MEC/CNE

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTETTO, L. E. (org.). **Saberes e fazeres na formação de professores da Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2005.

PICANCO, M. B. M. **Documento: Histórico da CRECHE UFF**. Niterói, 2001. Mimeografado

\_\_\_\_\_. Creche UFF: lugar de participação e diálogo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS. Nº3, Niterói. Anais..., Niterói: Grupalfa, 2005. p. 2-12.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n.1 p. 199-211, jan./abr. 2011.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

TAVARES, M. T. G. INFÂNCIAS EM PERIFERIAS URBANAS: textos, contextos e desafios para a formação das professoras da infância. In: Garcia, R. L. (org). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 109- 126.

VASCONCELLOS, V. M; SARMENTO, M. J. (org). **Infância (in)visível**. São Paulo, 2004.

VASCONCELLOS, V. M. Prefácio: Um pouco da história... In: COLINVAUX, D. (Org.) **Cadernos Creche UFF**: textos de formação e prática. Niterói: EDUFF, 2011. p. 7-11

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WARCHAUER, C. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto. 1994.