

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Lia Mara dos Santos

O registro reflexivo na Educação Infantil

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2019

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Lia Mara dos Santos

O registro reflexivo na Educação Infantil

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Emília Maria Cipriano Castro Sanches.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2019

Lia Mara dos Santos

O registro reflexivo na Educação Infantil

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Emília Maria Cipriano Castro Sanches.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência dessas falhas e das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito, e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

John Dewey (1978)

Dedico este trabalho a todos os educadores e as educadoras da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Muitas mãos foram responsáveis durante todo processo de elaboração deste trabalho, seja pelas contribuições à pesquisa, pela escuta, partilha e discussões. Assim, agradeço:

Ao meu esposo, parceiro de vida, por compreender que este momento é de grande realização para mim e por me apoiar, apesar da distância necessária.

À minha orientadora, Emília Cipriano, por seu acolhimento, pela escuta das angústias recorrentes, pelos momentos em que me mostrou qual seria o próximo passo e por ter sempre um olhar afetuoso e respeitoso para com meu percurso.

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep): professores, colegas, tutores e Humberto. Vocês me fazem acreditar que a Educação é um caminho sem volta. Cada um, com sua história e suas experiências de vida, permitiu que eu revisitasse diariamente minha atuação como coordenadora pedagógica.

Aos colegas da escola: Isabel, Cíntia, Laura, Evandro, Rodrigo e Neto. Vocês me mostram que serenidade é uma virtude essencial na função que desempenhamos. Poucos sustentam os desafios que nos dispomos a enfrentar por um bem comum.

Às professoras da escola e à Patrícia: vocês me fazem seguir em frente, ter certeza do meu compromisso ético com as crianças e, acima de tudo, resgatar, diariamente, a esperança de uma realidade mais humana.

Às colegas Angélica Niero, Luciane Miranda e Luciana Sigalla, pela leitura atenta e respeitosa desta produção.

Aos meus pais e irmãos, por entenderem que eu não poderia estar “por inteira” nos momentos de confraternização em família.

Espero retribuir com o meu melhor, sempre!

RESUMO

SANTOS, Lia M. **O registro reflexivo na Educação Infantil**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições do registro reflexivo para o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil de uma escola da rede particular de ensino, situada no interior de São Paulo. Para isso, foi necessário, anteriormente, refletir sobre como o registro pode ser propulsor de possíveis mudanças na prática docente e compreender se ele é, realmente, uma estratégia de ressignificação da prática docente. Assim, a problemática da pesquisa envolveu a busca de maior intencionalidade pedagógica e significado dessa escrita, por parte das professoras que participaram do estudo, durante 18 meses consecutivos. O referencial teórico utilizado está pautado, essencialmente, em estudos sobre pensamento reflexivo, preconizado por John Dewey (1979), e seus desdobramentos: Sá-Chaves e Sadalla (2008), Lorieri (1997), Almeida (2001; 2012; 2015), Freire (1996; 2014) e Larrosa (2002; 2016). O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, pois utilizou-se da análise documental dos registros das professoras. Por meio da análise dos dados, foi possível estabelecer algumas categorias, a saber: A questão das relações; As potencialidades da criança; Os momentos de encantamento com a docência; Sentimentos de competência e incompetência; Angústia no tempo e no espaço da prática pedagógica; A questão da pessoa e da professora; Relação entre teoria e prática e Ressignificação e reconstrução da prática. Os resultados evidenciaram que os registros são potencialmente autoformativos e estão repercutindo nas práticas das professoras, em um processo de reconstrução permanente de suas experiências, assim como de suas relações com a escola. Algumas necessidades formativas foram reveladas, como, por exemplo, a mudança de concepção do papel da professora, a mudança no currículo e a necessidade em dar continuidade à escrita como um instrumento problematizador, que está a serviço da reflexividade docente, permitindo melhor sentido à prática.

Palavras-chave: Formação docente. Registro reflexivo. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

SANTOS, Lia M. **O registro reflexivo na Educação Infantil**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

This study aimed at analyzing the contributions of the reflective record to the professional development of preschool teachers from a private school located in the countryside of São Paulo. To do so, we reflected on how it can promote changes in teaching practices and on whether it is a valuable resignification strategy. Thus, we focused on the search for broaden pedagogical intentions and on the analysis of the relevance of an eighteen months record. Our theoretical framework used was essentially based on reflexive thinking by John Dewey (1979). In addition to Dewey, we also based this study on Sá-Chaves and Sadalla (2008), Lorieri (1997), Almeida (2001; 2012; 2015), Freire (1996; 2014) and Larrosa (2002; 2016). This is a qualitative research as it implies the documental analysis of teachers' records. Through data analysis, it was possible to establish a few categories, namely: the relationships issue, children's potentialities, the moments of enchantment with teaching, the feeling of competence and incompetence, the anguish surrounding the pedagogical practice, the personal and teaching overview, the relationship between theory and practice and, finally, the resignification and reconstruction of the teaching practice. The results for these categories showed that records are potentially self-formative and impact on teaching practices, in a process of permanent reconstruction of teachers' experiences and their relationships with the school. Furthermore, results also revealed formative needs, such as changes in the teacher's role conception, in the curriculum and the need to continue writing as a problematizing instrument at service of teacher reflexivity, fostering meaning to the teaching practice.

Keywords: Teacher training. Reflective record. Professional development.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADROS:

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos acerca do tema “professor reflexivo”	16
Quadro 2 – Biograma 1: Família	23
Quadro 3 – Biograma 2: Escola	24
Quadro 4 – Biograma 3: Trabalho	26
Quadro 5 – Total de registros (organizados por série)	57
Quadro 6 – Temas relevantes (organizados por série)	58

GRÁFICOS:

Gráfico 1 – Idade das professoras	59
Gráfico 2 – Tempo de docência das professoras	59
Gráfico 3 – Formação acadêmica das professoras	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Pesquisas correlatas	14
1 PERCURSO REFLEXIVO DA PESQUISADORA	19
1.1 Biograma	19
1.1.1 Biograma: um breve histórico	19
1.1.2 Aplicação do Biograma	20
1.1.3 Biograma da pesquisadora	22
1.2 Reflexões finais...	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1 John Dewey	31
2.2 Conceito de reflexão	35
2.2.1 As fases do pensamento reflexivo	37
2.2.2 O registro reflexivo	39
2.3 A documentação pedagógica na Educação Infantil	41
2.4 A reflexão docente	43
2.5 O professor reflexivo	46
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	50
3.1 Saberes docentes do adulto professor	52
4 METODOLOGIA	55
4.1 Caracterização da pesquisa	55
4.2 Os sujeitos da pesquisa	58
4.3 O contexto da escola	60
5 ANÁLISE DOS DADOS	68
5.1 Categorias de análise	69
5.1.1 A questão das relações	69
5.1.2 As potencialidades da criança	75
5.1.3 Os momentos de encantamento com a docência	76
5.1.4 Sentimentos de competência e incompetência	79
5.1.5 Angústia no tempo e no espaço da prática pedagógica	83
5.1.6 A questão da pessoa e da professora	86
5.1.7 Relação entre teoria e prática	89
5.1.8 Ressignificação e reconstrução da prática	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	105

INTRODUÇÃO

Início a apresentação desta pesquisa discorrendo brevemente sobre o contexto de minha vida pessoal e profissional, a partir de um olhar retrospectivo sobre minha história de vida e minhas escolhas.

Optei por descrever tudo de forma sucinta nesta introdução, porque aprofundarei algumas questões determinantes no capítulo 1, ao longo da construção do meu Biograma¹, método que pressupõe compreender fatos, percalços, desafios, conquistas, oportunidades e reflexões presentes em minha trajetória de vida, assim como identificar as marcas mais significativas nesse caminhar.

Durante minha infância, o ambiente familiar sempre corroborou para que a brincadeira fosse coletiva, pois venho de uma família de cinco filhos e 18 primos. A brincadeira preferida entre as meninas sempre foi atrelada ao contexto escolar. Assim, a lousa sempre me acompanhou nas brincadeiras e se tornou um instrumento real de estudo durante minha trajetória como aluna, especialmente em minha preparação para as avaliações escolares.

Frequentei a mesma escola durante toda a Educação Básica – ou seja, da Educação Infantil ao Magistério –, uma escola da rede particular de ensino, na cidade de Jundiaí, interior do estado de São Paulo. Sempre gostei de estar em contato com os livros, de aprender com os outros e, principalmente, de estar no ambiente escolar, cuja dinâmica e funcionamento sempre me fizeram acreditar que é ali que grande parte de nossos sonhos e conquistas começa a ser trilhada.

Meu interesse pelo tema da pesquisa vem ao encontro de minha formação, assim como das inúmeras experiências na escola. Repensando minha trajetória profissional, posso dizer que foi idealmente planejada e realmente imprevisível. “Idealmente planejada” porque sempre gostei da dinâmica escolar e de aprender; estar no papel de aluna é muito confortável para mim e foi, sem dúvida, determinante na relação que construí com a escola, por isso a decisão em seguir pela área da Educação. E “realmente imprevisível” porque me realizei muito no Ensino Fundamental I, como professora, e hoje atuo na Coordenação da Educação Infantil, o que não imaginava que aconteceria.

¹ A utilização do Biograma foi sugerida pela Profa. Dra. Laurinda Almeida, durante o exame de qualificação. A opção pelo termo Biograma como substantivo próprio (por isso a inicial maiúscula), deu-se por o compreendermos como uma metodologia.

Conforme mencionei, estudei Magistério e, concomitantemente ao curso, trabalhei como estagiária, de 1998 a 2000, ano em que passei a atuar como assistente de sala, até 2003, quando então fui demitida. Em 2006, retornei à mesma escola, desta vez como professora. Em 2014, passei a atuar também como assistente de Coordenação, acumulando as duas funções e, em 2015, deixei a docência para atuar apenas como coordenadora pedagógica da Educação Infantil.

O convite para assumir a Coordenação da Educação Infantil foi repentino, o que me assustou bastante, principalmente pelo fato de que estava sendo preparada para assumir a Coordenação do Ensino Fundamental I. Eu atuava como professora no período da manhã e como assistente de Coordenação no período da tarde.

Atualmente, coordeno as turmas do Maternal ao 1º ano do Ensino Fundamental (o que corresponde à faixa etária de um a seis anos), que totalizam, aproximadamente, 300 crianças. Fui “tateando” para compreender o funcionamento desse grupo e conquistar a confiança dos pais no trabalho pedagógico e no nome da instituição, afinal a Educação Infantil, a meu ver, é o segmento que ainda permite à criança ser criança, por respeitar esse período de descobertas, brincadeiras e grandes aprendizagens para a vida.

Dentre as várias mudanças organizacionais e administrativas que ocorreram na instituição, tive o grande desafio de reestruturar o segmento no qual estava inserida e inová-lo. Os dias foram de muitas descobertas e surpresas; o cenário me impressionou bastante: em primeiro lugar, por me deparar com professoras extremamente dedicadas e empenhadas em fazer o melhor, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas assistencial. Penso em duas possibilidades para justificar essa prática: uma exagerada preocupação com relação ao asseio das crianças, para as mães não se queixarem, ou, talvez, uma prática em que a aprendizagem e as relações tivessem a mesma importância na Educação Infantil.

Em segundo lugar, por presenciar um distanciamento entre ação e reflexão, espelhado nos registros que refletiam um olhar unicamente descritivo. Até então, as professoras elaboravam um diário, para ser entregue à Coordenação, e uma ficha de observação bimestral, a ser entregue aos pais.

A ficha de observação remetia a uma *checklist* do que a criança havia “adquirido”. A cada bimestre, a professora descrevia, em formato dissertativo, as observações da criança com relação ao conteúdo trabalhado, descharacterizando, assim, o registro do processo de aprendizagem e a construção de suas relações.

Além disso, os responsáveis também recebiam, na última reunião de pais, um disco compacto (CD), com todas as fotos das crianças no decorrer do ano letivo, denominando-o “momentos significativos”. Tanto a ficha quanto o CD de fotos me incomodavam, porque eu não conseguia visualizar um processo contextualizado de aprendizagem, um projeto que articulasse e desse voz e vez às crianças.

Já o diário consistia no registro eminentemente descritivo e pouco reflexivo da prática pedagógica; cada vez mais, eu tinha a sensação de que era feito às pressas e sem uma intencionalidade clara, o que me preocupava diariamente.

Em terceiro lugar, mas não menos importante, o cenário me impressionou bastante por apresentar uma centralidade na prática da professora, ou seja, não havia um olhar voltado à criança para a estruturação do trabalho pedagógico.

Por tais razões, após alguns momentos de escuta e identificação das angústias das professoras, em reuniões individuais, iniciei, intuitivamente, um plano de mudança. Em dois anos, introduzi os projetos e os portfólios a partir do vivido pela criança, ou seja, de suas experiências, e o papel da professora foi se transformando, de transmissora de conhecimento para organizadora, instigadora e mediadora das relações.

Hoje, cada família recebe o registro fotográfico de seu filho com as observações sobre ele, a fim de compreender suas potencialidades, interações, vínculos, hipóteses e o percurso de suas aprendizagens. As imagens dão vida às conquistas das crianças e, ao mesmo tempo, trazem evidências de suas aprendizagens. As diversas experiências que compõem o portfólio traduzem o trabalho pedagógico da escola e o protagonismo da criança. O processo passou a ser visível a todos!

Para a Coordenação, é entregue um registro reflexivo quinzenal², documento que substituiu o diário. Nessa direção, nas reuniões formativas, trabalho a importância do registro reflexivo, na perspectiva de que a professora retome uma experiência significativa desse período de 15 dias e, a partir de sua escrita, reflita sobre sua atuação e a ressignificação de sua prática.

Ao avaliar as reuniões realizadas com as professoras, percebo que essa ação ainda é uma “tentativa”, porque há, da parte delas, uma explícita preocupação em acertar na escrita reflexiva e muitas se questionam se estão elaborando os apontamentos de forma correta. Ao mesmo tempo, elas demonstram uma grande

² A questão do registro reflexivo será aprofundada no capítulo 2.

preocupação em identificar, dentre tantas situações, a de maior relevância, que justifique sua opção para a realização do registro reflexivo.

Como a prática desse registro foi incorporada em 2018, no ano seguinte, propus a reescrita³ de alguns registros, com o objetivo de que a professora se apropriasse de um caminho autoformativo contínuo e que também aprofundasse questões instigantes de sua prática.

Muitas perguntas me acompanham nesse processo de formação das professoras: como ultrapassar a prática de escrita, até então descritiva, tornando-a uma postura crítico-reflexiva da prática pedagógica? Onde reside a dificuldade da professora de refletir criticamente sobre sua prática? Seria uma questão de formação inicial? Como coordenadora, estou cumprindo meu papel em provocar e levar o grupo à construção de um olhar reflexivo? As professoras compreendem o significado do registro reflexivo?

Como professora, construí esse olhar reflexivo a partir de minhas experiências e de minhas relações com os professores e os alunos. Devo isso também à oportunidade de conhecer a abordagem de Reggio Emilia⁴. Um dos aspectos determinantes que se atribui a essa abordagem, indiscutivelmente bem-sucedida, é, sem dúvida, o processo incessante de querer conhecer cada vez mais a criança, de construir um vínculo saudável com ela e de repensar as estratégias diariamente.

Como coordenadora, pretendo possibilitar esse caminho a outros colegas, pois, para mim, ele se caracterizou como um processo autoformativo. Nessa direção, almejo o acompanhamento do grupo, para que a reflexão da prática esteja cada vez mais evidente em nosso trabalho.

Preocupada com minha atuação como coordenadora, e sem formação específica para desempenhar essa função, realizei, em 2016, o curso de extensão em Coordenação Pedagógica, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O curso contribuiu muito para que eu compreendesse a função preponderante do coordenador pedagógico, que é a da formação docente, assim como o discurso do

³ A proposta da reescrita dos registros foi sugerida na ocasião do exame da qualificação pelo Prof. Dr. Rodnei Pereira.

⁴ Reggio Emilia é uma cidade situada ao norte da Itália que teve projeção mundial quando a Revista Newsweek a escolheu como vencedora, entre as 10 melhores escolas do mundo, na categoria Educação Infantil. Atualmente, é reconhecida como um centro de inovação no campo educativo e como fonte de referência e inspiração para educadores em todo o mundo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

coordenador antes, durante e após assistir à aula do professor. Meu trabalho final teve como temática as etapas de observação de aula: reunião pré-observação, categorias de observação e sessão reflexiva – descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Foi durante a realização desse curso que decidi cursar o Mestrado Profissional. Desde a graduação, tinha como meta fazer mestrado, mas sem me afastar da dinâmica escolar e de suas características, pois não consigo visualizar um profissional que deseje se aperfeiçoar na área estando distante desse ambiente. Assim, repensando meu percurso profissional e as inquietações que me motivaram a estudar e reconstruir minha prática, acredito que obtive avanços e conquistas pedagógicas muito significativas na instituição em que atuo.

Na Coordenação, não é apenas o registro que me preocupa. Durante as minhas leituras, devo fazer perguntas para permitir uma reconstrução da prática, por meio do diálogo e de minha mediação. Dessa forma, também tenho como propósito aprender a conduzir um diálogo rico em questionamentos, a fim de deixar dúvidas, para que, assim, a professora também estabeleça uma intervenção desafiadora com as crianças. E ela, será que tem conseguido isso? Será que sua prática tem sido voltada para inquirir, questionar, provocar as crianças? Como posso compreender sua leitura com relação ao seu fazer pedagógico? Como lapidar esses registros de forma a torná-los elementos de aperfeiçoamento de sua prática?

Portanto, partindo da contextualização e da problematização da pesquisa, busquei direcionar minha investigação para o registro reflexivo como instrumento formativo para o professor.

Pesquisas correlatas

Com o intuito de levantar as publicações já realizadas sobre registro reflexivo e de garantir a veracidade desta pesquisa, estabeleci, como banco de dados para as consultas, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), delimitando, em ambas, o período de publicações de 2014 a 2018.

Consultas à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Na primeira consulta à BDTD, escolhi a opção “Assunto” e informei o descritor “Registro Educação Infantil”, depois, “Professor reflexivo”, a partir do qual foram indicados cinco trabalhos, especificamente na Educação Infantil, os quais apresentarei a seguir, respeitando a ordem cronológica de publicação.

O primeiro trabalho, de autoria de Merli (2015), é a dissertação intitulada “O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de Educação Infantil”, na qual a autora discorre sobre a possibilidade de criar espaços coletivos de reflexão durante a formação continuada, com o objetivo de levar a professora a refletir a partir de seu distanciamento da ação.

O segundo trabalho é a dissertação defendida por Ramos (2016), intitulada “Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil”, que apresenta o olhar do professor a partir de três eixos – planejamento, registro e avaliação –, para análise e reflexão de sua prática.

O terceiro trabalho é a dissertação de Bartholomeu (2016), intitulada “Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil”, que retrata o processo de formação realizado pela autora como coordenadora e pesquisadora, no que tange à especificidade do corpo docente, durante o processo de escrita dos registros, notadamente o trabalho de formação para que os registros passassem do campo da descrição para o campo da reflexão.

O quarto trabalho é a dissertação de Santana Alves (2017), com o título “Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche”, em que a autora discute as concepções das professoras com relação aos instrumentos avaliativos e suas respectivas formas de registro na creche.

Por fim, o quinto trabalho é a dissertação de Lopes (2018), “Vivências de ateliê: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil”, que analisa os diversos métodos de registro e acompanhamento das crianças, com o intuito de legitimar e qualificar as práticas das professoras.

Na segunda consulta à BDTD, refinei o descritor para “Educação Infantil e registro reflexivo”, e obtive apenas um resultado, sendo este a dissertação de Bartholomeu (2016), já citada.

Em uma terceira consulta, optei pela “Busca avançada” e utilizei o descritor “Professor reflexivo”. Nesse momento, encontrei 31 trabalhos realizados entre 2014 e 2018. Entretanto, durante a leitura dos resumos, verifiquei que os conteúdos das produções diferiam do proposto nesta pesquisa, pois abrangiam vários níveis escolares, com maior incidência no Ensino Superior, como evidenciarei a seguir (Quadro 1):

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos acerca do tema “professor reflexivo”

Quantidade de trabalhos	Temas
7	Biologia
6	Rede Municipal e Estadual
4	Graduação (Pedagogia, presencial ou a distância)
3	Inglês
1	História
1	Música
1	Pós-graduação em Contabilidade
1	Artes Visuais
1	Relação entre Coordenador e Professor
1	Graduação em Enfermagem
1	Química
1	Matemática

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Consulta à Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)

A outra base de dados escolhida para o levantamento bibliográfico foi a SciELO. Inicialmente, selecionei o campo de “Pesquisas de artigos científicos” e preenchi apenas o primeiro campo com o descritor “Educação Infantil”, obtendo 310 registros.

Especifiquei, então, o descritor para “Educação Infantil e registro” e obtive 15 trabalhos. Depois, refinei a consulta usando os descritores “Educação Infantil” *and* “Registro” *and* “Reflexivo”, e nenhum artigo foi encontrado.

Em outro momento, alterei alguns descritores. Inicialmente, utilizei “Educação Infantil” *and* “Professor” *and* “Reflexivo”, resultando apenas em um artigo publicado em 2001, ano que foi descartado, dado o critério de busca de trabalhos.

Por fim, alterei os descritores para “Professor” *and* “Reflexivo” *and* “Dewey”⁵ e obtive um trabalho como resultado da busca, o artigo publicado por Correa e Matos (2014) na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, com o título “O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey”. Nele, os autores descrevem a relação intrínseca entre a liberdade e o pensamento reflexivo, na perspectiva de John Dewey.

É válido salientar a relevância desse artigo para a compreensão da fundamentação teórica desta pesquisa, uma vez que ele traz uma compreensão abrangente da escola, e esta investigação, por sua vez, trata de um grupo específico de professoras.

A partir da análise das pesquisas elencadas, verifiquei que a dissertação de Bartholomeu (2016) se relaciona diretamente com o objeto de estudo da presente pesquisa, pois também evidencia a preocupação em destacar a reflexão sobre a ação, ou seja, a partir da escrita de sua prática, o professor retoma suas experiências e consegue ressignificar esse processo. A autora corrobora, também, que a escrita pode ser uma ferramenta que está a serviço do docente e, por fim, mostra o papel do coordenador pedagógico em organizar um plano de formação para o grupo, com o objetivo de mensurar e consolidar essa prática. Tal conteúdo dialoga com este estudo, tendo em vista que evidencia um possível processo de formação das professoras, a partir do potencial formativo dos registros, por meio do acompanhamento de sua evolução com indícios reflexivos.

Nesse sentido, entendo a relevância do tema “registro reflexivo” para a prática docente e a importância de refletir sobre o processo de construção desse momento formativo em favor de sua apropriação e, conseqüentemente, de novas ressignificações em sua prática docente.

Por essa razão, os objetivos desta pesquisa foram:

- **Objetivo geral:** Analisar as contribuições do registro reflexivo para o desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil.
- **Objetivos específicos:**
 - Refletir sobre como o registro reflexivo pode ser propulsor de possíveis mudanças na prática docente.

⁵ Durante as buscas das pesquisas correlatas, eu já tinha a intenção de fundamentar teoricamente o presente trabalho sob a perspectiva de John Dewey (1859-1952), por esse autor preconizar o conceito de pensamento reflexivo como estruturante de sua corrente filosófica e, conseqüentemente, sua teoria do conhecimento e as implicações educacionais.

- Analisar o conteúdo dos registros produzidos pelas professoras.
- Compreender se o registro reflexivo é uma estratégia de ressignificação.

Neste estudo, pretendi investigar se os registros realmente contribuem e promovem mudanças para as professoras, ou seja, se podem ser um instrumento potente para elas. Mas por qual razão? Meu propósito foi encontrar maneiras pelas quais a atuação dessas profissionais se efetivasse com mais intencionalidade. Assim, o problema desta pesquisa é que a professora pudesse fazer uso da estratégia dos registros de modo efetivamente reflexivo e que esta fosse um meio para reconstruir suas experiências.

Para isso, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira: no capítulo 1, apresento meu percurso reflexivo, utilizando-me do Biograma.

No capítulo 2, discorro sobre a reflexão à luz de John Dewey e sobre seus desdobramentos, como as fases do pensamento reflexivo e a relevância da reflexão docente.

No capítulo 3, apresento um panorama da formação continuada dos professores, partindo do pressuposto de que o registro reflexivo possa ser autoformativo.

No capítulo 4, descrevo, em primeiro lugar, a opção metodológica da pesquisa, a caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos. Em seguida, relato como foi realizada a inserção dos registros reflexivos nesse contexto, assim como a tabulação dos temas recorrentes, divididos pelos grupos de professoras.

No capítulo 5, apresento a análise dos dados, a partir dos temas recorrentes, os quais foram aprofundados à luz da teoria que fundamenta a pesquisa, buscando identificar as necessidades formativas do grupo de professoras. As categorias de análises que emergiram dos registros foram: A questão das relações; As potencialidades da criança; Os momentos de encantamento com a docência; Sentimentos de competência e incompetência; Angústia no tempo e no espaço da prática pedagógica; A questão da pessoa e da professora; Relação entre teoria e prática e Ressignificação e reconstrução da prática.

Por último, nas considerações finais, exponho como todo o percurso culminou em propostas formativas exequíveis da realidade apresentada.

1 PERCURSO REFLEXIVO DA PESQUISADORA

Recordar: Do latim re-cordis, tornar a passar pelo coração.

(Eduardo Galeano, 1991)

Neste primeiro capítulo, proponho-me a discutir as relações intrínsecas de minha história de vida, que culminaram na escolha profissional que me conduziu até a atuação como coordenadora pedagógica da Educação Infantil, mostrando que as experiências vividas foram, naturalmente, arquitetando novas escolhas e possibilidades, as quais definiram meu percurso profissional.

A opção pela elaboração do meu Biograma tornou-se necessária e interessante para mim, pois, com ele, consegui identificar os meandros mais significativos de meu percurso formativo, assim como impulsionar mudanças e decisões.

1.1 Biograma

Antes de apresentar meu Biograma, considero importante trazer algumas informações acerca desse método.

Compreende-se Biograma como um “método específico para estudar trajetórias de vida” (AZEVEDO, 2012, s/p) e, assim, evidenciar e compreender o real sentido de determinadas escolhas e fatos vividos pelo sujeito. Essa metodologia foi criada inicialmente na área da Saúde, em estudos sobre drogas e crimes, especificamente com adolescentes que apresentavam comportamentos desviantes.

Nesta pesquisa, apresento o método adaptado para a área da Educação (SÁ, 2004), a partir do qual foi possível percorrer minha trajetória, em suas diferentes dimensões: trabalho, família e estudo.

1.1.1 Biograma: um breve histórico

Segundo Azevedo (2012), foi a partir de 1960, quando houve a revolução científica e, conseqüentemente, a transformação dos estudos da criminologia, que se tornou relevante pensar no sujeito como responsável por seus comportamentos e circunscrito em um contexto e um tempo. Houve, portanto, a desvalorização das

causas e a valorização dos processos, e o contexto e o tempo passaram a ser determinantes na conduta do sujeito.

Nos anos 1980, as metodologias biográficas permitiram elucidar o contexto de vida do sujeito e compreender os significados de suas experiências. Por meio do autorrelato, tornaram-se evidentes as experiências de vida, em uma perspectiva que não se limitava à biografia, mas contemplava também dados heterobiográficos, ou seja, provenientes de outras fontes documentais.

Azevedo (2012, s/p) destaca que o estudo das trajetórias de vida deve ter uma perspectiva longitudinal, a fim de “reconstruir a história do sujeito”. Nesse contexto, compreende-se a trajetória como uma abordagem processual, integrando e incorporando diversos aspectos da vida do sujeito.

Já o Biograma nasceu para aprofundar as trajetórias de vida no que tange às drogas e à criminalidade, conforme já mencionado, mas também é considerado um método específico para estudar as trajetórias de vida e tem como objetivo “reunir e visualizar dados resultantes da heterobiografia” (AZEVEDO, 2012, s/p).

É válido salientar e esclarecer que a adaptação feita ao método, nesta pesquisa, concentra-se neste aspecto: após a abordagem dos fatos significativos, os dados resultantes não serão registrados por outros, mas sim pela própria pesquisadora.

De acordo com Azevedo (2012), a metodologia visa a:

[...] analisar as diferentes fases na trajetória do sujeito e regularidades que as mesmas reúnem num tempo biográfico. Isso torna possível o acesso não apenas a regularidades do fenômeno, mas também singularidades, subjetividades e significados que os sujeitos expressam (AZEVEDO, 2012, s/p).

A especificidade da história de vida torna-se, assim, instrumento de análise do processo que me configurou professora e, atualmente, coordenadora pedagógica.

1.1.2 Aplicação do Biograma

Azevedo (2012), citando Agra e Manita (1997, 2002), aponta que essas autoras incorporaram a metodologia e a aplicação do Biograma, descrevendo-a em cinco etapas. Inicia-se com a análise dos dados heterobiográficos e a organização de um

gráfico, chamado também de “folha do Biograma”, etapas denominadas, respectivamente, de “um” e “dois”.

A terceira etapa é a entrevista com o sujeito, para que ele se coloque diante das informações coletadas e divida as fases de sua história de vida.

Na quarta etapa, o sujeito descreve os significados das diferentes fases identificadas por ele. É o momento da elaboração da narrativa sobre sua história de vida.

Por fim, na quinta etapa, o Biograma é ajustado diante das observações do sujeito, com o intuito de identificar a evolução deste em cada aspecto mencionado de sua vida.

E quais são as dimensões relevantes do Biograma? Segundo Azevedo (2012), no contexto descrito sobre comportamentos desviantes, as dimensões relevantes são, essencialmente, as seguintes: família, escola, trabalho, relações entre pares, área de residência, comportamentos antissociais, saúde, eventos da vida significativos, frequência de atividades extracurriculares e características do jovem reconhecidas por ele.

No contexto relativo à Educação, conforme relata Sá (2004, p. 186), a opção pelo Biograma é traduzida como uma “síntese esquemática desses acontecimentos – e apresentaram-se como uma excelente forma de mapear as trajetórias dos professores investigados”.

Em sua pesquisa, Sá (2004, p. 188) utiliza o método do Biograma para acompanhar o percurso de vida de um professor universitário e ressalta que não há como dissociá-lo da discussão de incidentes críticos⁶:

Frequentemente são identificados como momentos de crise que provocam a mudança de uma etapa à outra. Por sua característica espaço-temporal, o sujeito não lhes atribui o significado de críticos no momento em que eles acontecem, mas depois quando os fatos vivenciados são relatados, e, no relato, reconstruídos.

Assim, sob o ponto de vista da experiência do sujeito e da intensidade do fato, a reconstrução é permanente.

⁶ Segundo SILVA (2019, p. 85), “incidentes críticos são, pois, acontecimentos que determinam decisões ou rumos das trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados”. A autora ressalta que Almeida (2009; 2015) tem utilizado a estratégia em cursos de formação de professores no contexto acadêmico, denominada por ela como “incidente crítico na modalidade crise” (SILVA, 2019, p. 85).

1.1.3 Biograma da pesquisadora

Com relação ao meu Biograma, foram realizados, sequencialmente, três distintos – família, escola e trabalho –, todos com o mesmo objetivo: visualizar os momentos marcantes de minha trajetória de vida, compreender que tais momentos foram/são constitutivos de minha formação e esclarecer os motivos pelos quais esses momentos foram marcantes (valoração).

Com o cruzamento dos quadros 2, 3 e 4, apresentados adiante, é possível compreender minha trajetória unindo os três principais aspectos de minha vida, bem como o inacabamento desse percurso. Pensar no Biograma como ideia de processo formativo requer um olhar retrospectivo sobre o percurso de minha trajetória familiar, escolar e profissional; um pensar sobre o que foi responsável e determinante em minha constituição como coordenadora pedagógica.

Compreender o outro é, antes, olhar para si e perceber como cada experiência de vida – benéfica ou danosa – foi necessária para o fortalecimento emocional e a elaboração de novos conhecimentos.

O inacabamento é esse processo de experiências que nos transformam. Freire (2014, p. 24) define-o como “incompletude” na profissão; como educadores, o desejo que nos move, o desejo em acertar, querer realizar, aprender e melhorar. E isso pressupõe sempre a presença do outro “que nos completa, nos amplia, nos esclarece, nos limita, nos retrata no que somos, no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade” (FREIRE, 2014, p. 25).

Essa “incompletude” nos acompanha em um movimento de olhar para si também a partir do olhar do outro, o que culminou no registro do Biograma a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 – Biograma 1: Família

CRONOLOGIA	IDADE	ACONTECIMENTO	VALORAÇÃO
1979	--	Nascimento irmã	
1982		Nascimento	
1983	1 ano e 7 meses	Nascimento irmão	
1985	3 anos	Entrada escola	Maternal – choro, porque queria estudar na escola em que minha irmã estudava
1986	4 anos	Nascimento irmã	
1988	6 anos	Nascimento irmão	Mudança de escola
1989	7 anos	Início Fundamental 1	Faço dever sozinha
1992	10 anos	Possível mudança de escola	Resistência e tristeza (não houve a mudança)
1993	11 anos	Início Fundamental 2	Volto da escola a pé com minha irmã
1998	16 anos	Mudança de casa	Distante da escola
2005	22 anos	Mudança de cidade	Distanciamento da família
2009	27 anos	Casamento	Saída de casa – difícil adaptação

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Sou a segunda de cinco filhos e isso propiciou, naturalmente, que eu me organizasse e resolvesse os conflitos vivenciados. Refletindo sobre o Biograma da família, a valoração nele presente foi, sem dúvida, a constante mudança, ou melhor, a constante ampliação da constituição familiar e os inúmeros ajustes que tiveram de ser feitos para melhorar a dinâmica da casa, até que meus pais decidissem mudar para próximo da escola, em detrimento da rotina de cada um, dos afazeres e das atividades extraescolares.

Ressalto a importância da autonomia nesse processo e a grande afetividade pela escola, lugar onde sempre senti prazer em estar. Assim, minha formação familiar, sem dúvida, contribuiu para minha dedicação como aluna.

Acompanhar o esforço dos meus pais para conseguir manter os cinco filhos em uma escola particular traduz que a escola sempre foi um valor para eles. Tal esforço,

a meu ver, deveria ser retribuído, pela demonstração de responsabilidade sobre meu estudo e de ser bem-sucedida na vida adulta.

Após o Biograma da família, apresento o da escola (Quadro 3) e os momentos de valoração de momentos vividos como aluna, que foram definidores de grande parte de meus posicionamentos como professora.

Quadro 3 – Biograma 2: Escola

CRONOLOGIA	IDADE	ACONTECIMENTO	VALORAÇÃO
1985	3 anos	Ingresso na escola	Quero estudar na mesma escola em que minha irmã estuda
1988	6 anos	Mudança de escola	Ingresso na escola em que desejo estudar
1989-1992	7-10 anos	Fundamental 1	Tarefas com autonomia. Estudo brincando de escolinha, com lousa e boneca
1993-1996	11-14 anos	Fundamental 2	Esforço para acompanhar o conteúdo. Faço resumos e sinto tensão na devolutiva das avaliações
1997-2000	15-18 anos	Magistério	Mesma escola. Volto a ser reconhecida como boa aluna. Lidero as atividades do curso
2001-2002	19-20 anos	Cursinho	Exaustão, pressão, sentimento de incompetência e medo
2003	21 anos	Pedagogia – PUC-SP	Alegria por estar na Universidade. Preocupação com a mensalidade
2004	22 anos	Transferência externa	Estranhamento e distanciamento dos professores
2005-2006	23 e 24 anos	Iniciação científica	Envolvimento com a pesquisa acadêmica
2008	26 anos	Curso na Itália	Grupo de estudo
2009	27 anos	Curso na Itália	Possibilidades em minha prática docente
2014	32 anos	Especialização	Neuroaprendizagem
2015	33 anos	Curso na Itália	Novas realidades

2016	34 anos	Extensão PUC-SP – Coordenador pedagógico	Compreender o papel do coordenador pedagógico
2017	35 anos	Mestrado – PUC-SP	Desejo em aprender. Realização pessoal. Possibilidades de crescimento profissional

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Foram inúmeros os momentos marcantes nessa etapa; muitas descobertas. Como o estudo sempre foi muito valorizado em minha casa, sempre me esforcei para ser reconhecida por isso, apesar das dificuldades. Especificamente no Fundamental 1, tinha o afeto das professoras e me sentia acolhida no ambiente escolar; as relações foram muito bem construídas e eu admirava muito as professoras. Lembro-me do lugar em que me sentava na sala de aula, das roupas, dos sapatos e relógios que as professoras usavam. Sem dúvida, foram referências por tamanha admiração que eu tinha por elas.

No Fundamental 2, tudo mudou. Sentia-me invisível perante os professores e, realmente, comecei a apresentar dificuldades nas disciplinas de matemática, física e química. Estudava exaustivamente; preenchia um caderno todo de exercícios, os quais não me faziam sentido algum. Foi um sofrimento que guardei para mim, porque não via sentido e tudo se resumia em desempenho e nota, e isso foi me distanciando dos professores. Como estratégia, passei a usar resumos para me organizar, material que era muito disputado pelas colegas. Sempre havia sido reconhecida por meu estudo e desempenho; agora, no Fundamental 2, não.

No Magistério, estava mais à vontade, porque gostava das disciplinas e do grupo; éramos uma turma de 42 alunas. Foram quatro anos muito ricos, principalmente em virtude do estágio, considerado por mim outra escola, pois não vejo como dissociar a teoria da prática.

Em virtude do cursinho, a angústia voltou. O sentimento de incompetência tomou conta de mim neste um ano e meio, porque, novamente, muito conteúdo não me fazia sentido algum. E eu sempre me perguntava: “Por que o professor não mostra, em vez de só explicar?”; “Por que não me dá exemplos práticos, para que eu possa associar, compreender ou, ao menos, rememorar vagamente?”.

Que alegria eu senti ao ingressar na universidade. Todo o desejo de estudar o que verdadeiramente era de meu interesse – e não por obrigatoriedade –, de conhecer novas pessoas, de estudar em outra cidade, culminou no sentimento de liberdade que tomou conta de mim.

Noto um desejo insaciável de estar sempre estudando, conhecendo e vivenciando. Dewey (1979) conceitua como “espírito aberto” a procura espontânea do que é novo, de algo que se quer experimentar e aplicar no trabalho e na vida. Fazer cursos e estar sempre me aprimorando me dá muito prazer, embora eu tenha que abdicar de muitos momentos com minha família.

Por fim, apresento o Biograma do trabalho (Quadro 4). Ressalto como aspectos valorados as diversas experiências que subsidiaram o enfrentamento das mais variadas situações no contexto escolar, assim como o misto de sentimentos presentes nesses momentos.

Quadro 4 – Biograma 3: Trabalho

CRONOLOGIA	IDADE	ACONTECIMENTO	VALORAÇÃO
1998	16 anos	Estágio obrigatório – Magistério	Reorganização da rotina
2000	18 anos	Término do estágio e contratação	Vínculo empregatício
2001-2003	19-21 anos	Atuação como assistente de classe	Sentimentos ambíguos
2003	21 anos	Demissão	Sentimento de incompetência
2004	23 anos	Estágio – Escola de Aplicação	Desejo de voltar para a escola
2006	24 anos	Retorno à mesma escola – caráter provisório	Alegria e saudade da dinâmica escolar
2007	25 anos	Contratação. Professora Educação Infantil	Reorganização e autonomia financeira
2008	26 anos	Manhã: Professora do Fundamental (provisório) Tarde: Professora do Infantil (permanente)	Novo segmento: encantamento
2009	27 anos	Professora do Fundamental (permanente)	Nova equipe de trabalho: desafios e conquistas
2014	32 anos	Manhã: Professora do Fundamental	O cotidiano do coordenador pedagógico

		Tarde: Auxiliar de Coordenação	
2015	33 anos	Coordenação – Educação Infantil	Euforia e insegurança

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Eu me sinto muito produtiva, trabalhando, organizando, planejando e atuando na Educação, porque a dinâmica da escola me encanta, por suas diversas demandas e pelo olhar sensível para com a história de vida das crianças.

A principal marca neste Biograma, sem dúvida, foi ter sido desligada da escola. Vale ressaltar que se trata da mesma escola em que cursei todo o Ensino Básico e retornei em 2006. Nela estou até hoje, há quatro anos como coordenadora pedagógica.

O percurso foi muito interessante, sob o ponto de vista formativo e da prospecção profissional. Aprendi a não deixar passar a oportunidade de aprender e atribuo isso, principalmente, ao fato de agir, na medida do possível, analisando a situação e realizando um exercício reflexivo antes da tomada de qualquer decisão. Indiscutivelmente, em alguns momentos, isso não é possível, pois agir na urgência é necessário, no entanto, a melhor maneira de pensar, como explicita Dewey (1979), favorece muito a experiência da prática escolar.

Construir e visualizar o Biograma me possibilitou reviver os processos mais importantes de vida (familiar, escolar e profissional) e compreender quanto as marcas dessa trajetória me constituíram como professora e como pessoa.

1.2 Reflexões finais...

Pensar, lembrar, reorganizar e escrever minha trajetória é uma tarefa árdua e, a meu entender, de extrema reflexividade. Compreender os meandros da Coordenação Pedagógica é, para mim, antes de tudo, despir-me do olhar estritamente pedagógico; é atentar-me a uma dinâmica às vezes invisível aos olhos dos outros, mas evidente aos meus, assim como, em outras situações, invisível aos meus olhos e evidente aos olhos dos outros.

Conhecer os aspectos pedagógicos, ter uma boa relação com o grupo de professores e famílias não é suficiente. Lembro que relutava em dizer “Trabalho como

coordenadora pedagógica”; essa frase era sempre substituída por “Sou professora da Educação Infantil”.

Foi difícil assumir para mim mesma que estava na Coordenação, porque ainda havia uma âncora estritamente pedagógica em mim, até que, em uma reunião tensa, alguém me disse: “Você, agora, é uma gestora”. Então, precisei me despir de algumas amarras e ampliar não só meu olhar, mas minhas ações e minha postura frente à Administração da escola na qual atuo.

Assumir a Coordenação Pedagógica é também olhar para o passado com o intuito de compreender o presente. Certa incoerência surgia para mim, pois, ao mesmo tempo que algo me dizia “Experimente!”, a sala de aula sempre me gerou muito prazer. De um dia para outro, tudo mudou! Tornei-me coordenadora, literalmente, de um dia para o outro. Mudei de sala, de horário de trabalho, de uniforme, de grupo de trabalho, mas não me tornei outra pessoa. Eu continuava a mesma!

As relações construídas também se reorganizaram e eu dizia explicitamente a todos que eu continuava a mesma; só estava por um período na Coordenação. Mas os anos foram se passando e, realmente, fui percebendo quanto eu me transformei. O que antes era problema, hoje não é mais; o que antes me indignava na dinâmica das pessoas, hoje as compreendo. Até que percebi quanto mudei; eu não sou a mesma pessoa.

E esse é o encantamento da Coordenação Pedagógica, que me permitiu compreender e acompanhar todo o processo educativo de um segmento; conhecer inúmeras formas de pensar, diversas constituições e diferentes funcionamentos familiares; acolher as dores de todos; partilhar as conquistas; lidar com o imprevisível, de modo sereno, e confiar em mim e no outro, sempre.

Hoje, percebo que não sou a mesma, mas estava relutando em assumir isso. Estou me constituindo diariamente como coordenadora, em um constante porvir. A partir de minhas experiências cotidianas, reflito sobre minhas ações e as ressignifico, em um ciclo interminável. Esse exercício me permite reorganizar minhas ações, centrar meus pressupostos, reconstruir minhas relações e, por que não, tornar visíveis alguns saberes legitimados pela minha prática.

Minha experiência, nestes últimos quatro anos como coordenadora pedagógica na Educação Infantil, mostrou-me a potência das relações na Educação. A aridez e a tensão presentes no início de qualquer desafio em nossa vida sobrepõem-se à

serenidade, mas, paulatinamente, vão se transformando em pequenas conquistas e, de repente, um novo trabalho vai se constituindo com pessoas que, diariamente, na instituição, assumem essa perspectiva de posicionamentos, valores e critérios.

Após essa nova experiência profissional, aprendi a me posicionar frente a todos: direção, gestores, pais, crianças, professores. Posicionar-me foi uma conquista que me garantiu clareza pedagógica, olhar coletivo e segurança na condução de meu trabalho, em minhas decisões.

Hoje, depois de muito resistir, posso afirmar que busco, simultaneamente, resolver as ocorrências do dia a dia da escola e visualizar o que precisa ser construído, de modo a ver o resultado a médio e longo prazo. Sim, é preciso um olhar do hoje e, ao mesmo tempo, do amanhã, e, por que não dizer, um olhar para os próximos cinco anos?

As dores me acompanham, porque articular o pedagógico dentro do que já está posto e definido, do ponto de vista administrativo e financeiro da escola, não é simples, sem contar a pressão pela captação de alunos e, evidentemente, a necessidade de manter a relação entre todos saudável. Mas a alegria e o prazer em concretizar cada plano me fazem pensar em quanto a experiência contribui para esse processo.

Demorei para sentir alegria e prazer em minha prática como coordenadora, mas, neste último ano, a tranquilidade e a segurança na condução das inúmeras situações enfrentadas e na administração do segmento me fizeram perceber um caminho promissor. Parece que estou conseguindo ver, agora, os resultados de mudanças promovidas em 2015, talvez por conta do processo de construção de um ambiente harmonioso, apesar das adversidades, e pelos processos formativos que iniciei com as professoras.

Por isso, repensar minha história de vida e compreender como minhas escolhas interferiram na pessoa que sou e na forma como penso e ajo, alicerçada pelos valores e tropeços que diariamente me fortalecem, é algo que conduz minha atuação como coordenadora pedagógica.

Nesta breve reflexão sobre a Coordenação Pedagógica, recordo-me de Dewey (1971, p. 23), quando ele cita um dos princípios da educação: o princípio do “*continuum* experiencial”, mostrando que as “experiências passadas modificam de algum modo as experiências subsequentes”. E esse processo de reconstrução também nos modifica para o enfrentamento de novas experiências e, considerando a

educação um processo social, possivelmente pode inferir para que esta seja a base de engrenagem da escola.

Portanto, considero que a experiência, no cotidiano do coordenador pedagógico, à luz de constantes estudos, seja, sem dúvida, o que dá o tom à sua prática. Analisar as situações e construir um movimento resolutivo é também o que sustenta o papel desse profissional como articulador formativo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida...

(Eduardo Galeano, 1991)

Neste capítulo, pretendo apresentar alguns conceitos que contemplam, corroboram e especificam a teoria de John Dewey, escolhida para fundamentar esta pesquisa, por dialogar com a temática proposta.

Iniciarei com a breve apresentação da biografia de John Dewey e, posteriormente, com a elucidação dos conceitos de “reflexão”, “registro reflexivo” e “reflexão docente”.

2.1 John Dewey

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, em Burlington, Estados Unidos, e morreu em 1º de junho de 1952, em Nova Iorque. Foi filósofo, educador, professor universitário e propulsor de uma nova corrente filosófica intitulada Pragmatismo⁷.

O Pragmatismo, segundo Abbagnano (2000, p. 7), tem como tese fundamental “que toda a verdade é uma regra de ação, uma norma para a conduta futura [...] quer seja cognoscitiva quer emotiva”. Por isso, é importante esclarecer que, enquanto para alguns filósofos o Pragmatismo caracteriza-se como forma metafísica, ou seja, “a teoria da verdade e da realidade” (p. 8), para Dewey essa corrente carrega em si um caráter metodológico, em que se compreende toda a teoria no significado das ações e experiências.

Partindo do princípio de que sua corrente filosófica se baseia na ação do sujeito, podemos considerar o conhecimento como eixo que dialoga diretamente com a Educação. Segundo Cunha (2007, p. 105), a função do conhecimento é “sistematizar as possibilidades de intervenção nessa realidade concreta com o intuito de adequar reciprocamente os componentes individuais e ambientais”. Sob essa perspectiva,

⁷ De acordo com Abbagnano (2000), o Pragmatismo explica a validade de um conhecimento por meio da análise da experiência, determinando as condições empíricas da situação.

Dewey (1971; 1978; 1979) rompe com o pensamento com oposições extremadas, ou seja, o pensamento cartesiano, e traz à tona o conhecimento como processo.

Matos (2014, p. 14) apresenta o cenário filosófico no início do século XX: “o método predominante confiava na autoridade da razão especulativa como instrumento na busca pelo conhecimento, sem fazer referência a situações concretas”. Podemos compreender, portanto, uma relação de causa e consequência, mas Dewey (1971) assume a tarefa de redefinir tais noções tradicionais. Para ele, as discussões teóricas devem apresentar influência na vida prática. O autor afirma a necessidade de uma filosofia com olhar progressista, por isso propõe uma filosofia de educação fundada na experiência, que deve ser capaz de redirecionar a escola de modo que a criança conduza sua vida inteligentemente⁸, à luz da experiência.

Como então estabelecer uma relação entre aprendizagem e experiência pessoal? Como “garantir” a aprendizagem por meio da experiência pessoal? Dewey (1971, p. 9) indagou-se sobre isso e afirmou que “a solução deste problema requer uma filosofia bem elaborada dos fatores sociais que operam na constituição da experiência individual”.

Matos (2014) aponta que John Dewey teve como grande influência o evolucionista Charles Darwin (1809-1882), responsável pela Teoria Evolutiva das Espécies e reconhecido como um naturalista evolutivo. Darwin contribuiu com a filosofia de Dewey a partir do princípio da transição, descobrindo, assim, uma nova lógica para a construção de um novo método, o histórico.

Matos (2014, p. 15) afirma que “com John Dewey, é inaugurado um novo caminho para a investigação filosófica: o método genético fundamentado no naturalismo evolutivo”. Mas qual o objetivo desse método para Dewey?

O objetivo desse método é, a exemplo do método científico, promover o controle do fenômeno em questão. Da forma que, ao prever e controlar as condições do ambiente que promovem a manifestação do fenômeno, cresce no indivíduo o poder de domínio sobre ele, junto com a capacidade de reproduzi-lo, se desejável, ou evitá-lo, se pernicioso (MATOS, 2014, p. 15).

⁸ Segundo Dewey (1971), conduzir a vida inteligentemente significa construir um movimento de sempre olhar para trás e extrair os significados das experiências anteriores, para lidar com as situações vindouras de modo mais reflexivo.

Dessa forma, à medida que o indivíduo se apropria do método científico, ele deve levar em conta o valor dessa experiência em sua vida prática, para resolver qualquer situação. Assim, não há uma transformação repentina no indivíduo.

Considero válido discorrer, mesmo que de forma sucinta, sobre os conceitos de experiência, investigação e conhecimento, antes de adentrar no conceito de reflexão. Entendo que os três conceitos não se dissociam, tendo em vista um olhar prospectivo, principalmente para a Educação, como veremos mais adiante.

Embora eu tenha optado por descrevê-los separadamente, com o intuito de deixar o conceito o mais claro possível para o leitor, ressalto que eles estão imbricados em sua lógica de pensamento do indivíduo, em suas inúmeras situações do cotidiano.

O que é, então, a experiência para Dewey? Lorieri (1997) esclarece que a experiência é a ação, ou melhor, que a atividade prática é a fonte primária do processo de significação. Dessa forma, compreende que experiência é “um todo unificado” (p. 42), isto é, toda e qualquer situação dinâmica em que, não havendo distração nem dispersão, pode ser chamada de completa. E a experiência integral parte de algo que desejamos e se finda quando alcançamos esse algo, ou seja, é consumada em sua realização, considerando, sem dúvida, as possibilidades de escolha.

Há que se compreender que a natureza do pensamento reflexivo, da investigação e do conhecimento está na ação, portanto não há ação sem significação, ação sem pensar nem pensar sem ação.

Por fim, a experiência é cumulativa em seu processo, ou seja, seus elementos tornam-se definidores em situações subsequentes da vida. Dewey (1979) ressalta que a aquisição de conceitos advém das experiências; com o uso, eles se tornam cada vez mais gerais e, ao mesmo tempo, mais definidos.

Tratarei agora de outro conceito extremamente importante, o de “investigação”. Como já visto anteriormente, a inspiração de Dewey foi Darwin, que, a partir da aplicação da Metodologia Científica, apropriou-se dessa conduta investigativa como forma de resolução de um problema. Dewey (1979) considera imprescindível o método sistematizado, para que a observação seja guiada pelas hipóteses e estas, por sua vez, confirmem-se, isto é, sejam refutadas em virtude de novos fatos ou dados. Assim, o autor conclui que “o método científico inclui, em resumo, todos os processos pelos quais a observação e coleta de dados são reguladas para efeito de facilitar a formação de conceitos e teorias explicativas” (DEWEY, 1979, p. 166).

Lorieri (1997, p. 62) afirma que a “investigação é o processo desencadeado pelas situações vitais problemáticas com vistas à solução dos problemas e conseqüente redefinição ou reestabilização do processo vital numa nova situação”. Matos (2014), por sua vez, reitera que, primeiramente, deve-se compreender a existência de um problema, o qual é entendido por mim como define Dewey (1979, p. 22): problema é “tudo aquilo, por simples e trivial que seja, que põe o espírito em perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faz incerteza”.

Tal incerteza significa que não há repertório suficiente de experiências anteriores que permitam ao indivíduo solucionar o problema. Matos (2014, p. 19) argumenta que “o reconhecimento de um problema, a estipulação de um objetivo, as projeções de possíveis soluções” ainda não são suficientes para caracterizar o pensamento reflexivo.

Uma última consideração, agora acerca do conceito de “conhecimento”, faz-se pertinente, para alinhar a ideia final de pensamento reflexivo. A palavra “conhecimento” é muito utilizada, no senso comum, para designar ou inferir algo que aprendemos, vimos, lemos, sejam informações, fatos ou indícios. No entanto, a partir das leituras realizadas, compreendo que o conceito elaborado por Dewey vai muito além disso. Trata-se de um conceito que estabelece relação entre as experiências e a investigação, a fim de se constituir, efetivamente, um conhecimento.

O conhecimento é definido por Lorieri (1997, p. 34) como:

[...] o nome que se pode dar aos resultados particulares de cada processo de investigação que os seres humanos realizam nas situações singulares em que vão se encontrando na experiência natural de vida e que têm função instrumental relativa ao seu modo de agir nesta mesma experiência.

Podemos então compreender que o conhecimento ou as “asserções garantidas”, como Dewey também o denomina (LORIERI, 1997, p. 35), são os resultados definitivos da investigação. Desse modo, antes de ser constituído, o conhecimento perpassa os caminhos das experiências e do campo investigativo.

Se partirmos desse pressuposto, é possível também concluir que, para conhecer, é preciso também reconstruir ou reorganizar as diversas experiências do indivíduo, por meio de sua continuidade e das significações. Por fim, tais reconstruções de experiências devem ter um caráter reflexivo, para que, efetivamente, aprendamos a aprender.

É esse conceito que abordarei a seguir, para que possamos analisar, por meio dos conceitos anteriores – experiência, investigação e conhecimento –, o conceito de “pensamento reflexivo”, na perspectiva de Dewey.

2.2 Conceito de reflexão

Após uma breve descrição acerca dos conceitos de experiência, investigação e conhecimento, tenho como objetivo, a partir de agora, apresentar a fundamentação teórica referente ao pensamento reflexivo. Inicialmente, vamos analisar o termo “pensamento”?

Pensamento, para Dewey (1979, p. 14), é o “curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente”.

Nesta pesquisa, comungo com o filósofo o pressuposto de que há uma maneira melhor para se pensar. Assim, o pensamento reflexivo pode ser definido como um pensamento carregado de um propósito em determinada situação, evidenciando um movimento para um fim comum.

Ao conceituar “reflexão”, Dewey (1979, p. 14) aponta que esta “não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere”.

Utilizando-se da mesma ideia, mas com outras palavras, o autor esclarece que a reflexão é uma operação, na interação entre fatos e significados. Assim, “cada fato descoberto desenvolve, verifica e modifica uma ideia; e cada nova ideia e novo matiz de ideia conduz a nova investigação, que traz à luz novos fatos, modificando nossa compreensão dos fatos antes observados” (DEWEY, 1979, p. 166).

Dessa forma, o pensamento reflexivo nos mostra um conceito complexo, por ser uma maneira melhor para pensar o que não é percebido diretamente, organizado de maneira encadeada e com uma intenção para se chegar a uma conclusão, por meio de evidências.

Dewey (1979, p. 22) também esclarece que o ato de pensar é composto por duas fases: a primeira é o “estado da dúvida”, quando há consciência, compreensão; nela reside um problema ou uma situação de difícil resolução. A segunda fase é o “ato da procura”, ou seja, a busca de indícios e evidências para resolver o problema. O que permeia, segundo o autor, as fases do ato de pensar é o objetivo, pois ele orienta

todo o “mecanismo da reflexão”, assim, “a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (DEWEY, 1979, p. 24).

Esse processo do ato de pensar reflexivo tem como fator central a função do significado e a verificação de sua validade a partir de evidências, testemunhos, provas e documentos. A partir das significações, há o compartilhamento dos sentidos e a produção de novos sentidos da experiência.

Esse princípio a que Dewey (1979) se refere, de compartilhar com o outro as significações e, ao mesmo tempo, elaborar novos sentidos para as experiências, foi imprescindível para a análise dos registros reflexivos das professoras.

Postos os conceitos de “pensamento” e “pensamento reflexivo”, ampliarei para os três valores que sustentam o pensamento reflexivo, segundo essa mesma linha de raciocínio, na perspectiva de Dewey (1979). O primeiro deles é o “espírito aberto” (DEWEY, 1979, p. 39). Para o autor, antes de qualquer ação, dúvida ou problema, a disposição pessoal deve acompanhar qualquer indivíduo, pois é o desejo do que é novo e a curiosidade sobre isso que nos impulsiona em busca de algo.

O segundo valor que sustenta o pensamento reflexivo é “de todo coração” (DEWEY, 1979, p. 39). Aqui, o autor ressalta o envolvimento do indivíduo pelo assunto, um entusiasmo pelo conhecer.

Por fim, a “responsabilidade”, no sentido de que o indivíduo possa tornar-se “dono” de sua aprendizagem, ou seja, ser responsável intelectualmente pela significação do que aprende (DEWEY, 1979, p. 40).

Dewey (1979) acrescenta que a junção do “espírito aberto”, “de todo coração” e da “responsabilidade” induz não só a prontidão para o pensamento reflexivo, como também denota traços do caráter do indivíduo.

A curiosidade também deve ser contemplada no que diz respeito ao pensamento reflexivo, pois, a partir dela, há interação e estruturação da experiência. Dewey (1979, p. 44) apresenta ainda três níveis de curiosidade⁹: 1) “longe do pensamento”: evidencia uma inquietação fisiológica; 2) “espécie superior”: quando o indivíduo necessita de outro para ampliar suas experiências e 3) “curiosidade

⁹ A questão dos níveis de curiosidade será aprofundada no capítulo 5, na análise dos registros reflexivos.

intelectual”: quando há o encadeamento de investigações e observações para uma finalidade.

Podemos compreender o entrelaçamento dos conceitos apresentados até então da seguinte forma: o indivíduo, a partir dos obstáculos que aparecem em suas diversas experiências de vida, não encontra respostas em seu repertório já consolidado, então, precisa lançar mão de uma melhor maneira de pensar e esta, por sua vez, deve ter, necessariamente, uma função investigativa, a fim de elaborar possibilidades e respostas valendo-se de evidências anteriores. Pensar reflexivamente é, portanto, utilizar o método de investigar e, assim, aprender a construir e reconstruir novas significações.

Para Matos (2014), um dos maiores legados de Dewey (1979) diz respeito à relação entre liberdade e pensamento reflexivo. Ora, se o pensamento reflexivo possibilita a ação consciente do indivíduo por meio de sua curiosidade intelectual, permite invenções sistemáticas e altera o sentido de cada experiência, ele também é responsável pela autonomia e liberdade do indivíduo. Segundo o autor:

Sob essa perspectiva, o fenômeno que Dewey indica como sendo a manifestação da liberdade é a conduta reflexiva, isto é, a conduta humana baseada na ponderação, na busca de um objetivo claramente estipulado, na análise das circunstâncias, na formulação e verificação de hipóteses, na busca de meios para empreender seus intentos na tentativa de superar obstáculos que os estorvam. A liberdade nasce da formação de hábitos reflexivos (MATOS, 2014, p.16).

A partir dos pressupostos de Dewey, Matos (2014) compreende a liberdade não como algo inato ao indivíduo, mas possível a ele. E isso dependerá, necessariamente, da maneira como os indivíduos mais experientes auxiliarão os chamados imaturos, ou menos experientes.

2.2.1 As fases do pensamento reflexivo

Sucintamente, explanei até aqui que o pensamento reflexivo contempla, necessariamente: 1) a observação para o enfrentamento de determinada situação; 2) a verificação dos caminhos sugeridos e elaborados como ideias e hipóteses e 3) a ação.

Dewey (1979) apresenta em seu trabalho cinco fases do pensamento reflexivo, as quais possibilitarão que o indivíduo tenha habilidade para organizar seu conhecimento, assim como revê-lo e relacioná-lo sempre.

A primeira fase é a “sugestão”, explicada por Dewey (1979) como uma ideia que surge quando nos deparamos com um problema a ser resolvido. Também podemos entendê-la como a percepção da situação, sua possível solução e seu objetivo; “o pensamento é, por assim dizer, uma conduta voltada para si mesma, a examinar seus propósitos, condições, recursos, meios, dificuldades e obstáculos” (DEWEY, 1979, p. 112).

A segunda fase é a “intelectualização”, que corresponde ao nível de intelectualidade do problema, e não mais à “qualidade emocional da situação em sua totalidade” (DEWEY, 1979, p. 113). É o momento em que se localiza e se define realmente o problema.

A terceira fase do pensamento reflexivo é a “elaboração de hipóteses”. Após a intelectualização, necessariamente, há que se conceber ideias que guiem a observação e a coleta de dados para verificação da situação que está sendo investigada. Nessa fase, há o controle da situação por meio de análise e uso do “se” – como condição – e do “então” – como conclusão (DEWEY, 1979).

A quarta fase é o “raciocínio”, “no sentido mais estrito” (DEWEY, 1979, p. 115). A partir das observações dos fatos, surgem cada vez mais novas ideias para a solução do que perturba o indivíduo. Essa articulação entre ideias, possibilidades e conhecimento anterior de outras experiências permite o real sentido do raciocínio. Portanto, segundo Dewey (1979, p. 116), “o raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento”, à medida que o indivíduo faz uso do que já conhece.

O autor aponta que, nessa fase, há um risco:

Conjecturas aparentemente plausíveis, à primeira vista, muitas vezes se revelam impróprias, ou mesmo absurdas, quando esboçadas todas as suas consequências. [...] Sugestões que, a princípio, pareciam remotas e extravagantes, sofrem, muitas vezes, tantas transformações através de sua elaboração dentro das consequências que trazem, que se tornam adequadas e proveitosas (DEWEY, 1979, p. 116).

O raciocínio, portanto, no sentido mais estrito, é a capacidade de desenvolvimento da relação entre as ideias, ou seja, o encadeamento para minimizar probabilidades na busca da resolução.

A quinta e última fase do pensamento reflexivo é a “verificação da hipótese pela ação”. Aqui se concentra a “verificação experimental”, isto é, a análise das condições e a ação sobre os resultados esperados – a conclusão. É possível que a conclusão

não seja a pretendida, mas Dewey (1979, p. 118) esclarece que a refutação também é reflexiva:

A pessoa que realmente pensa aprende tanto com seus malogros como com os seus êxitos. Pois um malogro aponta àquele cujo pensamento foi nele envolvido e que a ele não chegou às cegas, quais as outras observações a fazer. [...] Não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros.

O autor evidencia, assim, que as fases do pensamento reflexivo não são fixas; elas apenas indicam alguns traços indispensáveis e importantes. O que determina tal pensamento, segundo Dewey (1979, p. 120), é a “sensibilidade intelectual do indivíduo”.

Ele também sugere uma sexta fase para o pensamento reflexivo, que se configura na relação entre o passado e o futuro, ou seja, se partirmos das experiências passadas, com o intuito de alcançarmos uma conclusão acerca do futuro, perpassando todo o processo reflexivo, haverá uma relação intrínseca entre esses dois tempos (DEWEY, 1979).

2.2.2 O registro reflexivo

O interesse em pesquisar sobre o diário reflexivo deu-se a partir de meu ingresso na função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil, em 2015.

Até 2017, as professoras entregavam mensalmente um caderno com seus registros diários. Nele, o conteúdo baseava-se, essencialmente, nas descrições das atividades, e não foi recorrente a reflexão sobre a atividade ou qualquer outra situação que, naquele momento, as professoras julgassem pertinente. Notei certa despreocupação com relação à clareza das proposições reflexivas sobre sua prática e as indagações sobre a criança.

Com o intuito de reverter a situação, no início de 2018 propus que o registro fosse entregue quinzenalmente. Ficou acordado que nele deveria haver a reflexão e uma possível resignificação de qualquer situação vivida pelas professoras.

Logo nas primeiras reuniões pedagógicas, propus ao grupo de professoras da Educação Infantil a substituição do diário pelo registro reflexivo. Apresentei as razões pelas quais compreendi que essa mudança seria benéfica para o grupo e, conseqüentemente, para as crianças. A reação delas foi positiva, mas, aos poucos, elas indagavam se a escrita do registro estava correta ou satisfatória. Trabalhei com

as professoras a questão do certo e do errado e do quanto isso está enraizado em nossas práticas de sala de aula. E este foi o primeiro desafio: desconstruir o certo e o errado; o “ou isto ou aquilo”, pensamento cartesiano implícito em nossas ações cotidianas.

Concluimos que não havia mais a necessidade de um diário naquele formato de caderno entregue regularmente, tendo em vista a construção de confiança estabelecido no grupo.

Quando bem construído, o diário é um rico material, mas, na especificidade da escola, e com aquele grupo de professoras, sua produção já não fazia mais sentido. A escrita do diário tinha passado a ser considerada uma obrigação, sem um olhar reflexivo da prática, da relação com o outro. Ele apenas evidenciava a rotina, do ponto de vista cronológico, e não das experiências, descobertas e novas estratégias. Faltava algo, mas eu não tinha a clareza do quê, exatamente. A pressa tomou conta dessa atividade, que se manteve na escola por, pelo menos, 10 anos, e que poderia ser muito mais produtiva.

Com o “espírito aberto”, e na busca de algo mais significativo, os registros foram sendo entregues. Considero várias conquistas entre 2018 e 2019: a descentralização da professora durante sua escrita; a construção de um olhar mais atento e uma escuta mais ativa às crianças; a responsabilidade de sua ação; a ampliação de estratégias; a flexibilidade do planejamento, tendo como foco a criança; a valorização do tempo e a necessidade de mudança na rotina escolar.

O registro reflexivo apresenta o mesmo princípio do pensamento reflexivo. Com ele, as professoras, à medida que escrevem, têm a oportunidade de organizar o pensamento, fazer conjecturas, verificar, corroborar ou refutar, coletar dados e reorganizar suas práticas.

García (1995) aponta para a necessidade de fazer com que o professor reflita sobre sua prática, mas o registro é apenas um instrumento para esse movimento, que se caracteriza, segundo o autor, como “a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação” (GARCÍA, 1995, p. 60). Portanto, a elaboração de registros reflexivos, pelo professor, contribui para problematizar sua prática e repensar suas estratégias e condutas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Schön (1995, p. 83) revela que:

É possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Produzir um registo reflexivo, portanto, é fazer uso das palavras de modo que o professor, por meio de sua escrita, encontre novos caminhos para a sua prática, em um movimento permanente de visitar e reconstruir suas ações.

Outra referência sobre os registos reflexivos está em Warschauer (2001, p. 196), que os compreende como a “escrita da prática, seja na forma de diário, seja na narrativa e análise das experiências lidas e discutidas em grupo, favorece a reflexão”. Contudo, o registo carrega em si um carácter formador ao professor.

Considero pertinente apresentar o contexto da escola na qual a pesquisa foi realizada e, do ponto de vista histórico, resgatar o registo reflexivo como parte da documentação pedagógica difundida no Brasil.

2.3 A documentação pedagógica na Educação Infantil

Até o momento em que passei a atuar como coordenadora, no ano de 2015, não havia uma documentação pedagógica que legitimasse à criança seu protagonismo na aprendizagem, ou seja, que lhe permitisse narrar seu próprio processo de aprendizagem. Então, optei, primeiramente, pela construção do portfólio como instrumento indispensável para resgatar e narrar o vivido da criança, isto é, rememorar o caminho percorrido do trabalho sob o olhar das potencialidades, experiências e hipóteses das crianças.

A necessidade do registo reflexivo nasceu posteriormente ao portfólio, tendo em vista a relevância da reflexão na prática docente, tão importante quanto a comunicação para as famílias, do processo de aprendizagem das crianças.

Segundo Marques e Almeida (2016, p. 276), as produções italianas são referenciais indiscutíveis na área de Educação Infantil, e “a documentação não se resume a uma atividade destinada a recolher e catalogar materiais”; ela está a serviço do educador, das crianças e das famílias. Para as autoras, a documentação pedagógica está a serviço: 1) do educador, na medida em que atua como um instrumento de reflexão sobre sua prática; 2) da criança, principalmente pelo fato de

ela poder elaborar seu portfólio e escolher suas produções mais significativas e 3) dos pais, para que conheçam a trajetória da criança e seu percurso de aprendizagem.

Documentação pedagógica é compreendida, aqui, como toda produção da criança e da escola para tornar visível seu protagonismo no processo de aprendizagem: portfólios, pôsteres, fotografias, vídeos, murais, desenhos, cartazes e registros reflexivos.

Gontijo (2011, p. 126) entende a documentação pedagógica como:

Processo que envolve a observação, registros e reflexão e poderá provocar alterações nas concepções e ações docentes, tem dimensão comunicativa, é instrumento de pesquisa e ação, é vista como prática social e como instrumento de análise do pensamento do professor.

Mello, Barbosa e Faria (2017) afirmam que a documentação pedagógica carrega consigo três importantes funções: a função política, pois cumpre seu papel com seriedade à sociedade; a sistematização da vida escolar da criança para a família e, por fim, como material de reflexão para o professor.

Marques e Almeida (2016, p. 275) trazem as diferenças entre registro, documentação pedagógica, portfólio e diário:

A ideia de registro vincula-se à produção de Madalena Freire e faz referência à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica, pensar sobre a ação em um momento posterior a ela. [...] Já o termo documentação diz respeito mais especificamente ao ato de sistematizar o trabalho pedagógico, ou seja, produzir memória sobre o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os portfólios podem ser entendidos como uma modalidade de documentação. Os diários de aula aproximam-se à ideia de registro de práticas, apesar de comportarem outras formas de organização e produção.

Nessa perspectiva, parto do princípio de que, se o registro realmente possibilitar a reflexão do professor, a apropriação de sua intencionalidade, a ressignificação de sua prática e a reelaboração de sua experiência, ele certamente incidirá na construção de um portfólio de melhor qualidade, no que tange ao olhar sensível e à escuta ativa, contemplando, assim, as potencialidades das crianças.

Conforme explicita Bartholomeu (2016, p. 69), para quem o registro tem um caráter de reflexão e ressignificação:

O registro pode ser entendido como uma ferramenta narrativa do pensamento do professor, como um documento da expressão e da elaboração de seus pensamentos e dilemas, como um propulsor de desestabilização da zona de conforto, criando conflitos que oportunizem a descoberta de novos caminhos. No registro do professor devemos encontrar elementos e indícios que apontam seu crescimento como profissional e a melhora do seu desempenho.

Em consonância com Bartholomeu (2016), compreendo que é inerente ao professor a busca por novos caminhos, tendo em vista a diversidade de situações enfrentadas diariamente. Dessa forma, o registro passa a ser não somente uma prática de escrita pela escrita, mas algo que possibilitará ao professor crescimento, autoconhecimento e segurança. A meu ver, o desdobramento da prática do registro reflete nas outras documentações pedagógicas e na relação do profissional com a criança e sua família.

2.4 A reflexão docente

As demandas da escola são tão diversas, que, muitas vezes, a formação dos professores se concentra muito mais em aspectos emergenciais que, realmente, na reflexão sobre a prática, no estudo e nos grupos de trabalho.

Considero importante discorrer sobre a reflexão docente, na perspectiva central de Dewey, com o intuito de compreender os aspectos necessários que o professor deve considerar e contemplar em sua prática pedagógica.

A demanda cotidiana permite esse tempo de reflexão? O grupo de professores compreende a escrita reflexiva como uma prática relevante formativa e autoformativa? A Coordenação Pedagógica vê isso como necessidade e busca caminhos para incorporar a reflexividade docente na escola? Enfim, são questões que nos convidam a pensar não só sobre a atuação dos professores e em sua relação com a Coordenação e com as crianças, mas também sobre a organização da escola, sua concepção e sua finalidade.

Algumas definições de “reflexão docente” podem nos auxiliar a entendê-la. Segundo Marques e Almeida (2016, p. 277), a reflexão docente implica “distanciamento, reflexão e pausa frente ao ritmo intenso do trabalho educativo, significa apropriar-se da experiência e buscar conferir sentido e unidade àquilo que parece fragmentado e desconexo”.

Aqui, reitero que o distanciamento remete ao enxergar as situações, os conflitos ou os problemas sob diversas perspectivas, por isso a necessidade do autoconhecimento do professor, que pode lhe trazer segurança, tranquilidade e coerência na forma de se relacionar com todos, em sua ação pedagógica. Antes de dar continuidade à discussão sobre “professor reflexivo”, quero retomar a Teoria do Conhecimento, de Dewey.

Segundo Loriger (1997), a Teoria do Conhecimento implica os aspectos de lógica, da investigação e do pensamento reflexivo que prevê a investigação reflexiva. Para garantir o conhecimento, esse processo deve estar intimamente associado à experiência e à vida prática.

Loriger (1997, p. 161) explica também que:

Conhecimentos ou significações, por sua vez, somente são aprendidos ou desenvolvidos nas pessoas, quando eles fazem parte da totalidade significativa de uma experiência qualquer, e a pessoa que está a aprender está envolvida na referida experiência. Isto é, só se aprende significações ou conceitos no interior da prática e com vistas à prática.

O processo do conhecer diz respeito, necessariamente, ao contexto da experiência e de suas respectivas significações, que nos levam a novos sentidos, à medida que compartilhamos seu significado.

Assim, podemos concluir, conforme aponta Dewey (1979, p. 85), que “aprender é aprender a pensar”; é compreender isso como um método de aprendizagem, evidentemente, em um sentido amplo; é fazer uso e rememorar aprendizados de situações anteriores para serem considerados e ponderados em novas situações. Esse movimento de redirecionar, reconstruir experiências é o eixo norteador do desenvolvimento da inteligência.

Procurarei, agora, inferir sobre a relação entre a Teoria do Conhecimento e a reflexão docente. Se partirmos do pressuposto de que a escola é a instituição legítima e formal para ampliar o conhecimento, a qual “está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo” (DEWEY, 1979, p. 85), poderemos entender que o professor reflexivo deverá ser o maior interessado em fazer uso desse método e se envolver nesse processo.

Diante do exposto, compreender a reflexão docente é, primordialmente, assumir a função de favorecer a contínua reconstrução da experiência da criança, de

modo a favorecer a construção de novas organizações cognitivas e indicar novas possibilidades resolutivas frente às situações inusitadas.

Ainda sob o olhar da escola, a reflexão docente também vem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, por isso destaco que “a liberdade pode vir a ser um atributo no futuro, se a educação do indivíduo tiver sido guiada por alguém mais experiente com o intuito de lhe formar hábitos de pensamento reflexivo” (MATOS, 2014, p. 12). Nesse sentido, o ser livre é o que se utiliza da reflexão para se orientar, buscar meios adequados para suas metas, prever consequências de seus atos e buscar recursos. O ser não livre age cegamente e cultiva atividades espontâneas e irreflexivas.

Assim, na expectativa de que a criança seja reflexiva, certamente compete ao professor que também realize esse exercício investigativo em sua prática e que seja o interlocutor entre a incompatibilidade do estímulo do ambiente e o esquema já construído pela criança. É nessa situação desconfortável de incerteza que o professor deve investir e instigar o pensamento reflexivo.

Seguindo essa linha de raciocínio, considero válido discorrer sobre o professor reflexivo e sua relação com a escola. Qual é, portanto, a perspectiva de Dewey de escola e concepção pedagógica? Como é sua definição de escola?

Dewey (1971) faz uma crítica à escola tradicional, por duas principais razões: em primeiro lugar, porque, nesse contexto, ensina-se às crianças sempre algo acabado, pronto, que lhes servirá apenas posteriormente (no futuro); em segundo lugar, porque desconsidera suas experiências e as distancia do processo de aprendizagem. O autor conclui dizendo que “o que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas” (DEWEY, 1971, p. 80).

Nesse sentido, creio ser necessário colocar algumas considerações sobre a educação tradicional e a progressista, como enfatiza Dewey (1971), e, conseqüentemente, sobre o professor.

O autor aponta que, na “escola tradicional, a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno” (DEWEY, 1971, p. 81), mas defende um processo de aprendizagem em espiral, que tem como princípio as experiências da criança. Portanto, “que o problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro

da capacidade dos estudantes; e segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa de informações e por novas ideias” (DEWEY, 1971, p. 82).

Podemos concluir que a reflexão docente não está estritamente na prática do professor, mas também no modo como a escola organiza seu currículo e não exige o professor de trabalhar na perspectiva da experiência e da reflexividade. Portanto, o educador “não pode partir do conhecimento já organizado, procurando dá-los em doses de colher ao aluno” (DEWEY, 1971, p. 86), mas seu objetivo deve estar sempre atrelado ao encadeamento de ideias e novos fatos. A escola torna-se, assim, um local em que todos os elementos de estudo podem se desdobrar da experiência da vida comum das crianças, ao contrário da escola tradicional, na qual os fatos e as verdades estão desconectados da vida.

2.5 O professor reflexivo

Quem é o professor reflexivo? Há professor irreflexivo? Quais indícios demonstram reflexão em sua prática? Como favorecer esse processo? Enfim, imaginar se o professor é reflexivo ou afirmar se este ou aquele professor apresenta aspectos de reflexividade em sua prática é algo arriscado, e mais arriscado ainda é listar classificações para isso.

Por tais razões, decidi explicar sobre o professor reflexivo à luz de Dewey (1971; 1979) e de Sá-Chaves e Sadalla (2008), com o objetivo de esclarecer, neste capítulo, os princípios norteadores de uma possível prática que revele indícios reflexivos e sua importância na formação do professor.

Para que possamos compreender a maneira como Dewey fundamenta sua teoria, é necessário partirmos de dois pressupostos: 1) o professor é o responsável pela conexão dos sucessivos estágios de crescimento da criança e 2) “o educador, mais do que os membros de qualquer outra profissão, tem que olhar para o futuro, que alimentar uma visão de longo alcance” (DEWEY, 1971, p. 77).

Dewey (1971, p. 81) afirma que uma teoria da experiência nasce da condição dos problemas atuais encontrados pelas crianças, ou seja, “as experiências são utilizadas como fontes do problema”.

Para maior clareza, elencarei, a seguir, os aspectos preponderantes da perspectiva do autor para pensarmos sobre o professor reflexivo.

Professor reflexivo induz à reflexão das crianças

Nesse aspecto, Dewey (1979) considera que o professor procura instigar, estimular os alunos a construir, de forma permanente, uma postura reflexiva de analisar a situação e de vencer a dificuldade. Para isso, há necessidade de o professor elaborar boas perguntas que exijam das crianças a busca de informações sobre experiências anteriores, a fim de ampliar seus conhecimentos.

Segundo o autor, oposta à reflexão é a recitação, cujas informações são postas sem objetivo e com grande possibilidade de se transformarem em um acúmulo de informações desnecessárias para a vida da criança. O professor reflexivo tem a articulação necessária do encadeamento das experiências que serão transformadas em conhecimentos a partir de seus questionamentos.

Professor reflexivo observa a passividade da criança

Observar a criança é algo inerente à prática pedagógica em sala de aula. Mas fazem-se necessárias uma observação e uma escuta ativa dos alunos que não apresentam curiosidade, pois à medida que esta é substituída pela passividade, a criança “faz da aprendizagem uma tarefa, não um prazer” (DEWEY, 1979, p. 258).

Professor reflexivo promove o desejo intelectual

No momento da aula, o professor reflexivo favorece a troca de experiências, ideias e informações sobre determinado assunto, atividade ou conteúdo. Nesse momento, é “indispensável que o professor tenha, ele próprio, interesse genuíno pela atividade mental, um amor do saber que, inconscientemente, anime o seu ensino” (DEWEY, 1979, p. 260).

Professor reflexivo questiona

Aqui, Dewey reitera a importância do pensamento para a criança, tendo em vista a descoberta de algo novo, a partir da investigação. Compete ao professor, nesse aspecto, perguntar. “Mas, quase sempre, os professores fazem perguntas apenas

para obter respostas, não para levantar uma questão a ser discutida em comum por professor e estudantes” (DEWEY, 1979, p. 262).

Professor reflexivo verifica o que foi aprendido

É importante a verificação no sentido de acompanhar o progresso da compreensão pelo aluno e o uso que se faz tanto do ponto de vista técnico como em relação às suas atitudes e à “honestidade de espírito” (DEWEY, 1979, p. 264).

Professor reflexivo participa com equilíbrio

A participação do professor diz sobre sua atitude frente às crianças e ao conhecimento. Se o professor explica de forma excessiva, naturalmente sufoca o aluno; se a explicação é rasa, conseqüentemente não há reflexão. Por isso o equilíbrio entre o saber e o agir.

Professor reflexivo é líder

Dewey (1979, p. 270) procura esclarecer que o professor líder não é sinônimo de poder em relação a sua função, mas sim de seu “profundo acervo de conhecimentos, de sua experiência amadurecida”. Nesse sentido, é por meio da maturidade mencionada pelo autor que o professor se coloca na posição de ajudar o aluno a viver suas experiências.

No entanto, o fato de o professor ter mais experiência que o aluno não é suficiente para sua liderança. O conhecimento técnico/profissional também é relevante, por dois motivos: “habilita a notar [...] aspectos que passariam despercebidos a um leigo” e “conhecendo o processo poderá dar pronto auxílio”. (DEWEY, 1979, p. 272).

A partir da breve descrição dos princípios norteadores que corroboram a reflexividade do professor, sob a ótica de Dewey, descreverei, a partir de agora, sob a perspectiva de Sá-Chaves e Sadalla (2008), um contexto ao mesmo tempo complexo e incerto chamado escola.

Sá-Chaves e Sadalla (2008) e Dewey (1979) comungam que o processo reflexivo é inseparável da ação, na medida em que a experiência é reconstruída e se

torna transformadora para o indivíduo. Não foi perceptível que Dewey tivesse interesse em demandar energia sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, diferentemente de Sá-Chaves e Sadalla (2008, p. 190), que defendem um “processo de emergência a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre a relação ensino-aprendizagem”.

As autoras também acreditam em uma perspectiva formativa na qual haja reflexão, além de situações e problemas de ordem prática, mas, certamente, com o olhar do professor a “refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação” (SÁ-CHAVES; SADALLA, 2008, p. 192). Nessa direção, as autoras assumem um caráter mais voltado ao professor reflexivo como prática de ensino, enquanto Dewey (1971; 1978; 1979) discorre mais sobre a relação do professor com a criança e a concepção de escola na qual acredita.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Aufheben significa, ao mesmo tempo, conservar e anular; e assim, presta homenagem à história humana, que morrendo nasce e rompendo cria.

(Eduardo Galeano, 1991)

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo histórico das formações continuadas¹⁰ na área da Educação, tendo em vista a possibilidade de construir uma perspectiva formativa à luz do adulto professor.

Para compreender a formação do professor, considero relevante discorrer sobre o percurso formativo, do ponto de vista histórico. Segundo Imbernón (2010), na década de 1970, nasceu a necessidade de formação, tendo em vista as contribuições de Dewey, Freinet e Montessori.

O autor aponta que foi uma década em que a “formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial” (IMBERNÓN, 2010, p. 16). No entanto, a formação do professor caracterizou-se por posições autoritárias e uniformizadoras.

Na década de 1980, com a escolarização total da população espanhola, as universidades passaram a investir em novos cursos de formação continuada, por meio de cursos de curta duração. Tratou-se, segundo o autor, de “uma época predominantemente técnica”, na qual nos invadiram “o paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz” (IMBERNÓN, 2010, p. 18).

Os anos 1990 até 2000 foram marcados como um período frutífero, não obstante, confuso. Frutífero, no que diz respeito aos novos modelos de formação, ou seja, aos “modelos alternativos como o questionamento” da prática (IMBERNÓN, 2010, p. 20), mediante projetos de pesquisa-ação, aproximação da formação dos cursos de formação de professores, aparecimento de grande quantidade de textos, com análises teóricas, experiências, jornadas, congressos e similares. Confuso, porque tais modelos ainda estavam centrados nas ideias, e não nas práticas

¹⁰ Neste trabalho, “formações continuadas” são compreendidas como “formações em serviço”.

pedagógicas dos professores. Por isso, segundo Imbernón (2010), esses modelos de formação foram sinônimos de treinamento, e não de uma reestruturação com articulação entre teoria e prática.

Ainda segundo o autor, foi nos anos 2000 que a crise da profissão “professor” evidenciou-se, pois se concluiu que as tentativas anteriores não se sustentaram. Além disso, nesse contexto histórico, o domínio do conteúdo era insuficiente para a formação do aluno.

De acordo com Imbernón (2010, p. 23), houve o acúmulo de variáveis:

O aumento de exigências com a conseqüente intensificação do trabalho educacional; a manutenção das velhas verdades que não funcionam; a desprofissionalização originada pela falta de delimitação clara das funções dos professores; a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo.

Seguindo essa concepção, a formação do professor fica restrita, portanto, à solução dos problemas do professor, como o autor define: “diagnosticador de obstáculos” (IMBERNÓN, 2010, p. 23).

Qual é, então, a perspectiva diante desse caos formativo e dessa crise educacional? Que tipo de formação de professores contemplaria suas necessidades, de modo a reorganizar os processos e as inúmeras demandas da escola?

É consenso entre os estudiosos da formação de professores, como Imbernón (2010), García (1995; 2005) e Nóvoa (1995; 2000), que devemos considerar, primeiramente, o contexto social e histórico da escola, conhecendo as situações problemáticas que afetam a dinâmica escolar. Certamente, a partir das fragilidades da escola e dos professores, que possivelmente são itinerantes, espera-se que nasçam as reflexões, em uma perspectiva colaborativa e formativa.

Nesta pesquisa, a ação formadora tem como caráter essencial a utilização dos registros reflexivos como disparadores de análise e reflexão dos professores, para que haja o constante aprimoramento de sua prática docente. Assim, conforme corroboram Placco e Souza (2006, p. 7):

Subjetividade, memória e metacognição são corolários de um processo de formação identitária que envolve saberes e experiências singulares e coletivos, atravessados por uma intencionalidade e uma direção características do modo como o adulto aprende.

Nessa direção, procurei buscar novos referenciais, com o intuito de compreender as maneiras pelas quais o adulto professor aprende e, dessa forma, contemplar tais aspectos nas reuniões formativas no espaço escolar, contribuindo para a organização das formações e a aproximação entre gestão e professores.

3.1 Saberes docentes do adulto professor

Pensar na aprendizagem do adulto professor é considerar os vários aspectos e conceitos que constituem sua identidade e, conseqüentemente, sua prática docente e sua perspectiva como formador. Por isso, discorrerei sobre cada aspecto levando em consideração a premissa de que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17).

Nos estudos de Placco e Souza (2006), as autoras evidenciam as características inerentes à constituição identitária como construção coletiva e refletem sobre os processos de formação de professores. Em sua análise, propõem alguns eixos estruturantes para a compreensão de como o adulto aprende: memória, subjetividade, metacognição e saberes arraigados pela experiência do professor.

Segundo as autoras, o adulto professor, em um ato deliberativo para a aprendizagem, faz uso da memória, a fim de que suas lembranças do passado possam fazer sentido no presente, “abrindo-se para novas percepções e agregando saberes” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 29), na perspectiva de reconstrução, reorganização e atribuição de novos significados às suas experiências. Assim, podemos afirmar que, para o adulto, a aprendizagem perpassa a memória, bem como a escrita dos registros reflexivos, pois “a escrita conserva e aponta sentidos e sensações que, reencontrados, nos tornam leitores de nós mesmos, mostrando quem éramos naquele tempo e lugar” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 27).

Por que a subjetividade subjaz à aprendizagem do adulto professor? Placco e Souza (2006, p. 43) definiram subjetividade como:

Característica própria de cada um em permanente constituição construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas. É o que faz cada um ser diferente do outro, diferença que tem origem nas significações atribuídas às experiências vividas, que por sua vez são produzidas no social.

Ao considerar a subjetividade no processo formativo, damos ao professor não só a oportunidade do autoconhecimento, mas também de possibilitar-lhe, por meio de suas relações, novas significações para a prática docente. Naturalmente, as até então “certezas” podem ser repensadas e abandonadas, em um movimento no qual o outro nos ajude a buscar novos sentidos.

O terceiro aspecto que caracteriza a aprendizagem do adulto professor, segundo propõem Placco e Souza (2006, p. 53), é a metacognição, ou seja, levar o professor a pensar sobre como aprende e “pensar sobre o seu próprio pensamento”. A metacognição permitirá a consciência dos processos de aprendizagem e sua respectiva ressignificação. Por isso, é uma “experiência consciente, cognitiva e afetiva” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 60), pois, quanto mais se amplia a capacidade reflexiva, nas formações de professores, por meio da interação, maior é a chance de eles adquirirem autonomia e regulação de seu processo de aprender. Ao formador, compete a clareza da intencionalidade e a instigação, conforme apontam as autoras:

O papel do professor/formador no processo de aprendizagem do adulto implica: apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie, cada vez mais, de suas maneiras de aprender, saber e fazer tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 58).

Quanto aos saberes, durante sua atividade, os professores mobilizam vários deles, segundo Placco e Souza (2006, p. 81): “aqueles [saberes] adquiridos na formação, os específicos de sua área de especialização, os que dizem respeito à organização do trabalho na escola e os que vão sendo construídos no dia a dia de sua prática”. Para Tardif (2014, p. 36), tais saberes podem ser classificados como: saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Segundo esse autor, os saberes profissionais podem ser entendidos como aqueles saberes legitimados pelas instituições de ensino superior, ou seja, pela formação inicial do professor. Ao saber pedagógico, acrescenta-se a reflexão sobre a prática docente, a partir de sua articulação com os saberes profissionais. Os saberes disciplinares são definidos por “diversos campos do conhecimento” (TARDIF, 2014, p. 38), a fim de serem concluídos de acordo com a tradição cultural e do curso realizado. O saber curricular consiste basicamente nos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos” (TARDIF, 2014, p. 38) definidos pela instituição escolar, aos quais o professor passa a se adequar frente à especificidade de cada realidade. Por fim, os

saberes experienciais são aqueles legitimados pelo próprio professor, a partir de sua incorporação “individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Acrescento a estes o saber relacional, principalmente para que o coordenador pedagógico estabeleça um elo harmonioso entre a instituição, os professores, os alunos e as famílias. Dessa forma, a atitude disponível de escuta e de ressignificação dos saberes do professor, especialmente dos saberes pedagógicos, poderão sustentar uma prática cada vez mais promissora e efetiva no contexto escolar.

Portanto, acredito que podemos considerar os aspectos de memória, subjetividade, metacognição e saberes da docência, além da história de vida pessoal e profissional, uma única engrenagem, para partirmos da ideia de como os adultos aprendem. Tudo isso tendo em vista a formação identitária do professor, em uma perspectiva relacional.

4 METODOLOGIA

*Para que a gente escreve, se não é para juntar
nossos pedacinhos?*

(Eduardo Galeano, 1991)

Nesta pesquisa, a opção metodológica adotada foi a abordagem qualitativa, que tem como pressuposto, segundo Lüdke e André (2013, p. 2), considerar variáveis que interagem simultaneamente, “no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas”.

A referida abordagem foi escolhida por várias razões, dentre as quais: pelos dados serem predominantemente descritivos; pelo processo requerer relevância para a realidade específica; pelo fato de o significado dos registros serem pontos a se analisar e, por fim, pela preocupação em retratá-los sob a perspectiva dos depoentes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

As autoras afirmam que o papel do pesquisador é servir como intersecção entre o conhecimento construído e as evidências que aparecerão com a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Nesse sentido, estabelecendo uma relação específica com o presente trabalho, o objetivo é estudar os resultados obtidos e oferecer, a partir deles, processos formativos às professoras participantes do estudo. Sob o ponto de vista da prática, será a possibilidade de mudança da realidade.

A partir dessas premissas, proponho a análise documental dos registros reflexivos elaborados pelas professoras no período de janeiro de 2018 a junho de 2019. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 45), análises documentais “representam uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Por essa razão, caracterizam-se como uma técnica exploratória sustentada no contexto, nos sujeitos e nas relações entre eles.

4.1 Caracterização da pesquisa

Nos anos de 2016 e 2017, durante a leitura mensal dos 18 diários das professoras da Educação Infantil, eu me questionava sobre quanto essa prática

estava sendo potencialmente transformadora, ou se ela estaria mais próxima de uma “tarefa” a ser entregue. Como coordenadora pedagógica, eu me sentia distante da prática das professoras, porque os momentos de leitura eram uma retrospectiva do que elas já tinham vivido, feito, discutido, e não um momento de reflexão sobre sua atuação.

Por isso, na primeira reunião de 2018, propus a substituição do registro em diário pelo registro reflexivo quinzenal, no qual as professoras descreveriam uma situação em que pairasse uma dúvida, um encantamento, uma angústia e, por que não, um momento de “não saber como lidar”. Lançada a ideia, iniciei o trabalho regular de escrita e devolutiva dialogada.

Em 2019, a proposta foi a seguinte: que a segunda escrita fosse a reescrita da primeira¹¹, ou seja, as professoras fariam a reflexão da reflexão da mesma situação durante o mês. Inicialmente, foi nítida a demonstração de insegurança e medo do erro, o que foi sendo gradativamente desconstruído, com muito diálogo. O documento foi escrito por todas as professoras na forma de diário, ou seja, do tipo “relato pessoal”, configurando-se, em geral, um texto narrativo.

Lüdke e André (2013) apontam que, nesse método de investigação, está presente um conteúdo simbólico, o que permite ao pesquisador fazer inferências de seu contexto, conforme explicam:

[...] no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 49).

A análise do conteúdo foi pautada na unidade de registro, ou seja, os segmentos específicos do conteúdo foram tratados por meio da construção de categorias, elaboradas a partir de um procedimento indutivo. Em seguida, foram estabelecidas relações entre as categorias e a fundamentação teórica.

Toda a sequência metodológica teve como norteadora implícita a compreensão de tais relações e novas inferências nesse contexto. Dessa forma, busquei traçar novos caminhos de atuação da Coordenação para com o corpo docente.

¹¹ Relembro que, inicialmente, a prática consistia apenas em registros, sem a reescrita. Esse novo olhar permitiu melhor reflexão das professoras, no decorrer da pesquisa.

Nem todas as professoras seguiram à risca a pontualidade na entrega dos registros e sua regularidade. Além disso, é preciso considerar que, nesse período de 18 meses, tivemos, na escola, casos de licença-maternidade e mudança de professoras para outros segmentos e séries. Por isso, foi pertinente fazer um levantamento (Quadro 5):

Quadro 5 – Total de registros (organizados por série)

GRUPO DE PROFESSORAS	NÚMERO DE REGISTROS REALIZADOS (Período: 03/2018 a 06/2019)
INFANTIL I, II e III (7 professoras)	86
INFANTIL IV (4 professoras)	75
INFANTIL V (3 professoras)	53
INFANTIL VI (4 professoras)	75

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No total, foram lidos 289 registros. Para que a análise dos dados fosse realmente fidedignas e incorresse o mínimo possível em erros, organizei algumas categorias mais recorrentes, que dialogassem com os pressupostos teóricos defendidos neste trabalho.

Tendo em vista a necessidade de entrelaçar os dados, elenquei, primeiramente, temas recorrentes ou mais frequentes dos grupos organizados, com o mesmo critério apresentado (Quadro 5), ou seja, dividi as demandas das professoras pela faixa etária com a qual trabalham.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 50), após a organização dos dados vem a construção das categorias, o que “não é tarefa fácil”.

A seguir, apresento os dados que apareceram com mais regularidade (Quadro 6):

Quadro 6 – Temas relevantes (organizados por série)

GRUPO DE PROFESSORAS	NÚMERO DE REGISTROS REALIZADOS
INFANTIL I, II e III (7 professoras)	<ul style="list-style-type: none"> * Relações * Potencialidades da criança * Momentos de encantamento * Carreira docente
INFANTIL IV (4 professoras)	<ul style="list-style-type: none"> * Repensar a estratégia * Sentimentos * Angústia sobre o tempo/espço no fazer docente
INFANTIL V (3 professoras)	<ul style="list-style-type: none"> * Indagar-se como condição reflexiva * Sentimentos de competência e incompetência * A questão da pessoa e da professora
INFANTIL VI (4 professoras)	<ul style="list-style-type: none"> * Flexibilidade docente * Planejamento e execução * Posicionamento pedagógico e sentimentos conflitantes

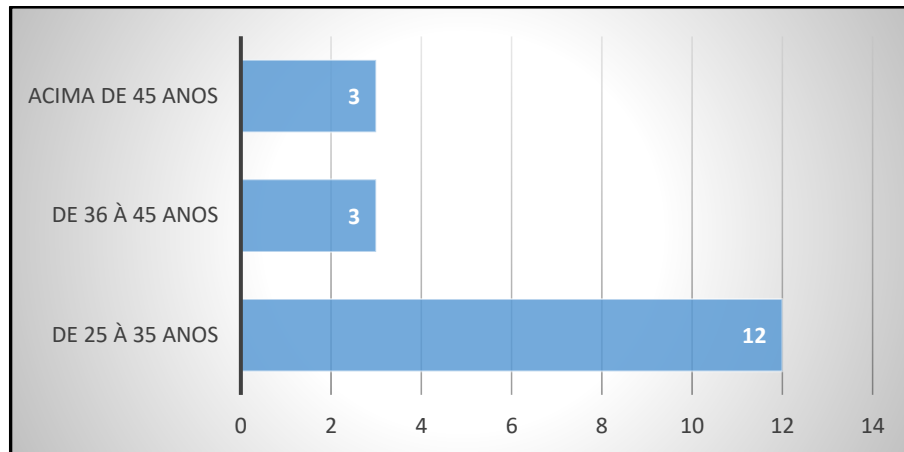
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa 18 professoras, que aceitaram contribuir com seus registros, com a condição de que seus nomes não fossem revelados. Por isso, optei por identificá-las por meio de números: P-1 a P-18.

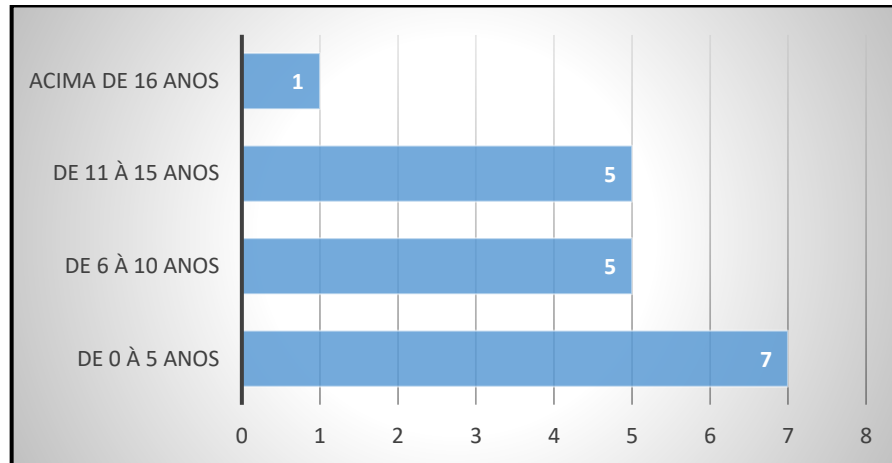
Com o intuito de conhecer o grupo, elaborei os três gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Idade das professoras



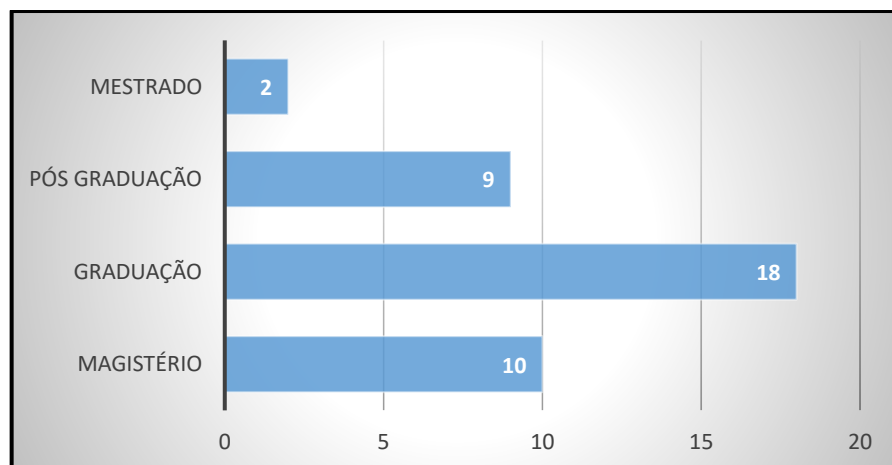
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 2 – Tempo de docência das professoras



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Gráfico 3 – Formação acadêmica das professoras



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora

4.3 O contexto da escola

A escola na qual foi realizada a pesquisa caracteriza-se como uma escola confessional católica, está localizada na cidade de Jundiaí, interior do estado de São Paulo, e, hoje, atende cerca de 1.100 alunos, em todos os segmentos escolares da Educação Básica.

Inicialmente, o prédio foi construído para abrigar um seminário para formação de padres, o que aconteceu até 1954. Nesse ano, transformou-se em escola.

A Educação Infantil teve início em 1988, quando então a escola passou a contemplar todos os níveis de escolaridade.

A escola teve a mesma gestão até 2013, quando, repentinamente, o diretor faleceu. Seu substituto, juntamente com todo o Conselho e a Associação mantenedora, decidiu então realizar uma grande reforma estrutural, que durou três anos, com a escola em funcionamento, causando certo alvoroço entre as famílias. Para os colaboradores, no entanto, foi um momento de muita alegria.

Após a reforma, teve início um processo de mudanças pedagógicas significativas, com a constituição de novas coordenações pedagógicas (momento em que passei de professora do Ensino Fundamental 1 para coordenadora da Educação Infantil) e a nomeação de um diretor pedagógico leigo, fato inédito na história da instituição.

Após compreender a complexidade e a pluralidade da Educação Infantil, passei a ter como premissa o fortalecimento das reuniões pedagógicas, para que fossem momentos realmente formativos. Por isso a ideia de trabalhar com o registro reflexivo.

Quando foi acordado com as professoras a realização do registro reflexivo, considerei no planejamento e na pauta que essa questão deveria fazer parte das reuniões pedagógicas quinzenais durante o ano de 2018.

Em um primeiro momento, as entregas dos registros vinham acompanhadas de uma preocupação explícita das professoras, no sentido de necessitarem de uma devolutiva imediata, para saberem se o que e como estavam fazendo ia ao encontro das minhas expectativas, ou seja, se estava certo ou errado. Esse aspecto me ajudou a construir a primeira reunião sobre a temática. Nós então conversamos, com o objetivo de desconstruir a ideia de certo e errado e construir a ideia de processo de reflexão sobre a prática.

Em meados de maio de 2018, novamente retomei com as professoras o registro reflexivo, em nossas reuniões pedagógicas, agora com o objetivo de que elas registrassem de forma espontânea e individual. Para isso, apresentei a seguinte consigna: *“Como está sendo seu processo de escrita? Compare seus primeiros registros com os registros de agora. O que percebeu?”*

Seguem seus primeiros depoimentos¹²:

PROFESSORAS QUE DEMONSTRARAM ANGÚSTIA NO INÍCIO DO PROCESSO DE ESCRITA REFLEXIVA

“Eu tenho dificuldade em refletir só a parte pedagógica e não os comportamentos. Como os textos são quinzenais fica difícil escrever sobre os comportamentos porque não tem continuidade diária. Vou tentar fazer os próximos textos analisando um aluno por vez.” (P-16)

“No início achei um pouco mais complicado, pois não sabia por onde começar, mas à medida que fui fazendo, acredito que melhorei. Com o texto consigo clarear mais minhas ideias, assim posso perceber onde estou errando ou acertando.” (P-9)

“Fico em dúvida se estou no caminho certo em relação à minha conduta.” (P-1)

“No início foi difícil para mim pois estava um pouco perdida, porém agora estou me sentindo mais tranquila para fazê-lo. É tudo muito novo, mas vamos lá...” (P-5)

“Para mim está difícil pois acabo fazendo sempre um registro descritivo. Preciso anotar palavras chaves para conseguir me lembrar e fazer, nunca coloco o registro de dias ruins, mesmo refletindo sobre eles.” (P-14)

“Os primeiros registros foram mais difíceis de serem elaborados, levou um tempo maior para ser concluído. Agora está mais tranquilo, mas sempre será um desafio.” (P-18)

“Achei difícil. Agora, escolho um acontecimento ou atividade e descrevo sobre ela, está mais significativo na minha prática.” (P-12)

¹² Todos os excertos de registros apresentados neste estudo foram transcritos na íntegra, por isso não foram feitas correções gramaticais.

PROFESSORAS QUE DEMONSTRARAM PRAZER NO INÍCIO DO PROCESSO DE ESCRITA REFLEXIVA

“Para mim está tranquilo porque é uma prática que já tinha desde o início da docência – um movimento tranquilo de revisitar o vivido para repensar, refletir e replanejar.” (P-4)

“Tranquilo para descrever, oportunidade de pensar nas estratégias utilizadas e o que preciso melhorar. Observar as minhas ações.” (P-11)

“Momento importante de pensar sobre a prática. Estou aprendendo a direcionar o olhar durante as observações diárias.” (P-6)

“Está tranquilo, mas o Registro Reflexivo ainda não entrou em minha rotina, é interessante, produtivo mas tenho dificuldade em focar em um tema.” (P-19)¹³

“Está tranquilo, pois passei a observar mais os alunos com mais atenção, notando coisas que antes não notava. Me faz refletir como e quanto as crianças aprendem.” (P-3)

“O registro reflexivo tem sido bem tranquilo. Tem sido realizado de forma leve, trazendo a possibilidade de refletir a prática a curto prazo. Normalmente, seleciono uma atividade em que os alunos tenham apresentado algo novo e ou inesperado para mim. A única questão é talvez não conseguir colocar tudo o que gostaria a respeito de cada aluno.” (P-17)

“O registro é objetivo, dinâmico porque me permite refletir sobre minhas práticas, analisar, repensar e estratégia e reconstruir.” (P-8)

“Para mim está sendo tranquilo, fácil, prazeroso e proveitoso.” (P-10)

“Para mim é uma descoberta a partir da observação e reflexão de como enxergo a criança e do pensar no fazer pedagógico.” (P-13)

¹³ A referida professora (P-19) transferiu-se para outro segmento no final de 2018, por isso seus registros foram considerados apenas em 2018, e não em 2019, como os demais.

Nesse processo, notei um redirecionamento do olhar das professoras para suas práticas pedagógicas, no sentido de uma possível resistência. Nesse sentido, Almeida (2015, p. 80) afirma que “o reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio”. Podemos entender isso no registro a seguir:

O registro reflexivo ainda é um desafio, pois acredito que exista uma linha de estruturação para que esse registro seja mais objetivo e eficiente para o meu próprio trabalho. (P-15)

Durante as reuniões individuais, eu e as professoras dialogamos sobre os registros, buscando esclarecer dúvidas e questões sobre os relatos, na expectativa de confrontar as professoras com sua prática, ou buscar esclarecimentos sobre o contexto e suas preocupações. Durante as reuniões individuais, não houve a pretensão de trabalhar questões de fundamentação teórica sobre o registro reflexivo, mas de propiciar um movimento de compartilhamento da prática. Tal decisão foi tomada em virtude de uma possível impressão de que as professoras pudessem estar sendo julgadas, pois, conforme aponta Almeida (2015, p. 80-81):

Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos. Por isso, a relação empática¹⁴ está intimamente ligada à construção da identidade [...].
É por isso que sentir-se aceita, valorizada, ouvida com suas experiências, percepções, sucessos e insucessos, faz com que a ameaça seja diminuída, tornando a pessoa mais aberta à nova experiência.

Tenho como premissa que a relação também pode ser propulsora de reflexões nos processos constitutivos, busco sempre manter uma convivência e um clima escolar favorável para isso.

Com o indicativo das dificuldades preliminares, apontadas pelas professoras, e a recorrência de registros estritamente descritivos, organizei um momento de formação com esse olhar. Minha intenção foi diferenciar, de maneira prática e objetiva, o que caracteriza um registro descritivo e um registro reflexivo. Ao mesmo tempo, preocupava-me o fato de preservar os registros das professoras, ou seja, de não

¹⁴ Placco (1978 apud ALMEIDA, 2015) define a relação empática como a sensibilidade em aceitar o outro como a pessoa que é.

expor, diante do grupo, fragmentos ou excertos que facilmente identificassem ou denunciassem a professora responsável pelo registro. Por isso, optei por utilizar registros advindos de outros contextos e realidades.

Organizadas por série, as professoras sentaram-se em círculos, formando quatro grupos com quatro a cinco participantes, em média, por grupo. Após um momento de aprofundamento teórico sobre essas questões, entreguei para cada grupo em torno de cinco registros¹⁵, alguns compreendidos por mim como descritivos e outros, como reflexivos. A consigna foi a seguinte: *“Identifique, nos registros entregues, marcas que indicam um processo reflexivo e marcas que indicam um processo descritivo”*.

Como os textos foram entregues impressos, as professoras tiveram a oportunidade de grifar as partes compreendidas por elas como descritivas ou reflexivas, cada uma de uma cor.

Ao final, as impressões e análises feitas nos pequenos grupos foram compartilhadas com todo o grupo de professoras da Educação Infantil. O envolvimento do grupo me tranquilizou, visto que a discussão teve como norteador o olhar crítico sobre a prática das professoras. Segundo André (2016, p. 19):

Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas, em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias.

Como utilizei, intencionalmente, registros anônimos para que as professoras realizassem, de forma crítica, uma autoavaliação de seus registros, surgiram comentários informais ao término da reunião pedagógica. As professoras mencionaram quanto poderiam aperfeiçoar sua escrita e quanto estava sendo importante e enriquecedora aquela construção coletiva. Isso reflete diretamente em meu trabalho como coordenadora pedagógica, ao passo em que o caminho trilhado

¹⁵ Os registros entregues às professoras nessa reunião pedagógica foram coletados de professoras de outras escolas e de outros segmentos para o seminário realizado em 2017 na disciplina “Ação formadora: princípios e práticas profissionais do formador”, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep) da PUC-SP, ministrada pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco. Para a reunião formativa, os nomes das autoras dos registros foram excluídos.

está efetivamente se materializando, como a constituição da identidade da Educação Infantil, especificamente nesta instituição escolar.

Passado mais algum tempo, precisamente um mês, chegou o momento de as professoras se despirem de qualquer inibição e receio de sua escrita. Intencionalmente, o próximo encontro formativo também contemplou o registro reflexivo¹⁶, mas agora sob a perspectiva de suas produções.

Com o propósito de ainda construir segurança durante o processo de escrita dos registros e de enfatizar a reflexão, em prevalência da descrição, propus uma atividade em duplas. Antes, solicitei que as professoras levassem à reunião um dos registros já escritos, apresentando a elas a seguinte consigna: *“Para a atividade da próxima reunião, peço, por gentileza, que traga um registro dentre os vários que já escreveu, que tenha sido bem significativo para a sua prática”*.

No dia da reunião formativa, trabalhamos então em duplas, realizando a leitura dos registros e a partilha das impressões. Como coordenadora, o resultado superou minhas expectativas, por duas razões: porque fortaleceu as relações entre as professoras e porque elas tiveram a oportunidade de refletir novamente sobre seus escritos e reconstruir novos significados.

Após uma longa e prazerosa discussão, várias professoras compartilharam suas impressões. Foi um momento de reconhecimento de si por intermédio do outro e, inevitavelmente, de autoconhecimento. A partir desse momento, houve um salto qualitativo nas escritas. Notei que as professoras estavam mais seguras, realizando mais conjecturas sobre si, suas relações, adversidades e conquistas¹⁷.

Ao término do primeiro semestre de 2019, solicitei às professoras um breve depoimento sobre o significado do registro reflexivo. O resultado da produção foi este¹⁸:

¹⁶ Vale ressaltar que nem todas as reuniões pedagógicas foram destinadas a encontros estritamente formativos e pedagógicos sobre os registros reflexivos. O tema foi intercalado com outros, em virtude das demandas e do calendário da instituição.

¹⁷ Nas Considerações Finais, apresento excertos que corroboram essa afirmação.

¹⁸ Serão apresentados, aqui, apenas 15 relatos, pois, das 18 professoras, uma transferiu-se para outro segmento, durante o processo de elaboração deste estudo, e duas não estiveram presentes na ocasião.

“Confesso que ano passado quando comecei com essa prática fiquei bem insegura. O registro reflexivo é muito mais pessoal do que o descritivo, nele você ‘desvela’ suas intenções e concepções de educação. Olhar para a própria prática é algo que permeia minha trajetória, sou muito crítica, mas escrever sobre isso, sistematizar de maneira intencional essas observações que muitas vezes ficavam apenas no campo das ideias foi algo novo. O medo de ‘errar’! E de não construir algo significativo assombraram um pouco. As marcas da educação que vivenciei acabaram refletindo na forma como lidava com ela. Hoje, um tempo depois de tornar essa prática recorrente, fico mais à vontade durante a escrita. Gosto de ter um momento destinado à reflexão, de sistematizar fatos vivenciados, minhas impressões sobre eles e sobre a forma como conduzi as situações em sala de aula. O registro reflexivo me auxilia a lidar com situações que me afetam, afetam no sentido amplo.” (P-6)

“Significa um momento para parar e pensar o caminho que tenho escolhido trilhar, as curvas, subidas e descidas, o percurso de uma professora em constante formação. Uma oportunidade para rever os princípios que orientam minhas ações e torná-las cada vez mais significativas para as crianças. E mesmo já tendo a prática de registrar, em muitos momentos é difícil escolher um momento/situação para refletir. Entendo que é fundamental para sair da zona de conforto e realizar um trabalho cada vez melhor.” (P-4)

“Para mim ainda é um desafio introduzir a elaboração de um texto reflexivo na minha rotina. Mas, de forma alguma, isso significa que eu não reflito sobre a minha prática enquanto profissional. É inevitável não refletir, repensar, criar novas estratégias para mediar da melhor maneira possível o desenvolvimento de cada aluno.” (P-15)

“Escrever sobre o que aconteceu me faz pensar na aprendizagem das crianças e me faz refletir o que eu, enquanto professora, posso fazer diferente para que a aprendizagem do meu aluno aconteça com eficácia.” (P-2)

“Repensar e ressignificar minha prática. Olhar de novo, com cuidado e atenção para o que foi feito e como foi feito. A escrita do registro me faz pensar em como posso melhorar.” (P-3)

“A escrita do registro me oportuniza enxergar com clareza alguns pontos da minha prática, com ele consigo visualizar melhor meus erros e acertos e dessa forma me aperfeiçoar profissionalmente.” (P-9)

“O registro reflexivo me ajuda a pensar na minha prática e busca por melhorar minha atuação e intervenções durante as aulas. Sei que preciso melhorar muito, não sou boa em escrever e estou aprendendo a fazer os registros, mas é um processo.” (P-10)

“O Registro significa um momento de parar e olhar para a minha prática, refletir sobre algum ponto que possa ser modificado e melhorado. Olhar para o que já aconteceu nos possibilita ter outros olhares e novas condutas.” (P-13)

“Significa para mim um olhar com atenção para sua prática, mencionando sem preocupações suas angústias e aprendizados do dia a dia.” (P-12)

“Um misto de sentimentos. Algumas vezes significa mais uma ‘tarefa’. Na maioria das vezes significa experiência, partilha, avaliação e apreciação. No momento da reflexão, organizo meus pensamentos o que reflete nas futuras ações.” (P-8)

“Um momento para refletir a minha atuação como mediadora da aprendizagem. Observar o que devo continuar e o que mudar. Verificar as necessidades dos meus alunos.” (P-1)

“É o momento de rever minha prática, repensar sobre a aula a reestruturar novos caminhos e estratégias. Confesso que é um exercício bem difícil, mas muito enriquecedor.” (P-11)

“Tenho muito a melhorar. Às vezes, sinto dificuldade em separar o reflexivo do descritivo, mas tenho me esforçado. Acredito que ao escrever/refletir/relatar sobre algo, estou organizando minhas ideias ou mesmo frustrações para estratégias práticas no convívio com os alunos ou com a equipe.” (P-17)

“É um momento que realmente uso para refletir sobre minha prática, sobre minhas aulas e melhorar, criando novas estratégias para perceber as falhas, dificuldades existentes e ajudar meus alunos.” (P-18)

“Estou como os alunos no processo, tentando através da reflexão criar novas estratégias e agora tendo o compromisso de voltar ao texto anterior acho que conseguirei melhorar minha prática.” (P-16)

Parafraseando Galeano (1991), juntar os pedacinhos, conforme citado na epígrafe, refletiu o desvelamento de uma realidade até então imperceptível. A partir das categorias, das análises e das relações estabelecidas na pesquisa, foi possível compreender as necessidades formativas das professoras, conforme será exposto nos capítulos seguintes.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.

(Eduardo Galeano, 1991)

Para a análise dos dados, optei por trazer, inspirada nas palavras de Galeano (1991), nossas contradições de cada dia, tendo em vista que os registros das professoras suscitaram temas, questionamentos e sentimentos imprescindíveis no processo identitário¹⁹ delas.

A partir dos dados tabulados no capítulo anterior, busquei obter um conjunto de categorias, na perspectiva de “estratégias de aprofundamento, ampliação e ligação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 51), as quais me proponho a apresentar neste capítulo, reexaminando os registros reflexivos das professoras para identificar as características de seu contexto e fazer uma nova leitura da realidade apresentada.

Com base nos dados coletados, elenquei seis categorias de análise, a saber: A questão das relações; As potencialidades da criança; Os momentos de encantamento com a docência; Sentimentos de competência e incompetência; Angústia no tempo e no espaço da prática pedagógica e A questão da pessoa e da professora.

A princípio, considerei que essas seis categorias seriam pertinentes e suficientes para esta pesquisa, no entanto, depois, acrescentei duas categorias – Relação entre teoria e prática e Ressignificação e reconstrução da prática –, por compreender que elas seriam potentes para a análise dos dados e definidoras dos próximos passos formativos, como veremos nas Considerações Finais.

O acréscimo dessas últimas duas categorias vai ao encontro dos pressupostos de Lüdke e André (2013, p. 50), quando relatam a importância de não desprezar qualquer informação ou categoria, uma vez que “certas informações e observações,

¹⁹ A ideia de “processo identitário” adotada nesta pesquisa segue as concepções de Claude Dubar, sociólogo francês (1945-2015), que entende construção identitária como o “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em importantes elementos na elucidação das questões do estudo”.

Ao longo da análise, inferi aspectos nos registros que fazem referências ou citações durante a escrita e destaquei excertos que traduzem a ressignificação da prática docente.

5.1 Categorias de análise

Após a divisão por temas recorrentes, organizei-os em categorias de análise, buscando dialogá-las com a fundamentação teórica na qual se apoia esta pesquisa e com o cotidiano escolar revelado na prática docente. Meu objetivo foi visualizar os próximos passos formativos, a partir das interpretações realizadas sobre o registro reflexivo das 18 professoras de Educação Infantil que participaram do estudo.

Compreendo que não há categoria fixa e definitiva, por isso ressalto que fiz um recorte do momento histórico no qual as professoras vivem e que se relacionam com sua prática e formação docente.

5.1.1 A questão das relações

Pensar nas relações construídas na escola é pensar na maneira como os sujeitos interagem com o mundo e como o compreendem, na medida em que a escola oportuniza inúmeras situações que pressupõem a necessidade de aprender a enfrentar situações que envolvem pertencimento, respeito, acolhimento, resiliência, frustrações, contradições e conflitos.

Dada a diversidade de relações existentes no contexto escolar, busquei, nesta pesquisa, primeiramente entender o que são as relações interpessoais²⁰ e encontrei em Placco (2012, p. 63) que “cada um dos âmbitos do sujeito – pessoal, interpessoal, social, afetivo – em qualquer interação está sincronicamente²¹ presente e nenhum

²⁰ PLACCO (2012, p. 71) anuncia que o termo “relação pedagógica” define o processo ensino-aprendizagem e a prática docente relacional que ocorre em sala de aula.

²¹ PLACCO (2002 apud PLACCO, 2012, p. 67) apresenta o conceito de sincronicidade como sendo a “ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos que traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo”.

deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também afetados”, o que é evidenciado nestes excertos de registros das professoras²²:

Quero escrever sobre as marcas que eles [os alunos] deixam em nós, passamos um ano todo juntos e é impossível não se apegar, não estreitar laços e sentir falta quando pensamos que eles não serão mais nossos quando o ano letivo se encerrar. (P-4)

Acolher o que [os alunos] me trazem, suas formas de ver e compreender o mundo, mesmo que sem a fala, observar, acolher e me sensibilizar com cada gesto, ação e diferentes formas de expressão e cada dia me dispor a ouvi-los, olhá-los com sensibilidade, respeito e muito amor, refletir e estudar sempre para que minha prática seja sempre intencional, reflexiva e significativa. (P-4)

Esse modo de compreender as relações evidenciam que a qualidade do vínculo entre a criança e a professora depende, necessariamente, da sincronicidade e da exposição de como o afeto permeia todo processo de transformação entre as pessoas. Por isso, pretendo discorrer sobre estes dois termos: sincronicidade e afeto.

Seguindo essa linha de raciocínio, a “sincronicidade” elucida um movimento de ação entre as pessoas. Podemos entendê-la como um processo interno que emerge das diversas dimensões da pessoa, ou seja, dos aspectos de sua vida que, com consciência na relação escolar, será fundamental para o desenvolvimento da criança, do professor e do ambiente.

Conforme ressalta Placco (2012, p. 65), a habilidade relacional é aprendida no “viver junto, e dessa aprendizagem ninguém sai igual”; a partir da consciência das “atitudes, habilidades e valores da pessoa os processos identitários se constroem” (p. 65). A consciência à qual a autora se refere pode ser compreendida como um processo de autoconhecimento, e a sincronicidade, nesse contexto, pode ser traduzida pela prática pedagógica concreta, por meio da reflexão constante do professor, reflexão vista como “base das transformações das relações pedagógicas e pessoais com seus alunos” (PLACCO, 2012, p. 68).

Assim, a sincronicidade mediará mudanças se a reflexão permitir ampliação e ressignificação, em um processo consciente e crítico. Por isso, como a função da escola também é fazer com que as crianças intervenham criticamente sobre a

²² Para melhor visualização, optei por apresentar os excertos dos registros das professoras em itálico, para diferenciá-los das citações de autores que fundamentam a pesquisa. Também optei por apresentá-los todos deslocados dos parágrafos, inclusive os que contêm três linhas ou menos.

realidade, as relações pedagógicas e o cotidiano podem ser fontes potentes desse processo de transformação, considerando a reflexividade docente.

Com relação à afetividade, podemos nos questionar: como o afeto perpassa essa relação? Certamente, a maneira como nos relacionamos deixa marcas nos outros, assim como estes deixam em nós. Pensar na afetividade é trazer significado às nossas experiências, como ressalta Larrosa (2002, p. 24), ao dizer que “algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Diante do exposto, comungo que a afetividade esteja contida na sincronicidade, além de acreditar que a disponibilidade e a receptividade iniciais em uma relação sejam preponderantes no que diz respeito à qualidade do vínculo a ser construído, caso contrário, corre-se o risco de o vínculo não acontecer. Por isso vejo o início do ano letivo como o momento de um olhar sensível e de muito cuidar: cuidar do outro, de si mesmo, do tempo e do espaço, das famílias, da equipe de trabalho, do olhar para o todo, a partir de suas especificidades, conforme evidenciam os seguintes excertos dos registros das professoras:

Aos poucos, os vínculos vão surgindo, através de olhares, cuidados, abraços, beijos carinhosos e muito respeito. Agora consigo entender algumas de suas necessidades, tento supri-las da melhor forma possível para que se sintam acolhidas. (P-1)

Caminhando pela calçada imagino como serão as crianças, os rostos, os traços, as vozes, os olhares, os choros. Meu pensamento se desloca em como recebê-los de forma que se sintam verdadeiramente acolhidos. (P-4)

Estava muito curiosa para descobrir mais sobre os alunos. (P-9)

Todo início do ano me sinto como uma mulher grávida que fica ansiosa para saber como será o rosto de seu filho, no caso, dos meus alunos, como eles estão, como são suas famílias e como virão para a nova série. (P-10)

Assim, entendo que a escola é um coletivo de relações: entre crianças, professores, famílias, colaboradores, coordenadores pedagógicos, estagiárias, equipe administrativa e equipe diretiva. Enfim, as relações são múltiplas e em rede. Nessa direção, Almeida (2012, p. 43) ressalta a importância de considerarmos, especialmente, as relações que se estabelecem na escola:

Ao aceitar que a escola é o espaço para trabalhar o conhecimento, assumimos que as relações interpessoais, as relações eu-outro podem e devem estar comprometidas com o conhecimento e que, portanto, a escola deve ter um olhar especial para o fortalecimento dessas relações.

Fortalecer as relações interpessoais na escola é, a meu ver, enfatizar o compromisso ético com as crianças, não só com relação aos seus aspectos cognitivos e aos aspectos pedagógicos, mas também com relação aos projetos de vida dos pequenos. E o professor, considerado o “gestor das relações interpessoais” (ALMEIDA, 2012, p. 44), deve desdobrar-se em olhares múltiplos, também de afeto, sensibilidade e cuidado.

Os excertos dos registros revelam, primeiramente, a expectativa de conhecer as crianças; a disponibilidade, a inteireza e a entrega das professoras no início dessas relações e a construção de vínculo. Evidenciam, também, que essa disposição inicial repercute na qualidade das relações, denotando confiança em todos os envolvidos da escola.

O que analiso nessa categoria é a reflexão de que se estamos, realmente, tornando visível o processo que traduz a essência da Educação Infantil: a competência nas relações. Rememorando todo o percurso realizado na função de coordenadora pedagógica, fica evidente para mim não só uma valorização das relações, mas também uma mudança na concepção de criança, como uma criança forte, dotada de inúmeras potencialidades, curiosa, interessada e que deseja aprender.

É possível que estejamos construindo um olhar para a criança que, necessariamente, reconfigure o papel do professor. Historicamente, nessa escola, as relações foram construídas tendo como pano de fundo uma postura da professora, geralmente resolutiva, e não formativa das relações. Nos excertos a seguir, algumas professoras nos mostram uma inversão desse processo, que se traduz em momentos de escuta ativa e sensibilidade, nos quais a criança realmente é vista:

Naquele momento, prestaram atenção um no outro e conseguiram se entender e resolverem o problema da forma mais simples e correta, ajudando e compartilhando um com o outro. Que momento rico para eles e para mim! (P-3)

Quando disponibilizei os materiais e as crianças foram realizar suas escolhas, começaram alguns questionamentos – “Posso rasgar o papel?”, “Posso colar?”. Essas questões me incomodaram, vi o quanto as crianças estão sendo educadas para fazer aquilo que pedimos, quando se viram livres para criar ficaram “preocupadas” com o modo de agir. Ah, quanta coisa a ser

repensada. Permitir que as crianças tenham autonomia para a escolha de materiais, que criem, imaginem e experimentem é fundamental. (P-6)

Tentarei por mais algumas aulas repetir esses mesmos grupos para que eu possa observar melhor as situações de conflito e divisão de tarefas, estimulando o trabalho colaborativo. Estou tentando aumentar o vínculo com M. [refere-se a um aluno], mas ele é bem resistente. (P-11).

Então resolvi fazer uma assembleia²³. (P-12)

Algumas crianças parecem precisar ser atendidas prontamente e tenho buscado que compreendam que é necessário esperar, ao mesmo tempo em que tenho pensado em como fazer com que compreendam que está tudo bem, que vai chegar a vez e que não há necessidade de ficarem inseguros. (P-13)

Outro aspecto revelador nos registros das professoras é a transformação do cuidar um do outro. A visão de cuidado, no sentido de assistir à criança, foi preponderante por muitos anos nesta escola e, agora, é possível compreender que o cuidar está condicionado ao se relacionar. Para Almeida (2012, p. 43), “quando nos tornamos professores, entramos em uma relação de cuidar mais especializada e intencional que a relação eu-outro do contexto familiar”.

Durante os encontros formativos, no início de minha gestão, havia a percepção das professoras de que a família, por inúmeras razões, não confiava plenamente no trabalho realizado por elas. Por isso, organizamos alguns eventos e encontros para desfazer essa impressão. Sob o ponto de vista da Coordenação, oferecer momentos de interação entre a família e escola era um pretexto para que todos se aproximassem. Almeida (2012, p. 43) denomina esse movimento de empatia: “perceber, mesmo em um leve indício, que algo está faltando ao outro, e que é preciso intervir. Cuidar implica ação”.

Por dois anos, foram realizados encontros periódicos que aproximaram a família da escola e ressignificaram uma relação de parceria e cumplicidade nesse momento histórico da instituição, conforme corroboram os excertos a seguir:

Enxerguei os pais como ainda não os tinha visto e que muitas vezes o cotidiano nos impede de enxergar, enxerguei possibilidades de aproximação da escola e família e o quão potente essa relação pode ser quando nos dispomos a enxergar para além dos julgamentos. (P-4)

²³ Adotamos essa prática na escola a partir dos estudos de Ulisses Araújo, que conceitua “assembleia” como o momento em que “o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno [...] para melhorar o trabalho e a convivência escolar” (ARAÚJO, 2004, p. 22).

Foi lindo ver e ouvir dos pais o quanto foi bom poder viver esse momento com os filhos, de reviver esses momentos tão especiais com as crianças. (P-4)

Por trás do autismo existe o ser mais importante de toda essa história, a criança, um ser por trás do diagnóstico, de toda angústia dos pais, responsáveis e no caso, professores que têm contato com ela. Uma criança que sente, vê, percebe o mundo de uma maneira única e encantadora. Entendi que será sim um desafio. (P-4)

Demonstram como seus filhos estão sendo cuidados na escola e o quanto são frágeis, não podem ou não conseguem passar por nenhuma frustração sem que tomem a frente e nos questionem de imediato. (P-10)

Precisam de ajuda e não de julgamento. Penso no quanto esse menino precisa se fortalecer emocionalmente e o quanto posso ajudá-lo nisso. (P-10)

Fiquei feliz, pois na reunião de pais tive um retorno positivo em relação a esse trabalho, que atrelado aos valores do projeto tem gerado atitudes positivas nas relações em casa. (P-17)

O cuidar pode ter inúmeras interpretações, por isso me apoio em Almeida (2012) para elucidar que as relações interpessoais envolvem vários tipos de cuidados, especialmente na Educação Infantil: a habilidade do professor de observar, olhar, ouvir, encaminhar soluções, cuidar de si mesmo e de elaborar projetos de vida éticos.

Os registros reflexivos também evidenciaram os valores implícitos nas relações, por isso, pensar em projetos de vida éticos “é expressar receptividade ao outro – igual ou diferente – cooperação, generosidade, solidariedade” (ALMEIDA, 2012, p. 54). Nas relações estabelecidas na escola, os valores são desvelados o tempo todo, em nosso convívio com o outro, e os registros mostram uma preocupação por parte das professoras com seus pares de trabalho. A clareza no posicionamento denota uma segurança que está sendo construída e, conseqüentemente, a leveza no fazer pedagógico:

Fico pensando e refletindo como minhas ações hoje podem reverberar nas ações dela [refere-se à assistente de classe] quando tiver sua sala de aula. Reflexões essas que influem diretamente nas minhas decisões cotidianas não só pelo fato de ela aprender comigo, mas pela responsabilidade que tenho enquanto docente com as crianças e com todos que compartilham essa rotina comigo. (P-4)

Esclareci para minha equipe que essa é a minha necessidade, é a necessidade da minha sala e preciso responder às necessidades dos alunos. (P-17)

Nesta primeira categoria, fica evidente para mim a relevância das relações interpessoais, considerando a sincronicidade e a afetividade como premissas para o

trabalho docente. A análise desvela uma valorização ainda pouco perceptível desses aspectos para mim.

5.1.2 As potencialidades da criança

Confiar nas potencialidades da criança e, talvez, observar mais e intervir menos seja um desafio para esse grupo de professoras que, aparentemente, carrega em suas histórias e práticas uma extrema preocupação com o asseio. Mas como perceber e compreender as potencialidades? Estar disposto a confiar é um primeiro passo, conforme esclarece Almeida (2012, p. 49):

Se o professor não confia na capacidade do aluno, em suas potencialidades de desenvolvimento, e não está disposto a viver as incertezas das descobertas que vão surgindo quando se abre para ouvir o aluno, permitir-lhe a expressão dos sentimentos, captar os sentimentos dele e os seus, fica difícil haver um diálogo verdadeiro e a elaboração de planos conjuntos.

A observação e a sensibilidade de algumas professoras denotam uma perspectiva de contemplar a curiosidade espontânea da criança e reconhecer suas potencialidades, como apontam os excertos seguintes:

Em minhas observações percebi que as crianças pediam mais, todos os materiais disponibilizados para exploração precisariam estar acompanhados de alguma surpresa que tivesse maior interação com o objeto e pudessem construir uma história significativa. (P-1)

Foi uma atividade maravilhosa que começou a ser conduzida por mim, mas que ao final foi conduzida com maestria pelas próprias crianças. (P-6)

Concordo com Almeida (2002), quando a autora coloca a importância de a professora estar disposta a viver incertezas, pois imagino que, possivelmente, tal incerteza seja a grande incitadora do processo de investigação para conhecer e compreender a criança e, geralmente, surpreender-se com ela, conforme aponta o registro anterior.

Dewey (1979 p. 24) nos ensina que pensar reflexivamente envolve “a necessidade da solução de uma dúvida”. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a incerteza acompanha o processo de investigação dessa resposta, ou melhor, do objetivo a ser alcançado. Isso traz implicações diretas na maneira como o professor se arriscará, ou não, em novas experiências com os alunos:

Muitas vezes eu particularmente fujo da tinta por dar mais trabalho para limpeza, mas hoje as crianças me mostraram que não preciso ficar com esse medo. (P-2)

Por que será que os subestimamos? Cada dia mostram o quão capazes são. E aí volto no meu primeiro registro do ano, do bebedouro.²⁴ (P-3)

Nas primeiras semanas utilizamos a exploração de materiais. Observei a pega incorreta no movimento de pinça, uma pressão excessiva com a canetinha e com o lápis. Na utilização da cola, algumas crianças apresentam dificuldades no controle, usando demasiada quantidade. (P-8)

Eu coloco algumas regras para que as crianças se dividam, mas percebi que posso ir além. (P-13)

Esse último excerto da categoria revela, em contrapartida, observações da professora sob uma perspectiva e em um olhar convicto do que falta, diferentemente dos excertos anteriores. Novamente, retomo Dewey (1978, p. 37), quando ele postula que “o que se aprende isoladamente de fato não se aprende, tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida”. Por isso, dois aspectos podem ser pensados: sob o ponto de vista da criança, pois, a meu ver, a experiência descrita pela professora P-8 foi dissociada da vida da criança, e sob o ponto de vista da professora, que privilegiou o uso dos materiais em detrimento do significado e da função da experiência.

5.1.3 Os momentos de encantamento com a docência

Esta categoria evidencia situações relatadas pelas professoras que envolveram algum tipo de conquista, que podem, de certa forma, ser interpretadas como obtidas exclusivamente pelas crianças, em virtude de alguma estratégia utilizada pela professora, ou de algo inusitado que aconteceu, ou mesmo de uma surpresa. No entanto, como coordenadora, pretendo ir além das observações das professoras e fazer uma releitura de seus registros. O que está por trás desse encantamento? Qual é o pano de fundo das situações apresentadas?

Por isso arrisco-me, neste momento, a compreender que esses registros desvelam um novo olhar para a escola. Que escola é essa? Qual a identidade da

²⁴ No registro em que fala do bebedouro, a professora relata sua angústia em relação ao desejo de que seus alunos tenham autonomia e peguem a água no bebedouro e, ao mesmo tempo, sua preocupação diante das famílias por julgar que ela não está cuidando e/ou acompanhando as crianças.

Educação Infantil? É possível inferir que é a busca por uma escola alegre, como sustenta Freire (1993, p. 63):

É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

É o que pretendo: uma escola que diga sim à vida; uma escola que sustente relações interpessoais de qualidade e que vibre a cada conquista, em um coletivo. E como grande parte da fundamentação teórica desta pesquisa traz as contribuições de John Dewey, eu não poderia excluir suas considerações acerca da escola, já que seus postulados dialogam com as ideias de Paulo Freire, que entende a escola como a própria vida.

Para Dewey (1979), se partimos do pressuposto de que almejamos um aluno reflexivo, ou seja, que aprenda a pensar sobre as coisas, e não que só aprenda coisas, é de fundamental importância que as experiências de vida desse aluno sejam levadas em consideração, conforme reitera o autor:

Uma razão pela qual muito do ensino elementar é tão inútil para o desenvolvimento de atitudes reflexivas é que, ao ingressar na escola, a criança sofre uma ruptura em sua vida, uma ruptura em suas experiências, saturadas de valores e qualidades sociais. Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico, e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias (DEWEY, 1979, p.75).

Vimos, portanto, um caminho que não pode ser desviado. É necessário um olhar prospectivo para a prática docente, alinhado às experiências significativas da criança e compreendendo, acima de tudo, que a escola é um lugar de vida, conforme evidenciam os excertos de registros a seguir:

O interesse me surpreendeu, pois, além de pesquisar a argila aquela pequenina demonstrou lembrar-se das atividades anteriores ao observar nosso mural. (P-1)

Às vezes quero observar tanto o momento da atividade e me disperso um pouco das ações no momento do banho, alimentação e escovação, então percebi que as crianças estão se desenvolvendo gradativamente e

respondem por meio da autonomia – como sentar, segurar a colher, levantar os braços para trocar a camiseta – entendi que cada ação da criança há um grande esforço. Preciso valorizar mais estas conquistas deles. (P-1)

Ele descobriu um jeito mais fácil, pegou o seu gelo e jogou no chão com força. Sua expressão foi de muita alegria. (P-2)

Depois de algumas tentativas sem sucesso, P. foi ajudar o amigo e com calma tirou o pé do L. da grade. Para retribuir a ajuda, L. abraçou o amigo com muito carinho! (P-3)

Como as crianças são observadoras, estão atentas a cada detalhe e aprendem muito a cada dia! Temos que aprender mais com elas essa habilidade incrível que é a observação e a escuta. (P-4)

Nesse instante, eu só observei, me deleitei com esses segundos de pura curiosidade e exploração dessas crianças. (P-4)

Eu costumo fazer um mistério, uma brincadeira, explorar a linguagem e a imaginação “O que será que tem aqui?”, “Quem adivinha?”, “Vou espiar!” E nesse momento várias respostas surgem, possibilidades e muita curiosidade para ver. (P-4)

Nesse instante me peguei pensando como temos que dar espaço para as crianças, se tanto falo da pedagogia da escuta, da sensibilidade, olhos e ouvidos atentos aos pequenos, tenho que colocar em prática e dar realmente voz e vez. Há dias que fluem, que aquecem o coração e nos impulsionam para prosseguir! (P-4)

Foi lindo ver a curiosidade e os olhares atentos das crianças. (P-6)

Preparar o ambiente da classe e ver as crianças entrando em um novo espaço com olhar de encantamento foi uma delícia. A participação delas, o envolvimento na atividade, o olhar para a história, a atenção para os sons do trovão, as sensações provocadas pela “água da chuva” em contato com a pele mostravam que as crianças estavam inteiramente ali. Entregues. Ah...nem todos os dias são assim, mas os que são fazem tudo valer a pena. (P-6)

As crianças continuaram dispersas, porém M. virou no mesmo momento, com olhos alegres e disse: “Prô, você ouviu? O P. aprendeu a falar!”. Hoje sinto que ganhei o ano com esse pequeno acontecimento. (P-8)

Eles comentam sobre esse dia resgatando todo momento vivenciado. (P-11)

Percebi que minha preocupação foi desnecessária. (P-12)

Não achei que a atividade seria tão bacana da forma como foi. (P-17)

Os momentos de encantamento com a docência apresentados nesses excertos revelam a sensibilidade das professoras nas pequenas conquistas do cotidiano e o quanto isso interfere em seu bem-estar docente. Finalizar um dia de trabalho valorizando as conquistas e as potencialidades das crianças reflete a inteireza do ser humano na relação com o outro.

5.1.4 Sentimentos de competência e incompetência

Discorrer sobre sentimentos, pensando no cotidiano do professor, é investir em uma pluralidade de adjetivos que ora confirmam a esse profissional suas expectativas e condutas, ora fazem-no repensar suas escolhas e colocam em dúvida seu lugar na escola.

A releitura dos registros reflexivos suscitou em mim vários sentimentos, os quais decidi organizar em dois grupos: sentimentos de competência e sentimentos de incompetência. Vale ressaltar que, de modo geral, os registros das professoras evidenciaram, sobremaneira, os sentimentos de incompetência, dentre eles: frustração, culpa, raiva, medo e angústia.

É fato que tais sentimentos perpassam as situações vividas na relação com as crianças, suas famílias, a equipe de trabalho e os gestores. O que chama minha atenção é que foi gritante a relevância dada pelas professoras a esse tipo de sentimento. Parece que as marcas negativas são mais significativas, se comparadas aos momentos em que se sentem bem.

Diante disso, podemos elencar algumas possibilidades: as professoras têm resistência para se reconhecerem competentes? Por que as situações de dor marcam mais que as situações de realização? Como formadora, forneço devolutivas constantes sobre o trabalho delas, para que se sintam realmente competentes em sua prática? Como posso contribuir para que elas lidem melhor com suas emoções? A tensão pode provocar paralisia, estagnação ou interrupção de sua criatividade e afetividade? Essas questões acompanharão os próximos passos formativos na escola, indubitavelmente.

Vieira (2012, p. 83), ao tratar dos sentimentos enfrentados no cotidiano do coordenador pedagógico, explicita que esse profissional necessita “lidar com as resistências, os medos e inseguranças que, algumas vezes, os professores apresentam em relação às mudanças”. Talvez esse seja o ponto no qual precisemos demandar mais tempo e investir nas formações: vivemos, cada vez mais, profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, o que interfere, diretamente, no cenário educacional, seja nas relações construídas na escola, seja na função do professor. Esse profissional, por anos visto e afirmado como transmissor de informações, hoje deve ser considerado o profissional das relações e do conhecimento.

Além dessas mudanças, geradoras de insegurança, um segundo aspecto a ser considerado, pensando nos sentimentos do professor, é, realmente, o fato de ele ter de lidar com suas emoções, que, muitas vezes, são contraditórias, paradoxais. Em um mesmo dia letivo, várias emoções são vividas pelo professor. Nesse sentido, o coordenador, “dada à contagiosidade²⁵ da emoção, precisa estar atento para não se embaralhar nas emoções dos professores, sem perder, no entanto, a sensibilidade a elas, correndo o risco de não atender às necessidades dos professores” (VIEIRA, 2012, p. 88).

A questão da contagiosidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de analisar as emoções e transformá-las em sentimentos, mobilizando os recursos cognitivos com a finalidade de enfrentar a situação, tornam-se um movimento de comunicação regular e constante entre a Coordenação e as professoras. Dessa forma, podemos compreender que a relação construída entre elas deve ser de muito afeto, cumplicidade, empatia e rigor.

Nessa direção, comungo com Vieira (2012, p. 89), quando a autora aponta que, por meio da comunicação (falar e ouvir), há consciência e questionamento da ação:

A inteligência necessita de tormentas de emoção para estimular seu desenvolvimento. Precisamos, juntamente com os professores, olhar para e nomear as emoções (deles e nossas), trazendo-as para o plano cognitivo, refletindo sobre elas num processo sistemático, coletivo e individual, para reorientar nossa ação e não facilitar a supremacia da emoção.

Por isso, lidar com as emoções das professoras é, antes de tudo, fortalecê-las, para que se sintam competentes em sua atuação com as crianças. O coordenador precisa insistir nas reuniões individuais como espaços de parceria afetiva e efetiva.

Sentimentos de competência, revelados nos excertos a seguir, traduzem momentos em que as professoras se apoiam no saber, no fazer e no dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis (RIOS, 2010):

²⁵ Segundo Wallon (1995 apud VIEIRA, 2012), o termo “contagiosidade” traduz uma das características da emoção. Pela emoção o bebê atinge o outro e é atingido por ele. Essa necessidade do outro, para dar significado a si e às coisas, é o que torna o homem um ser social. Assim, a dimensão afetiva ocupa lugar central de sua teoria e a emoção constitui o ponto de partida para o psiquismo.

Estou feliz com os resultados que tenho observado. (P-1)

Enquanto ele vibrava com sua descoberta, sorria, passava a mão na imagem, eu do outro lado vibrava em observar seu interesse, iniciativa, carinho, atenção, e movimentos espontâneos. (P-1)

A sensação que tive ao sair da atividade foi de um dia de aprendizagem significativa para as crianças. (P-11)

Contraditoriamente ao sentimento de competência, conforme já explicitado, o sentimento de incompetência, geralmente acompanhado pela dificuldade de tomar decisões, deixa marcas mais profundas, como evidenciam estes relatos:

Fico muito triste quando ouço que crianças nesta idade não aprendem. (P-1)

Foi frustrante, a maneira que a atividade não dava certo as crianças iam ficando impacientes já que eu mostrava minha impaciência com aquilo. Até que parei por um minuto para pensar o que fazer diante daquilo. (P-3)

Uma atividade planejada muitas vezes não dá os resultados esperados e isso acaba por nos frustrar, mas será que não conseguimos nos reinventar a partir desses desafios? (P-4)

Nesses dois dias parecia que não fluía, o cansaço mental dominava, a maioria das crianças não se concentrava nas propostas, corriam, gritavam, entravam em conflito e confesso que situações assim nos desestabilizam, no sentido de pensar “meu Deus, eu não sei o que fazer agora” e temos que nos desfazer e refazer para encontrar soluções. (P-4)

Hoje venho falar de algo que está me causando um certo desconforto. (P-7)

Novamente, fico me questionando o que provocou ou desencadeou, de modo mais recorrente, esse sentimento de incompetência. Em meio às leituras para a realização desta pesquisa, retomei a questão da importância do cuidar do outro. Também compete ao coordenador “propiciar relacionamentos confortáveis com seus pares” (ALMEIDA, 2012, p. 57); ele “precisa desenvolver com esses professores uma relação calorosa autêntica, relação que lhes permita desenvolver-se como pessoas que vão se relacionar com pessoas” (ALMEIDA, 2001, p. 70).

Como a Educação Infantil é dotada de imprevisibilidade, mais relevante ainda se torna a necessidade de que as relações interpessoais sejam de confiança e respeito. Mas, ao contrário, quando o professor se sente incompetente, Almeida (2012, p. 56) afirma que:

Se o professor se sente derrotado por não conseguir atingir os objetivos propostos e vê sua relação deteriorada com os alunos, pode caminhar para a perda de seus recursos pessoais, para a despersonalização, a exaustão emocional e o baixo envolvimento no trabalho.

Portanto, os excertos que seguem revelam momentos marcantes vividos pelas professoras, que não necessariamente podem ser evitados, mas que certamente as acompanharão em sua trajetória profissional:

Expliquei o que esperava dele. Eu errei, admito! Eu poderia ter lidado de outra maneira, mas naquele momento foi o que deu para fazer. (P-4)

Eu me culpei por não ter organizado da melhor maneira, por não ter pensado em outra possibilidade, pensando no que poderia ter feito para que ficassem ali mais tempo e por não ter pensado em uma maneira melhor de incluir C. nessa proposta. (P-4)

Sem dúvida o dia de hoje foi um dos mais difíceis de minha carreira. A mordida marca e não é apenas a pele da criança, ela deixa uma marca no professor, um questionamento do que poderia ter sido feito para que ela fosse evitada. (P-6)

O dia foi um pouco mais agitado do que o comum – acredito que parte disso tenha sido minha culpa. A mordida no início do dia me desestruturou, fiquei ansiosa durante grande parte da tarde. Sei que é algo que preciso trabalhar em mim. Afinal devo dar às crianças o meu melhor todos os dias...este é meu compromisso e é isso que elas merecem. (P-6)

Confesso que estou relendo este texto 11 dias depois de ter escrito. Ainda não me desculpei pelo acontecido. Talvez isso nunca aconteça. Mas em todos os momentos difíceis tento aprender algo. (P-6)

Confesso que não foi fácil optar por parar a história, meu primeiro sentimento foi de incompetência. Eu me senti mal por não ter meus alunos comigo naquele momento. Parei e conversei com a turma. (P-6)

Nesse momento me senti agoniada pois queria explicar e ao mesmo tempo ajudar os que precisavam, foi aí que parei tudo. (P-11)

Refletindo, percebi que a bagunça ou desorganização não era só dos alunos, mas também era uma desorganização interna minha. (P-17)

Como coordenadora, cabe a mim, por meio das “habilidades de relacionamento interpessoal – o olhar atento, o ouvir ativo e o falar autêntico” (ALMEIDA, 2001, p. 78) –, ressignificar, gradativamente, tais situações, com o intuito de fortalecer as professoras diante das adversidades do cotidiano, na expectativa de que elas não desistam ou que se perdoem, cada uma a seu tempo.

Entendo que desconstruir uma concepção que aparenta estar bem enraizada nesse sentimento de incompetência, implica, para a Coordenação Pedagógica, um grande desafio. Possivelmente, seja um ranço de um dado momento histórico que não

foi visto anteriormente e que, agora, aparece nos registros das professoras como um pedido de socorro.

5.1.5 Angústia no tempo e no espaço da prática pedagógica

Discorrer sobre o tempo no contexto escolar não é uma simples tarefa; requer uma percepção crítica e atenta ao planejamento e às tantas adversidades e imprevistos que acontecem no cotidiano da escola. Alguns registros das professoras revelam que a questão do tempo, geralmente, acompanha um aspecto de falta, de problema, de algo que é a razão do insucesso de uma atividade, uma brincadeira ou uma oficina. Essa ideia de algo que não é suficiente, no que se refere à organização, do tempo como um adversário, foi recorrente, como mostram os excertos a seguir:

Refletindo depois em casa, não parei para pensar no tempo e eles não iriam esperar mesmo que todos falassem. (P-2)

A questão do tempo atrapalhou um pouco, pois eles poderiam explorar mais a revista na busca das letras. (P-8)

Precisei reorganizar o tempo para conseguir terminar as atividades, isso tudo me deixou muito incomodada. (P-9)

Tudo correu muito bem, mas o tempo acabou ficando justo, pois logo em seguida tínhamos biblioteca. (P-15)

Outros registros apontam o reconhecimento do tempo como um desafio com o qual as professoras precisam lidar em sua prática pedagógica:

Devo deixar eles (sic) brincando e explorando até o tempo e o interesse deles se esgotar e não o meu. (P-3)

A organização do tempo é um desafio pessoal como educadora. Pela dinâmica diferente da turma, em algumas atividades me perdi e planejei pouco tempo, prejudicando seu objetivo. (P-8)

Iniciei com eles a gestão do tempo. Explico a atividade, etapa por etapa, digo o tempo que têm para realizá-la e vou avisando quanto tempo passou e quanto resta. (P-13)

Várias razões podem nos inquietar quando pensamos na falta do tempo, ou em uma possibilidade de melhor aproveitamento e organização dele. Dessa forma, as experiências oferecidas às crianças, para que desvelem um conhecimento ou algo que lhes faça realmente sentido, fica restrito ao tempo cronológico:

Nesse momento penso que agi errado interrompendo uma atividade que estava fluindo tão bem, uma atividade que estava ganhando tanto significado.
(P-3)

A meu ver, esse significado, realmente, não poderia se perder no tempo. Para Larrosa (2002, p. 23), a falta de tempo é um dos fatores determinantes para a falta de experiência²⁶ na escola, justamente por vivermos “tudo o que se passa demasiadamente depressa”. Assim, as consequências dessa pressa que caracteriza o mundo contemporâneo “impedem conexões significativas entre acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 23).

No entanto, a questão do tempo não está dissociada da questão da rotina, por isso abordarei esse aspecto também. Em seus estudos, Barbosa (2006, p. 202) compreende que “as rotinas são formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil”. Nos excertos seguintes, podemos notar a questão do controle e da regulação, como também a questão do tempo, geralmente definido pelo adulto:

Há algum tempo essa questão do tempo tem me incomodado, despertado dúvidas, anseios, receios, frustrações e me peguei pensando nas propostas que organizo para meus pequenos e limito tempo para realizarem [...] Eu me senti muito mal por ter controlado o tempo de produção de uma criança, eu fui dona de um tempo da criança que não era meu e isso é demasiado desrespeitoso, não? (P-4)

Confesso que quase não deixei a brincadeira acontecer, quando as crianças começaram a tirar tudo do lugar, senti certo incômodo em relação à organização. Consegui refletir naquele momento sobre a minha prática e esperar um pouco para ver o que estava sendo criado por elas. E foi a melhor decisão. Aquele ambiente que parecia bagunçado e sem ordem, na verdade foi o cenário de uma brincadeira em que as crianças assumiram diferentes papéis sociais, trabalharam em grupo, criaram, imaginaram, utilizaram a linguagem oral e corporal, etc. (P-6)

É possível inferir que, com um currículo cada vez mais denso, a maneira de conduzir a rotina escolar esteja sendo marcada pelo desestímulo da criança, como ressalta Larrosa (2002, p. 23):

²⁶ Larrosa (2002, p. 27) compreende “experiência” como “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência.

Em contrapartida, outros registros revelam a alegria com a possibilidade de momentos em que o tempo não foi o definidor da atividade:

Gostaria de fazer mais atividades de longa duração, como foi esta culinária. (P-12)

Perdemos a noção do tempo nessa oficina. (P-18)

Também foi possível compreender quanto a organização prévia do espaço traz certa segurança para a professora, assim como a otimização do tempo:

Arrumei a sala de uma maneira diferente para facilitar, como imaginei a atividade e eles gostaram do novo formato. Porém, o espaço da classe foi pequeno. (P-10)

Fiz em sala a brincadeira, um desastre. Depois de alguns dias retomei com as crianças e fomos para a quadra com giz de lousa [...]. Fiquei muito feliz com o resultado da atividade. (P-11)

Ao chegarem no espaço eles mexeram em tudo, apenas observando. Após uns dez minutos de exploração as brincadeiras começaram. (P-11)

Também considero relevante pensar no tempo cronológico como propulsor de mudanças significativas para a criança, conforme relata esta professora:

Temos dias bons e outros nem tanto, mas não há nada mais prazeroso do que começarmos a colher os frutos que plantamos no primeiro semestre. (P-7)

No que tange à rotina e à organização do tempo, os excertos anteriores ressaltam a necessidade urgente de mudanças curriculares e de reorganização do trabalho das professoras, pois é evidente a não efetivação do processo de aprendizagem, o que pode gerar uma interpretação errônea de desqualificação do trabalho pedagógico. O tempo como vilão da escola precisa ser ressignificado e passar a ser visto como aliado da escola, de modo que todos consigam reconhecê-lo como parte essencial do processo de aprendizagem da criança. No entanto, uma ressalva deve ser apontada: reorganizar o tempo na Educação Infantil não é sinônimo de exclusão ou de abandono da rotina. Esta, a meu ver, é necessária, conforme ressalta Barbosa (2006, p. 202):

Atualmente, a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção de materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidoras de subjetividade.

Portanto, é possível estabelecer uma relação entre a angústia com o tempo e a rotina, eixos centrais que suscitam mudanças na escola, pois os registros das professoras corroboram uma dimensão que compromete as relações construídas e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho pedagógico.

Por essa razão, uma reconfiguração é necessária, para que o cotidiano²⁷ da escola seja marcado por “elementos constitutivos da rotina que são invariáveis como situação podendo ser variáveis em seu conteúdo” (BARBOSA, 2006, p. 116). Tal possibilidade será aprofundada nas Considerações Finais, em uma das propostas formativas.

5.1.6 A questão da pessoa e da professora

Ser professora e ser pessoa é uma relação inerente, se partirmos da premissa da constituição identitária como uma construção histórica e subjetiva do sujeito. Como reitera Warschauer (2001, p. 114), “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”, o que pode ser percebido nos excertos a seguir:

Aqui fica mais um registro de desabafo do que uma reflexão em si, mas que pensando nessa situação tive vontade de registrar as dores e delícias que temos em nossa profissão e o quanto o desenvolvimento pessoal e profissional caminham juntos, impossível dissociar meu lado pessoal do profissional – claro que temos ética dentro do trabalho, mas no sentido de que não poderia ignorar o quanto fui afetada e apegada a essa criança. (P-4)

Precisava me renovar enquanto professora, precisava descobrir uma nova idade, ouvir mais do que falar (difícil para mim), foi um exercício de autocontrole enorme. (P-11)

²⁷ Barbosa (2006, p. 37) esclarece que “a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano”.

No início do processo, os relatos das professoras foram bem tímidos com relação a esse aspecto, mas, aos poucos, percebi que elas foram se sentindo mais à vontade para se colocar sem receio, desconsiderando possíveis julgamentos. Refletindo sobre isso, percebo quanto meu papel, como coordenadora pedagógica, dificultou esse processo. Nos primeiros anos como coordenadora, realmente, resisti a aceitar o fato de que cada professora traz consigo a pessoa... Em reuniões individuais, as demandas foram inúmeras no início do trabalho, e não me atentei em cuidar das professoras como pessoas. Minha fixação por buscar um trabalho pedagógico diferenciado, como me fora designado, fez com que eu negasse esse aspecto, essa necessidade. Em várias situações, enfatizei tanto a questão da professora, que me esqueci da pessoa. Hoje, compreendo que, sem perceber, criei um distanciamento que agora está sendo desconstruído:

Algumas mães me acharam muito nova. (P-3)

Durante a aula refleti um pouco e percebi que eu estava mais agitada também. (P-6)

Oi L. [referindo-se à coordenadora pedagógica], não sou muito boa para escrever, mas vamos lá... (P-10)

Estou tentando controlar minha ansiedade. (P-10)

Desta vez irei mencionar uma vivência minha, como problemas particulares refletem diretamente com a forma de lidar com as pessoas e principalmente com as crianças, onde (sic) esperam uma professora animada para recebê-los. (P-12)

Em muitos momentos me peguei perdida no que estava explicando para eles em sala de aula. Não existe fórmula estruturada para cada pessoa, cada um é um. E devemos lidar diferentemente com cada um, mas quando esse um é mediador do conhecimento? (P-12)

Acredito que tenho essa preocupação porque na minha infância a aprendizagem aconteceu de forma muito abstrata e pouco significativa e isso acabou virando uma dificuldade. (P-15)

Após 18 meses de registros reflexivos ininterruptos, pude identificar e reconhecer a professora autora por meio de sua escrita, de sua intencionalidade, do tom que dá ao texto e de sua intensidade, ou seja, de sua singularidade. Warschauer (2001, p. 187) aponta que a “singularidade do narrador se faz presente em seu texto, de maneira que, transpondo a narrativa da experiência docente, o professor enquanto pessoa, identidade única, mostra-se em seu texto”.

Um aspecto relevante desvelado nos registros das professoras foi a necessidade de menos intervenção, o que denota que, durante a escrita, houve a percepção da pessoa durante sua prática como professora e um movimento de descentralização de sua pessoa para a valorização da criança:

Este momento me remete a saber esperar. (P-1)

Penso que preciso mudar minha atitude, ao invés de dar broncas, elogiar atitudes boas para que elas sejam replicadas. Preciso ensiná-los a criar brincadeiras e se relacionarem com o outro. (P-2)

Se o objetivo é desenvolver a oralidade, preciso intervir menos. (P-2)

Depois observando o vídeo que fiz durante a atividade pude perceber que algumas vezes eu interfiro demais. Acredito que devo me policiar para não falar tanto com eles durante suas descobertas, deixar que eles descubram sozinhos e ocupar um lugar de observadora apenas. (P-3)

Percebi que realmente eu precisaria delimitar alguns limites e frisar ainda mais algumas regras que as coisas começaram a mudar em sala de aula. (P-3)

Fiquei refletindo quanto meu comportamento, minhas falas os atingem e moldam diretamente esses pequenos que estão sob minha responsabilidade, o quanto meus costumes muitas vezes também passam a ser os costumes deles nesse espaço e tempo que compartilhamos. (P-4)

Acontece que por vezes quero que a atividade saia exatamente como planejei e acabo direcionando e engessando totalmente a proposta e indo contra os propósitos e princípios: das manifestações espontâneas da criança, dela fazer conforme suas possibilidades e as intervenções serem cada vez menos frequentes para que a criança se expresse e se veja ali. (P-6)

Estou me controlando para não dar a resposta, mas em compensação fico em dúvida em como perguntar à criança. (P-12)

Assim, os registros, sob o aspecto do “ser pessoa” e do “ser professora”, revelam uma autoavaliação constante da prática pelas profissionais, na medida em que a criança vai tendo um papel central na relação com elas e estas, por sua vez, descentralizam seu papel, permitindo um espaço para o outro.

Nesse sentido, questiono se a observação deve ser preponderante à intervenção, e se esta deve ser realizada por meio de indagações, de condutas norteadoras de reconhecimento da legitimidade da infância no espaço escolar. Considerando as especificidades da escola e do grupo de professoras, posso afirmar que o registro reflexivo foi um diferencial na aproximação entre a Coordenação Pedagógica e as professoras, pois, por trás de seus posicionamentos, havia uma emoção sempre rememorada de sua história. Os registros foram determinantes para

que eu as enxergasse como pessoas também, e não só como profissionais; que eu as conhecesse realmente. Conforme reitera Warschauer (2001, p. 189):

Trata-se, portanto, de um trabalho que envolve o questionamento do lugar do outro, do nosso, de nossa relação com ele, da procura da justa medida de nossos atos, da disponibilidade para partilhas, determinação, flexibilidade e humildade. Quando a análise da prática pela escrita propicia este tipo de envolvimento, está sendo formativa no sentido humano, envolvendo a pessoa do professor.

Aos poucos, o “ser professora” mostra-se no “ser pessoa”: suas decisões, sua alegria, sua autocrítica, seus momentos de aflição, a necessidade de resolução de uma situação emergencial e o movimento interminável de revisitar experiências. Podemos compreender, diante dos excertos, que as transformações da pessoa incidem diretamente na professora e quanto as ações da professora denotam novos olhares e descobertas da pessoa. Talvez seja essa a característica mais específica da profissão professor:

O trabalho docente, como todo trabalho, tem suas dores e delícias, os ônus e bônus e por mais cansativo que seja, desgastante em alguns momentos eu não trocaria por nada essa profissão que desde sempre sabia que queria. (P-4)

Tenho uma tendência a olhar as situações que envolvem o “meu fazer pedagógico” de maneira bastante crítica. Sempre acho mais defeitos do que qualidades. Saber que a formação deve ser constante e compreender que tenho uma identidade sempre em formação é algo fundamental. (P-6)

A partir dos registros, podemos notar que a relação entre o “ser pessoa” e o “ser professora” é indissociável. Considerar o autoconhecimento, a reflexão e o processo metacognitivo é relevante, na medida em que a professora se percebe durante sua ação, ou posteriormente a ela, em um movimento ininterrupto.

5.1.7 Relação entre teoria e prática

Repensar e mudar é uma atitude de muita responsabilidade e requer uma análise árdua sobre a prática, pois implica muita curiosidade. Para Dewey (1979), a curiosidade, conforme já discorri brevemente no capítulo 2, apresenta-se em três níveis.

O primeiro nível corresponde “às primeiras manifestações, muito longe do ato de pensar” (DEWEY, 1979, p. 45). Refere-se, por exemplo, às atividades de exploração de uma criança de modo assistemático. Gradativamente, a partir dos

estímulos sociais, tal atividade, mais motora que intelectual, vai dando lugar a novos questionamentos, não com o intuito de estabelecer “conexões racionais”, mas de “familiarizar-se com o mundo misterioso em que se encontra” (DEWEY, 1979, p. 46). Dessa forma, a curiosidade passa a ser social, e não mais orgânica, sendo a curiosidade social o segundo nível de curiosidade.

O terceiro nível, por sua vez, corresponde ao plano intelectual. Dewey (1979) esclarece que há uma transformação na maneira como o que antes era apenas a busca por respostas, agora torna-se a finalidade. Por isso, “a curiosidade assume um caráter definitivamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações ligando-as umas às outras como meios para um fim” (DEWEY, 1979, p. 47). Relacionando os pressupostos do autor com os registros reflexivos, noto uma incansável curiosidade das professoras em encontrar sentido em seu fazer e relacioná-lo com suas experiências anteriores.

Dessa forma, à medida que as professoras rememoram suas experiências anteriores, em um processo contínuo, esse movimento envolve reflexão, e elas passam a produzir novos significados. Além de me apoiar em Dewey (1979) para me aprofundar no conhecimento sobre a curiosidade e a reflexão, busquei também em Sánchez (2011) uma melhor compreensão da práxis.

De acordo com esse filósofo, para o homem comum, a própria prática proporciona um repertório de soluções, por isso ele não reconhece a teoria como algo útil para si. Nesse sentido, Sánchez (2011, p. 264) destaca que: “Já sabemos que a práxis, é na verdade, atividade teórico-prática, isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático”. Ele também discorre sobre os tipos de práxis e compreende que a práxis criadora tem semelhanças com a práxis reflexiva, porque também requer a busca de uma solução. No entanto, a necessidade de novas soluções é justificada pelo fato de que a própria vida, segundo o autor, em um determinado momento, invalida e exige novas formas de pensar e criar (SÁNCHEZ, 2011).

Nos excertos a seguir, podemos reconhecer uma atividade teórico-prática, que envolve também a curiosidade intelectual. Entretanto, foi predominante nos relatos das professoras, a relação estabelecida com experiências anteriores, nas quais elas se viram diante de uma situação e buscaram, nas experiências, um novo sentido para a prática:

[...] e a frase que sempre gostei de Maria Montessori, “Não faça pela criança aquilo que ela pode fazer sozinha” tem ganhado cada vez mais significado para mim. (P-3)

Durante a observação me peguei pensando na colocação de uma professora em um curso que fiz em 2015 “Devemos guardar a palavra diante das descobertas das crianças, guardar nosso ímpeto da obviedade”. Naquele instante a carambola²⁸ virou peixe, aliás, era estrela, era peixe e nunca foi carambola, afinal era algo que eles não conheciam como tal. (P-4)

Tive uma professora na faculdade que sempre dizia: “Vocês não podem esquecer que criança é gente, tem criança que vamos simpatizar de cara e outras que não... Ela é até hoje uma referência para mim e pego pensando diariamente nas discussões que tivemos nas aulas de estágio e metodologia de ensino. (P-4)

Em uma das reuniões pedagógicas, isso ecoou em mim: não quero ensinar o não pelo não, mas sim os valores por trás de nossas ações. (P-4)

Lembrei-me das minhas experiências enquanto estagiária. (P-4)

Na faculdade estudamos metodologias e diversas outras maneiras, mas não aprendemos a gerir pessoas, a lidar com as famílias, com as professoras, com as diversas frustrações que existem em nosso meio. (P-4)

Na mesma semana em uma aula do Mestrado discutimos sobre a intencionalidade de nossas ações, sobre como planejamentos e por que fazemos o que fazemos que me fez repensar o vivido e tantas outras decisões do dia-a-dia. (P-4)

Para Vigotski o conceito de imitação é um pouco diferente do que estamos acostumados... (P-4)

Este processo, penso eu, se relaciona a mudanças de comportamento e autorregulação e vem ao encontro de alguns textos que lemos sobre metacognição e sob (sic) os quais tenho refletido: como desenvolver na criança a busca por soluções? A flexibilidade de pensamento? A segurança? A criatividade? (P-13)

Podemos notar, nesta categoria, que embora eu tenha selecionado 11 registros, estes foram descritos por apenas três professoras (P1, P-4 e P-13). Tal fato revela que ainda estamos no início de um processo de articulação entre teoria e prática, ou seja, embora os excertos, a meu ver, sejam extremamente significativos para a prática, eles nos mostram um longo caminho para a práxis, em uma perspectiva crítica.

²⁸ Nesse registro, a professora narra a situação de quando traz uma carambola para o grupo e uma criança afirma que era um peixe. Após a professora cortá-la, a mesma criança diz: “O peixe virou uma estrela”. Sua reflexão foi sobre a importância de permitir o estado de dúvida da criança, e não interromper esse momento dizendo que era uma carambola.

5.1.8 Ressignificação e reconstrução da prática

Dewey (1979, p. 54) nos convida a diferenciar o pensamento comum do pensamento reflexivo: pensamento comum, como uma “corrente da consciência, um curso desordenado de ideias ou mesmo uma crença”; e pensamento reflexivo, como um movimento que se acredita haver por intermédio de outra, ou seja, uma evidência.

Partindo dessa diferenciação, o autor elucida que o pensamento reflexivo está intrinsecamente ligado à ideia de consecutividade, ou seja, uma “sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das ideias precedentes” (DEWEY, 1979, p. 55). A ideia de consecutividade²⁹, de encadeamento de novas ideias, é um processo de investigação, que inclui, primeiramente, um estado de dúvida e, posteriormente, atos de procura com a finalidade de conclusão.

Várias relações podem ser evidenciadas a partir da leitura de Dewey (1979) e da resignificação das práticas das professoras. A primeira relação estabelecida entre as narrativas e o pensamento reflexivo defendido pelo autor, com o qual comungo, é que pensar bem é prolongar o estado de dúvida, conforme corroboram estes excertos:

Um pouco mais feliz com o que havíamos conversado, ainda não estava satisfeita. Fui dormir inquieta ontem e acordei com uma ideia. Faria um caça ao tesouro. (P-6)

Este ano tem sido o que mais revi e repensei a minha prática. (P-13)

A ideia de consecutividade nos remete ao sentido explicado por Dewey (1979, p. 29) como “o que era antes e depois após o domínio intelectual sobre ele”, sentido este que é diferente para cada pessoa. Por isso, trago o pensamento reflexivo como conceito norteador desta pesquisa e ponto de partida para um processo de se reinventar, diariamente, no cotidiano docente, como podemos observar nos excertos que seguem:

Ao chegar em casa fui fazer meu registro diário, só então percebi um equívoco em minha prática. Ao planejar a proposta pensei em deixá-los brincando e explorando as formas recortadas antes da colagem, mas isso

²⁹ Dewey (1979, p. 55) define “consecutividade” como a “flexibilidade e variedade de materiais, em conjunto com unidade e certeza de direção”. E exemplifica: “manter o espírito preso a um assunto é como manter o navio preso à sua rota: muda-se constantemente a posição, ao mesmo tempo que se conserva a unidade de direção. Pensar consistente e ordenadamente é, precisamente, realizar tal mudança dentro de dada matéria”.

não foi suficiente. A atividade poderia ter sido mais significativa se as crianças tivessem tido a oportunidade de brincar com os blocos lógicos antes. (P-6)

Relendo meu registro pensei duas coisas: a primeira em relação aos elementos escolhidos para isso e a forma como foi realizada a atividade – nunca havia proposto uma atividade de observação, a primeira que propus foi com uma folha pequena, de uma única cor e com nervuras pouco perceptíveis. (P-6)

Volto para casa muitos dias com sentimentos conflitantes... muitas vezes o planejado não funciona, o livro escolhido não motiva, a condução de uma situação não acontece da maneira como deveria...muitos dias são frustrantes. (P-6)

Confesso que fiquei contente quando li outra vez o texto. (P-6)

Relendo o registro revivi outros momentos da minha prática, momentos em que minhas propostas não funcionaram, não deram certo e que, pelo calor do momento, eu não soube parar e redirecionar o dia. (P-6)

Nestas últimas semanas tive a oportunidade de repensar. Repensar propósitos, ideais, práticas e atitudes. Somos transformados dia a dia, porém muitas vezes não nos damos conta de que estamos confortáveis demais e isso não nos permite evoluir. (P-8)

Quando cheguei em casa e fui escrever o diário, fiquei mais decepcionada ainda porque pensei em como cortei aquele momento, poderíamos ter conversado mais, e como conduzi o final da brincadeira. (P-10)

Não consegui atingir meu objetivo nessa atividade da forma que eu queria. Hoje, percebo que poderia ter trabalhado em grupo ou duplas para que um auxiliasse o outro. (P-13)

Do último registro para este já conseguimos algumas mudanças. Poucos se esquecem do nosso combinado [...] E o ambiente está mais tranquilo. (P-13)

Fui para casa pensando, refletindo e até um pouco frustrada. Após refletir muito, me dei conta da minha falha, eu não havia falado da importância que tinha tudo aquilo. Como exigir algo dos alunos sem conversar, explicar e retomar os combinados? (P-17)

Cheguei em casa e minha noite se resumiu a rever o planejamento. (P-17)

No texto anterior, havia escrito que iria guardar os resultados do trabalho feito com as metas individuais, no entanto, já vejo mudança no comportamento dos alunos, nas metas coletivas quanto individuais. (P-17)

Agora, escrevendo, percebo que eu estou fazendo uma autoavaliação da minha conduta, da minha prática e vejo o quanto mudei a forma de agir durante as aulas, de como temos que estar atentas às oportunidades e de reinventar, constantemente. (P-18)

Um novo cenário começa a surgir na escola, após a organização das categorias aqui apresentadas e de suas respectivas análises: com relação à construção dos registros, talvez estejamos em um caminho sem volta – professoras mais envolvidas e dispostas no processo autoformativo e reflexivo; professoras extremamente

comprometidas com a qualidade de seu trabalho, com um olhar prospectivo das relações e aprendizagens.

Acreditar na potencialidade do registro é acreditar que as professoras envolvidas depositam toda confiança na coletividade e no olhar a longo alcance de seu fazer pedagógico. A reconstrução da prática, o revisitar uma situação, um fato, um pequeno diálogo, uma atividade, um momento livre ou um simples olhar começa a acontecer, possivelmente pelo desejo de deixar seu melhor para as crianças, enquanto passam por suas mãos. Nessa perspectiva, novos caminhos despontam como promissores para uma realidade em que a prática pedagógica, antes guiada apenas pelo fazer, agora transcenda para uma prática em que haja mais clareza sobre a intencionalidade no cotidiano escolar, pelo exercício da reflexividade, ou seja, intencionalidade e reflexão caminham juntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã.

(Eduardo Galeano, 1991)

Escrever as considerações finais deste estudo é retomar uma trajetória de aproximadamente dois anos de leituras, inferências, concepções, conflitos, aprendizagens, ideias, mudanças efetivadas e novas possibilidades de mudanças. Nesse sentido, quando penso em novas ideias e penso sobre o novo, encontro um movimento retroativo ao percurso vivido e, ao mesmo tempo, traço novos caminhos. Por isso encontro em Galeano (1991) a essência destas considerações finais: o amanhã. Mas o amanhã dando um abraço no ontem e no hoje, permitindo-me pensar sobre o presente, considerando as especificidades e as contrariedades desse contexto, e pensar sobre o novo.

Compreender o passado para, juntamente com o presente, ter em mãos a possibilidade de construir o futuro, foi o delineamento deste trabalho. Para isso, iniciei com meu percurso reflexivo, fazendo uso do recurso Biograma, que tem como propósito mapear como a história de vida vai nos constituindo e, conseqüentemente, possibilitar a visualização de momentos significativos de valoração, em três aspectos de vida: familiar, escolar e de trabalho.

Em seguida, procurei elucidar ao leitor os seguintes aspectos relacionados à reflexão: seu precursor na área da Educação – John Dewey; o conceito central de reflexão como uma consequência, um encadeamento de ideias analisadas, e suas respectivas fases: 1) a sugestão, como percepção da situação; 2) a intelectualização, momento em que há a definição do problema, desconsiderando a emoção; 3) a elaboração de hipótese, que funciona como um guia que analisa as condições para se chegar a uma conclusão; 4) o raciocínio, que é o momento de articulação das experiências anteriores à decisão e 5) a verificação experimental, que envolve a ação sobre o resultado.

A partir da fundamentação teórica, o próximo passo foi apresentar o processo de documentação pedagógica, já que parti do pressuposto de que o registro reflexivo é um dos materiais que constituem a documentação. Também apresentei uma breve descrição sobre esse tipo de registro e as concepções de “reflexão docente” e

“professor reflexivo”, à luz de Dewey e de estudiosos que se debruçam sobre a vasta e rica obra desse autor.

Em seguida, enfatizei o lugar da pesquisa e seu respectivo contexto, suas características, os sujeitos envolvidos e a trajetória de incluir e validar os registros reflexivos durante as reuniões formativas.

A análise dos registros produzidos durante 18 meses me permitiu estabelecer relações entre o que existe e as possibilidades formativas que vislumbro frente à nova realidade que se apresentou nas seis categorias inicialmente criadas: A questão das relações; As potencialidades da criança; Os momentos de encantamento com a docência; Sentimentos de competência e incompetência; Angústia no tempo e no espaço da prática pedagógica e A questão da pessoa e da professora. Embora menos recorrentes, mas igualmente significativas, outras duas categorias foram elencadas posteriormente: Relação entre teoria e prática e Ressignificação e reconstrução da prática.

Antes de apresentar as propostas formativas, considero importante retomar o objetivo central da pesquisa: analisar as contribuições do registro reflexivo para o desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil. Não obstante, compreendo que, a partir das análises dos excertos de seus registros, foi possível identificar que estes podem ser propulsores de possíveis mudanças na prática docente, como corroboram os trechos a seguir:

Um registro que começou com uma intenção me levou a pensar em outro aspecto tão importante quanto. Talvez se a prática da escrita não fosse algo presente no exercício da minha docência, algumas reflexões se perderiam. (P-6)

Até a produção do texto reflexivo, não havia percebido um equívoco em minha intervenção junto ao aluno J. Foi em uma Reunião Pedagógica, em que a proposta era refletir sobre nossos registros, que percebi que poderia ter agido de forma diferente. Quando J. perguntou “Por que esse é maior do que os outros?”, eu deveria ter devolvido a pergunta a ele, ter dado a oportunidade de que ele mostrasse as hipóteses que estava elaborando ao fazer o questionamento. Quando dei a resposta, perdi a oportunidade de entender aquilo que ele já vinha pensando sobre o assunto. Refletir sobre “o que”, o “como” e o “em qual momento” falar (ou silenciar) é essencial para que o processo de construção de pensamento do aluno seja evidenciado – isso influencia diretamente na qualidade e na efetividade da mediação que se concretiza no chão da sala de aula. (P-6)

É importante, agora, elucidar algumas ideias de propostas formativas, com o intuito de transformação da prática docente, a partir daquilo que a análise dos dados

revelou. Primeiramente, abordarei algumas ideias sobre a escrita dos registros e, posteriormente, sobre aspectos mais específicos.

Entendo que a continuidade e a regularidade, nesse tipo de documentação, contribui efetivamente para o autoconhecimento, a autoformação e o autoquestionamento do professor, considerando que a reflexão se dá por um processo contínuo de experiências e que a educação é o movimento de reconstrução dessas experiências, como aponta Dewey (1978). Portanto, a escrita passa a fazer parte do revisitar a ação do professor, como reitera Freire (1996, p. 7):

Pensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar da reflexão. Outro bem distinto é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade, não possibilitando a ação de revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo força o distanciamento, revelando o produto do próprio pensamento, possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar.

Diante disso, o registro se configura como uma nova maneira para o próprio trabalho e para o professor, pois se o objetivo maior da educação é a reconstrução das experiências, de modo a considerar a reflexão como parte desse processo, o professor, de antemão, deve estabelecer essa relação consigo mesmo. O registro pode ser um instrumento problematizador para ele, porque, além de encontrar novos sentidos para a sua prática, ele, professor, pode construir novos saberes. Forçar o distanciamento pode ser interpretado como um esforço para a compreensão de si mesmo e para impulsionar novos olhares, novas práticas e novas concepções.

No entanto, a ruptura do professor como centro da escola, em valorização do desejo e do interesse do outro, reconfigura também o papel desse profissional e torna mais relevante a perspectiva de uma pedagogia por projetos, pois há a renúncia do professor como detentor do saber, e da criança, como ser passivo e ouvinte desse processo.

Julgo, portanto, ser importante dar sequência a práticas formativas que fortaleçam os registros como pontes para ressignificar não só a prática reflexiva das professoras, como também seu papel na escola. No momento em que alcançarmos um patamar em que a professora for “levada para si mesma” (LARROSA, 2016, p. 53), a emancipação e a autonomia docente se constituirão reflexivas e prósperas, atingindo às expectativas da Coordenação Pedagógica. Assim, comungo com Larrosa (2016, p. 53), quando o autor afirma que a “formação é uma viagem interior de

formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante”. Podemos comparar o viajante à professora: à medida que ela toma consciência do sentido de sua prática, de querer ressignificá-la sempre, ela, professora, se fortalece. Considero, portanto, as formações como uma viagem aberta, na qual não há hierarquia, domínio e poder.

Com relação ao processo de reescrita dos registros, houve também a necessidade de aprofundar e dar continuidade ao exercício da escrita, de não interromper esse processo, para que, à medida do possível, as professoras possam pensar sobre o que já pensaram nos registros anteriores e também possam relacioná-los à concepção de pensamento reflexivo postulada por Dewey, substituindo o pensamento como um curso desordenado de ideias por um pensamento em que o conhecimento se constitui por meio da análise investigativa de experiências anteriores, o que caracteriza o pensamento reflexivo.

Como resultado, percebi uma mudança significativa nos registros reflexivos, nas práticas e nas relações das professoras, principalmente com as famílias. Por isso, optei por apresentar aqui dois excertos que legitimam a reescrita como um potente instrumento para o desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil:

A nova proposta de fazer uma reflexão sobre a reflexão, de voltar ao registro escrito e repensá-lo vem ao encontro com dois pontos que acredito serem fundamentais para refletir sobre o nosso trabalho: o primeiro é escrever sobre a prática, é fundamental registrar nosso cotidiano, as propostas, os retornos, medos, receios, alegrias, tristezas, dificuldades – é essencial registrarmos, narrarmos o vivido. O segundo ponto é revisitar o vivido e refletir sobre ele, olhar para o escrito em outro momento, por outro ângulo contribui para reflexão com outro olhar e permite voltar também para as teorias que orientam a prática, confirmá-las ou refutá-las. (P4)

Particularmente gosto de ler aquilo que escrevo, isso funciona para mim como um apoio à memória e uma forma de ressignificar algumas vivências. (P-6)

Nessa perspectiva, a partilha deste trabalho pode ser o desencadeador do processo de aprofundamento dos registros, já que busco embasamento teórico para aprofundar meu entendimento sobre a reflexão docente como um aspecto imprescindível não só para prática docente, mas para a vida, conforme elucida Dewey (1979, p. 32): “Vive-se aprendendo e o que se aprende leva-nos a viver melhor”.

Ainda sob o aspecto de a professora conhecer-se, ressignificar sua prática, ter clareza de seu papel na escola e ser coadjuvante no processo de construção de conhecimento, é possível concluir que ela necessitará se reinventar diariamente, pois, ao trabalharmos, como disse, na perspectiva da pedagogia dos projetos, creio que as incertezas serão preponderantes às certezas das práticas docentes. No entanto, a incerteza deve ser compreendida como algo natural. É necessário desconstruir as certezas das professoras, para que elas se abram às incertezas que as crianças trarão. E se isso não for bem trabalhado, o sentimento de incompetência poderá ser irreversível, nesse contexto.

Ainda com relação às categorias de análise, a partir de alguns dados, certas ações formativas também foram pensadas, pois seria uma omissão não construir caminhos formativos, após saber o que a pesquisa revelou.

No que concerne à angústia no tempo e no espaço da prática pedagógica, a relevância desse aspecto nos registros das professoras me mobilizou para a realização de uma grande ação no segmento da Educação Infantil, que incluiu sua reestruturação, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que nos convida a revisitar e repensar o currículo. A partir de 2020, trabalharemos com uma rotina mais flexível, de modo a reorganizar o tempo e o espaço para a criança e sua relação com a professora.

As mudanças curriculares ainda deixam uma parte significativa de famílias inseguras, por estarem acostumadas com o “currículo que se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos”, como afirma Larrosa (2002, p. 23). No entanto, pretendo seguir na contramão dessa perspectiva, pois acredito que a reorganização do tempo contribuirá para a qualidade das relações e a construção de uma nova identidade para a escola, caracterizando-a como um espaço de pertencimento, fortalecimento das relações e acolhimento.

Outro aspecto notório evidenciado em uma das categorias foi com relação ao sentimento de incompetência demonstrado pelas professoras, que pode acarretar danos emocionais em um curto espaço de tempo. Por isso, pensei, como proposta formativa, na possibilidade de, regularmente, durante as reuniões pedagógicas, destinar um momento específico para a partilha de práticas, com o objetivo não apenas de partilhar, mas de uma professora contribuir com a prática da outra e, assim, paulatinamente, transformar a “incompetência” individual em competência coletiva. Sob o ponto de vista da Coordenação Pedagógica, isso acarretará um olhar sensível

ao outro em seu processo de inacabamento, pois nos enxergamos através do outro e vice-versa. Acredito que, a partir da reflexão e de seu significado, o compartilhamento do sentido coloca o outro em posição de importância para a constituição de si mesmo.

Em uma ação mais ousada, cogito, com a anuência da Direção Pedagógica, escrever um livro sobre os projetos desenvolvidos na escola, nestes últimos anos. Isso implicará envolvimento, rigor e muito suor, que traduzirá um movimento em que as professoras chancelarão a ideia de que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Como professora, mas representando, neste momento, a instituição, como coordenadora pedagógica, vislumbro alguns desafios pessoais também: a princípio, observar se, realmente, o registro reflexivo está sendo um processo prazeroso para todas as professoras, o que nos permite, como equipe, avançar para um estágio de maior reflexividade.

Um segundo objetivo é trilhar um caminho com a pretensão de aprender a ler as emoções do grupo de professoras, com o intuito de que elas também realizem o mesmo movimento com as crianças e, dessa forma, possamos todos construir, coletivamente, uma escola competente nas relações.

Um terceiro objetivo a ser considerado é estar regularmente, com maior frequência, na sala de aula, junto da professora, de modo a observar a concretude de sua ação, sob uma perspectiva de compreensão, e não de julgamento, favorecendo, a meu ver, uma reconstrução de sua prática, no sentido de torná-la mais segura e construtiva.

Finalmente, foi perceptível, durante a escrita deste estudo, que, na função desempenhada por mim, hoje, um aprofundamento teórico sobre currículo pode ser algo significativo para um investimento, possivelmente em um doutorado na área.

Tenho um caminho a percorrer, caminho este já iniciado de forma bastante intuitiva. No entanto, após aprofundar a fundamentação teórica que estruturou esta pesquisa, percebo que a coerência entre a atuação pedagógica e a gestão se tornou mais segura para meus próximos passos formativos.

Finalizo com Larrosa (2002, p. 193), quando descreve que a “educação não seria outra coisa senão a realização do possível”. E foi em busca do possível que encontrei, com esta dissertação, os caminhos para seguir.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**, v. 11. Editorial Presença: Lisboa, 2000.
- ALMEIDA, Laurinda R de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- _____. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan-jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/820/888>>. Acesso em: 05 set. 2018.
- _____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- _____. A dimensão reacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- AZEVEDO, Nídia. **Histórias de vida: técnica do Biograma 97AM**. III Jornadas das Histórias de vida e da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/2_Historias_de_vida_a_tecnica.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19331>>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- CORREA, Rômulo F.; MATOS, José Claudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], v. 95, n. 239, Brasília, p. 11-30, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100002>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

CUNHA, Marcus V. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

_____. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança** – volume 1: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena (Coord.). **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos – I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

GALEANO, Eduardo H. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação do professor: novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-51.

_____. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2005.

GONTIJO, Flávia L. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. **Paideia**, Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec. Belo Horizonte, ano 8, n. 10, p. 119-134, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/viewFile/1303/884>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28 jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOPES, Daiana M. P. **Vivências de ateliê: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil.** 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIP_3999db45f51251317bdf359c1e9c5d2d>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LORIERI, Marcos A. **John Dewey: conhecimento e educação.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MARQUES, Amanda C. T. L.; ALMEIDA, Maria Isabel. A documentação pedagógica como instrumento de formação profissional. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 269-287, fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19543>>. Acesso em: 02 maio 2018.

MATOS, José Claudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógica**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a02v95n239.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MELLO, Suelly A.; BARBOSA, Maria Carmen S.; FARIA, Ana L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2017.

MERLI, Angélica de A. **O registro como instrumento de reflexão na formação do docente: pesquisa-intervenção em escola municipal de Educação Infantil.** 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/992>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

PLACCO, Vera M. N. de S. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RAMOS, Rafaela de M. **Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil.** 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia,

2016. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5913>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ, Maria Auxiliadora Á. dos S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 19, p. 185-192, 2º sem. 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n19/n19a10.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SÁ-CHAVES, Idália da S. C.; SADALLA, Ana M. F. de A. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SÁNCHEZ, Adolfo V. **Filosofia da práxis**. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTANA ALVES, Deise L. **Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150041>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, Jeanny M. S. **Diferentes caminhos para formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22023>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIEIRA, Marili. M. S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora: Lia Mara dos Santos

Orientadora: Emília Cipriano

Eu, _____, concordo de livre e espontânea vontade, em participar como voluntário(a) da pesquisa “**O registro reflexivo na Educação Infantil**”. Afirmo ter sido esclarecido(a) de que este estudo será conduzido por meio da análise documental, sem qualquer eventual despesa e garantido o sigilo dos dados. Concordo em ter os resultados deste estudo divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados. Declaro que obtive todas as informações e esclarecimentos necessários quanto às dúvidas por mim apresentadas para a participação na pesquisa. Estou ciente de que tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento que eu assim desejar, bem como a garantia de tomar conhecimento e obter informações, a qualquer momento, dos procedimentos e métodos utilizados neste estudo e dos dados da pesquisadora.

Jundiaí, _____ de _____ de 2019.

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Lia Mara dos Santos

RG: 33.421.888-3

Pesquisadora responsável

APÊNDICE B
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Termo de autorização para realização da pesquisa

Eu, _____, Diretor Pedagógico desta instituição, RG nº _____, CPF nº _____, AUTORIZO Lia Mara dos Santos, nº _____, CPF nº _____, Coordenadora Pedagógica desta instituição, a realizar a análise dos registros reflexivos das professoras da Educação Infantil, produzidos por elas entre 2018 a 2019, para a realização do Projeto de Pesquisa “O registro reflexivo na Educação Infantil”, que tem como objetivo geral analisar as contribuições do registro reflexivo para o desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil.

A pesquisadora Lia Mara dos Santos e sua orientadora, Dra. Emília Cipriano Sanches, comprometem-se a:

- A. Iniciar a análise documental após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- B. Obedecer às disposições éticas de resguardar a confidencialidade da instituição, assim como das professoras participantes da pesquisa, respeitando, desse modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 366/2012, e obedecendo às disposições estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV, e no Novo Código Civil, artigo 20.

Jundiaí, 1º de agosto de 2019.
