



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIENE MATOS DE SOUZA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSOR(A) E  
REFLEXIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Diário de aula e reflexão da ação pedagógica**

**São Cristóvão, Sergipe  
2011**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSOR(A) E**  
**REFLEXIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**  
**Diário de aula e reflexão da ação pedagógica**

**Luciene Matos de Souza**

**São Cristóvão, Sergipe**  
**2011**

**LUCIENE MATOS DE SOUZA**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSOR(A) E  
REFLEXIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Diário de aula e reflexão da ação pedagógica**

**Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História, Política, Sociedade, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva.**

**São Cristóvão, Sergipe  
2011**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S729d Souza, Luciene Matos de  
Desenvolvimento profissional de professor(a) e reflexividade na  
educação infantil: diário de aula e reflexão da ação pedagógica /  
Luciene Matos de Souza. – São Cristóvão, 2011.  
103 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-  
Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e  
Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2011.

Orientadora: Profa. Dra. Valeida Anahí da Silva.

1. Professores – Formação. 2. Professores – Desenvolvimento  
profissional. 3. Educação infantil. I. Título.

CDU 373.2.011.3-051

“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSOR (A) NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁRIO DE AULA E REFLEXÃO DA AÇÃO”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM  
20 DE JUNHO DE 2011



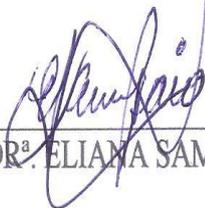
---

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. VELEIDA ANAHÍ DA SILVA



---

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. LELIANA SANTOS DE SOUSA



---

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELIANA SAMPAIO ROMÃO

---

SUPLENTE

*À minha família, mãe e irmãos,  
de forma especial ao meu irmão Moisés (in memória)*

### **Arte de aprender**

[...] o autoconhecimento para a travessia – ultrapassagem do condicionado medo psicológico no desconhecido presente ativo da espacialidade ontológica do ócio adentrar a outra margem de novas possibilidades humanas conhecer e desmistificar a programação do medo psicológico.

... ser sem passado na espacialidade ontológica do ócio ser presente sempre ausente do passado e do futuro curar-se da doença-medo psicológico.

(Soares, 2

### **AGRADECIMENTOS**

**“O conhecimento e o amor nos tornam mais responsáveis  
por aqueles que compartilhamos o existir”.**

PRIMEIRAMENTE AO GRANDE ESPÍRITO, ao Mestre Maior que chamamos de Deus.

AOS MEUS ANCESTRAIS, que possibilitaram a evolução da minha existência e o privilégio de compartilhar a vida nesta dimensão.

À INSTITUIÇÃO UESB, de forma especial ao DCHL, departamento do qual faço parte e que direta e indiretamente contribuiu para a minha permanência neste Programa.

AOS MEUS FAMILIARES...

Avós paternos Antonio e Maria Constância (in memória), João de Matos e Almerinda (in memória) mãe, avó, professora leiga que acompanhou os meus primeiros aprendizados na escola formal. À minha tia, madrinha, mãe afetiva querida e amada, carinhosamente chamada de Tia Lena (in memória), pelo carinho, dedicação e amor incondicional dispensado a mim ao longo de sua vida. Obrigada pelo seu desprendimento e proteção espiritual. À tia Zélia (in memória), professora leiga dedicada, por ter me inserido no mundo das primeiras letras e desta instituição chamada escola, a qual passou a fazer parte da minha vida profissional.

Meus pais...

Patrício (in memória), homem do campo, simples e de grandeza humana extraordinária. Agradeço pelos valores éticos, morais e espirituais passados para mim e meus irmãos. À minha mãe, Antonia, mulher guerreira, também professora leiga que assumiu a maternidade como missão de vida, e, na sua simplicidade, sabe ser justa, acolhedora e, acima de tudo, humana. Obrigada a vocês dois por serem meus melhores professores de humanidade.

Meus irmãos...

Queridos Fernando, Raimundo (in memória) e Maria, obrigada pelos cuidados, carinho e admiração de irmãos mais velhos.

Moisés (in memória), meu querido Monza, com quem aprendi uma das maiores lições de amor, doação, generosidade e de superação, obrigada por ter sido um dos estimuladores de minha busca e pela luz que transmitiu. E na seqüência a José (in memória), que, em sua tenra idade, precocemente já acreditava ser grande e sonhava com uma vida diferente e com muita perspectiva. Obrigada por compartilhar comigo sua luz.

Antonio, irmão querido, obrigada pela admiração, torcida e por compartilhar, através de sua escuta sensível, dos meus sonhos. Obrigada por ser parceiro da minha jornada de irmã 'cuidadora', me permitindo estar concluindo mais esta etapa da minha formação. Obrigada por me fazer saber que posso contar sempre com a sua amizade e carinho.

Pedro querido, parceiro e admirador coruja, obrigada pela sua torcida e por muitas vezes ser meu mestre dos aprendizados da vida em família. A meu querido Manoel, que me desafia a exercitar o amor em maior intensidade e me ensina muito de humildade, quanto brilho, quanta força e vontade de viver expressa o seu jeito simples e amável de ser... Obrigada pela sua sensatez e disponibilidade frente às demandas da família. Ilmar, meu querido irmão caçula, 'Kinho', meu parceiro, quase filho, com seu jeito entusiástico e bem humorado de ser. Obrigada pelo presente que é na minha vida e da família, obrigada pela sua admiração, carinho e amizade.

Sobrinhos/Sobrinhas...

Emanuelle, Valesca, Taty, Rejane, Paula, Rodrigo e Jane e primos/sobrinhos Marquito Calharare e Murilo, obrigada por estarem me oportunizando experimentar da infância e juventude de vocês.

Primas e primos...

De forma especial a Mara, Janda, Jacira e Juçara, pela cumplicidade e torcida. A Neide, por também fazer parte da torcida e pelo carinho com que cuida de minha mãe. A meu primo/irmão Antonio de Tionô, pela sua parceria no cuidado de nossa Tia Lena.

Tios e tias...

Pelos ensinamentos e proteção dispensada a mim, de maneira especial ao meu tio Assis pelo cuidado, atenção e por ser um dos responsáveis na conclusão de mais esta etapa. Meu tio Aloísio, pelo seu carinho, atenção e cuidado comigo, meus irmãos e minha mãe. Meu tio João, grande sábio e filósofo, e Francisco, pela sua espiritualidade.

Aos amigos e amigas...

De Salvador, em especial Gedalva e Ana Lúcia, Jequié Adriana, Lélea, Tiago e Nel, e, de forma especial, aos meus colegas e novos amigos de Aracaju, Alberto, Irene e família, Gastão e família, Francisco e família, Roseli, Clê, Susana, pelo suporte e cuidado durante esses meses, a Mateus, meu amigo querido, e aos amigos do grupo TXAI, pela partilha e suporte.

Aos professores e amigos do NPGED/UFS...

À professora Veleida Anahí da Silva, minha orientadora, pela paciência e tolerância com o meu processo de produção acadêmica.

A Antonio Vital, professor, amigo e querido, parceiro solícito que sensivelmente aceitou a parceria como co-orientador, mas, acima de tudo, foi amigo e companheiro nesta jornada. Meu obrigada!

Aos professores das disciplinas do programa, de maneira especial à professora Anamaria Gonçalves Bueno, pelos seus ensinamentos, dedicação, humanidade e sensibilidade docente.

Aos colegas da turma, de maneira particular e especial a alguns que se tornaram amigos e companheiros de jornada. Entre eles: Mari, pela amizade e solidariedade construída nestes dois anos, a Vinny, pela sua amizade, cuidado e dedicação. Obrigada pela sua sensibilidade e companhia contemplativa. A minha admiração, sempre, a Glauber, amigo e companheiro de aventuras, obrigada sempre! A Nadja, Josy, Nay, João Paulo, Vivi, Leysi, Elze, Sandra, Marta, Flávio, Paulinha, Flavinha, Luciano e a todos que, de perto ou de longe, sempre estiveram na torcida pelo sucesso. Meu muito obrigada pela oportunidade que tive de me conhecer melhor na companhia e através de vocês.

Sentimentos que serão sempre lembrados: AMIZADE E SAUDADE!

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação entre o desenvolvimento profissional de professores e a reflexividade docente no âmbito da educação infantil. Trata-se do estudo sobre os diários de aula como dispositivos de formação direcionados ao desenvolvimento profissional docente que medeiam práticas reflexivas no contexto do trabalho pedagógico. A abordagem teórica escolhida para a construção desse trabalho baseia-se na produção de autores diversos. A pesquisa foi realizada na cidade de Jequié, Bahia, no período de 2009 a 2011, através da análise de documentos de registro das práticas de ensino de treze professoras, estudantes do Programa de Graduação para os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Sudoeste do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO. A metodologia da pesquisa utilizada é de natureza qualitativa, inspirada na abordagem fenomenológica de pesquisa. O método de pesquisa é etnográfico. Os instrumentos de coleta de informações utilizados foram: diários de aula, observação participante e entrevista semidirigida. Os resultados alcançados permitem afirmar que os diários de aula podem e devem ser utilizados como ferramenta de análise do pensar e agir do professor, como dispositivo de formação profissional da docência cuja natureza expressa sentidos autorreferentes consubstanciados de práticas, espelhamento profissional projetivo e articulador de experiências dispersas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Profissional. Docência. Reflexividade. Diários de Aula.

## RESUMÉ

Cette recherche vise à étudier la relation entre le développement professionnel des enseignants dans l'éducation de la petite enfance. C'est l'étude de la salle de classe par jour en tant que dispositifs de formation ciblée pour le développement professionnel des enseignants qui assurent la médiation pratiques réflexives dans le cadre du travail pédagogique. L'approche théorique choisie pour la construction de ce travail est basé sur la production de divers auteurs. L'enquête a été menée en Jequié, Bahia, dans la période 2009 à 2011, par l'analyse des documents qui enregistrent les pratiques d'enseignement de treize enseignants, les élèves du Programme d'Études Supérieures pour les Enseignants de l'État et Publics Municipaux da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB em Ação. La méthodologie utilisée est de nature qualitative, inspirée par la recherche phénoménologique. La méthode de recherche est l'ethnographie. Les instruments de collecte de données ont été utilisées: les journaux de classe, l'observation participante et des entrevues semi-structurées. Les résultats obtenus nous permettent d'affirmer la leçon quotidienne peut et doit être utilisé comme un outil d'analyse de penser et d'agir des enseignants, en tant que dispositif de formation professionnelle de la nature d'enseignement dont les sens exprimer autorreferentes pratiques consacrés, en miroir de la projective et d'articuler une expérience professionnelle dispersés.

**MOTS CLÉS:** Développement Professionnel. Enseignement. Réflexivité. Journaux de Cl.

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEEC/BA – Associação de Escolas e Educadores de Salvador-Bahia

CAIC – Centro de Atendimento Integrado à Criança

CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem

CECUP – Centro de Educação e Cultura Popular

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

DCHL – Departamento de Ciências Humanas e Letras

EUA – Estados Unidos da América

FFPJ – Faculdade de Formação de Professores de Jequié – Bahia

FAEBA – Faculdade de Educação da Bahia

FEBA – Faculdade de Educação da Bahia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MIT – Instituto de Massachusetts

ORGs – Organizações Não Governamentais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SEC – Secretaria de Educação

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSOR(A) .....</b>	<b>22</b>
1.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DIMENSÃO INSTITUCIONAL, POLÍTICA E FORMATIVA .....	31
1.2 A DOCÊNCIA COMO EIXO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR(A) .....	34
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 DOCÊNCIA, ENSINO E REFLEXIVIDADE.....</b>	<b>39</b>
2.1 PROFESSOR REFLEXIVO E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA .....	40
2.2 REFLEXIVIDADE E ENSINO: DIÁRIOS DE AULA COMO DISPOSITIVO ARTICULADOR .....	45
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL E REFLEXIVIDADE DOCENTE .....</b>	<b>54</b>
3.1 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FRAGMENTOS HISTÓRICOS.....	57
3.2 A PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
 <b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4 ABORDAGEM, MÉTODO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>73</b>
4.1 CONTEXTO FORMAL E GRUPO DE SUJEITOS DA PESQUISA.....	76
4.2 RESULTADOS DA PESQUISA POR EIXO CENTRAL DE ANÁLISE .....	82
 <b>CAPÍTULO V</b>	
<b>5 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A REFLEXIVIDADE DOCENTE PELAS CONTRIBUIÇÕES DE DIÁRIOS DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>84</b>
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve origem no conjunto de experiências, pessoais e profissionais, ocorridas nos últimos vinte anos. Entre os anos de 1996 e 2008 fui ampliando progressivamente minha percepção a respeito da educação, em especial sobre a profissão de professor (a) no nordeste do Brasil, tanto quanto sobre a importância dos movimentos sociais ligados à educação popular e suas influências nas práticas de educação infantil. Em diferentes momentos fui consolidando a compreensão da importância dos processos reflexivos, produzidos em torno da prática docente, como tentativa de promover implicações significativas no âmbito do desenvolvimento profissional de professor(a). Nesse cenário, busquei compreender a problemática da formação e das práticas de professor(a) articuladas ao contexto social nos quais são produzidos a formação e os diferentes modos de ser professor (a) na educação infantil. Por isso mesmo, o objeto desta pesquisa concentra-se na análise sobre a ação pedagógica, demarcada pelo registro reflexão de práticas cotidianas em suas políticas de sentido, mediante a escrita de diários de aula.

Durante todo esse percurso formativo a docência ocupou lugar especial. Ainda na minha infância, durante o processo de escolarização, ocorreram vivências em intensidade e significação relativas à prática de ensino em diferentes contextos da educação infantil e/ou distintos processos formativos ligados ao desenvolvimento profissional de professor(a). Despertavam-me a atenção o envolvimento e a prática de ensino, ampliados em espaços escolares por familiares e pessoas queridas. Nos traços de minha memória, recordo-me, aos dez anos de idade, inserida numa experiência através da qual se deu um dos meus primeiros contatos com a docência. Nesse período, fui convidada a auxiliar durante seis meses a professora Antônia, minha prima, na aplicação de atividades didáticas em classe de ensino pré-escolar. Nessa experiência, desenvolveram-se em mim a sensação prazerosa de lidar com o Outro em seus diferentes processos formativos. De outro modo, desenvolveu-se em mim o interesse pela docência.

A atuação em instituições de ensino da educação infantil permaneceu por muito tempo como atividade integrada ao meu universo de significação. Após as primeiras experiências na educação pré-escolar, envolvi-me, em meados de 1981, com as ações desenvolvidas pela “escolinha” Nossa Senhora Santana, do bairro onde eu morava, na cidade de Salvador, Bahia. Eram quinze crianças, todas sob os cuidados da professora em salas conjugadas, cujas

estruturas eram precárias, escassos materiais e operacionalização de um saber prático, engajado, militante.

Foi este contexto que aos catorze anos de idade me despertou para o envolvimento com a educação popular de base comunitária. Fui convidada a participar como professora do Centro Comunitário São José, Bairro Sussuarana, Salvador, Bahia. Como preparação, participei de um curso de capacitação de professores com uma semana de duração. Nesse novo envolvimento tornei-me responsável por vinte crianças com idades entre quatro e cinco anos. Definitivamente, percebia aos poucos e com intensidade que a docência me permitia entender melhor o mundo e me situar melhor nele. No Centro Comunitário São José contava com o apoio e a partilha da merendeira da instituição, experiência que contribuiu no fortalecimento das experiências e dos saberes que fui desenvolvendo em contato com a prática de ensino em educação infantil.

Em 1983 ingresso no curso de formação de professores, antigo curso de magistério, hoje curso normal do ensino médio da educação básica. Foram anos de descobertas e entusiasmo. A leitura de mundo e a leitura da docência articulavam-se aos sentimentos mais complexos: entusiasmo, decepção, encorajamento, medo e descobertas. Entre 1984 e 1989 tornei-me sócia de uma escola de educação infantil. Nesta instituição, paralelamente à gestão, assumi turma por seis anos consecutivos. Nesse momento, surgiram convites para o exercício da docência em classes do ensino elementar, hoje ensino fundamental. Busquei a profissionalização através do ingresso no curso adicional em ciências exatas.

1989 e 1990 foi um período de intensas atividades e expansão profissional. Destacam-se tanto o convite para coordenação das escolas comunitárias da paróquia Nossa Senhora Auxiliadora, em Pau da Lima, na cidade de Salvador/Bahia, quanto à participação em Movimentos de Educação Popular através do Centro de Educação e Cultura Popular (CECUP), mediante o qual pude conhecer a realidade das escolas comunitárias de diversos bairros situadas na região periférica da Grande Salvador. Por um ano, participei ativamente como assessora coordenadora em cinco escolas envolvidas no projeto. Em 1990 surge a Associação de Escolas e Educadores Comunitários (AEEC), Salvador, Bahia.

O mais interessante nesse percurso de desenvolvimento profissional é a implicação política com as escolas de bairro criadas e sustentadas por filantropia. Minha atuação como professora permitiu-me abarcar o desenvolvimento de outras atividades educativas. Em 1991 passei a coordenar reuniões sistemáticas e de estudos com professores no Centro Social Campostrini, cuja filosofia de trabalho voltava-se à educação infantil, curso pré-escolar, na tentativa de atuar na docência e subsidiar pedagogicamente a equipe de professores,

colaboradores de apoio e comunidade de pais. Ato contínuo, em 1991 ingresso na Faculdade de Educação da Bahia (FEBA) em busca de qualificação profissional: a graduação em Pedagogia. Novas experiências, novas expectativas, novos horizontes e novos desafios.

Em 1991.2 ingresso no Sistema Estadual de Ensino da Bahia através de concurso público. Nesse período, minhas atividades profissionais voltaram-se tanto para séries iniciais quanto às séries finais do ensino fundamental. Ocorreram, ainda, entre 1995 e 1996, a assunção da coordenação pedagógica da instituição *Irmã Dulce*, continuação como assessora pedagógica do Centro Social Campostrini, cuja finalidade era atuar na coordenação de projeto de formação continuada de professores e acompanhamento pedagógico, e o curso de autogestão de aprendizagem, dentre outras experiências formativas. Esses momentos de intensa atividade profissional me permitiram reconhecer a importância da formação de professores no Brasil voltada à educação infantil, sem que fosse possível dissociar o envolvimento com as questões da educação popular, da formação continuada e da busca de compreensão sobre o desenvolvimento profissional de professor(a).

Em 1996 fui aprovada como professora substituta da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia. Logo em seguida, deparei-me com a formação de professores na universidade através da organização e socialização de objetos teóricos, desenvolvimento e análise de práticas de ensino através de disciplinas como Fundamentos da Educação Infantil, Métodos e Técnicas da Educação Infantil e Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Durante esse percurso foi possível refletir sobre a formação de professor(a) focalizando as questões epistemológicas que envolvem o desenvolvimento profissional docente.

Por fim, destaca-se, ainda, a experiência na Universidade do Estado da Bahia, campus VIII, Paulo Afonso, mediante a qual fui responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, entre 2000 e 2002. Entre 2002.2 e 2004 dediquei-me à gestão administrativa da escola *Providência*, em Sussuarana, Salvador, Bahia. Em 2003 passei a atuar no PRÓ-GESTÃO, programa destinado à formação de gestores de ensino da rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, ofertado na modalidade semipresencial pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED/SEC/BAHIA). Em 2004 ingresse, através de concurso público, no quadro de professores efetivos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié. Até os dias atuais tornei-me responsável pela oferta de disciplinas como Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, além de coordenar o Centro de Convivência Infantil e coordenar projetos de Extensão Universitária nesta instituição.

Nessa perspectiva, vários elementos que marcaram a minha trajetória de formação e desenvolvimento profissional docente ganharam destaque. É possível afirmar que a atuação profissional de professor(a) na educação infantil, o exercício do magistério nos espaços da rede pública de ensino, as dimensões estruturantes e formativas da assessoria pedagógica em instituições da educação infantil, o acompanhamento pedagógico do desenvolvimento de crianças, o convívio com as tensões da família e de comunidades carentes através de reuniões formativas com pais em busca de ampliação e qualificação do processo metodológico específico voltado à educação infantil, dentre outros elementos, possibilitaram a sistematização do estudo da formação e do desenvolvimento profissional de professor(a) na educação infantil, analisado através do diário de aula e da reflexão da ação pedagógica.

Nesta pesquisa considero os processos educativos, formativos e autoformativos como parte integrante e essencial da profissionalização docente. Fazendo referência a Josso (2004), a experiência trilha o caminho da teorização. Em situações vividas na prática pedagógica observo que o professor desenvolve relações de uso com algum princípio teórico norteador, através do qual as soluções de contextos problemáticos do ensino se efetivam. Assim, uma experiência formadora docente se constitui em torno do *saber-fazer* e vai se articulando ao conhecimento, técnicas e valores, funcionalidade e significação da atuação profissional de forma quase simultânea ao processo de mobilização dos aspectos didático-metodológicos das práticas e aos fundamentos psicológicos, psicossociológicos, sociológicos, políticos, culturais e econômicos da teoria.

Nessa direção, o estudo aprofundado da área da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional do professor da Educação Infantil torna-se importante. Kramer (2005) pontua que o campo da educação infantil se constitui como “[...] espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais (p. 212)”, de modo a ser um dos caminhos para a diminuição das desigualdades. Estas reflexões são partilhadas por Altman (2000), quando aponta a relação entre a indefinição de políticas específicas voltadas à infância, reduzindo, quase sempre, a problemática da formação escolarizada de crianças às brincadeiras descontextualizadas e sem garantir a observação ao aspecto histórico presente nas atividades lúdicas, pedagogicamente desenvolvidas pelo professor em seu espaço de trabalho. Nessa direção, Faria (1999) vai defender a importância de se exercitar nos espaços de práticas voltadas à educação escolarizada de crianças desde o ordenamento intencional do espaço físico até o processo de interação reflexiva e autorreflexiva do professor diante de sua atuação pedagógica. Em *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças* (FARIA; DEMARTINI;

PRADO, 2002), esses autores insistem no reconhecimento da cultura própria ao universo infantil de modo a significar mudanças e alterações nas diferentes formas de organização e de interação entre professores e alunos situados em contextos pedagógicos específicos.

Um dos desafios do docente no contexto da educação infantil é articular o desenvolvimento profissional com os espaços políticos nos quais se ampliam as aprendizagens de professor(a). Bassedas, Huguet e Solé (1999) apontam que é inseparável a relação entre aprender, ensinar, desenvolver-se e modificar-se no exercício da docência. Cardona (2006) traz contribuições nesse mesmo plano de referências: desenvolvimento profissional e formação são indissociáveis. Dessa maneira, é possível afirmar que existe uma cultura específica ligada à docência: uma cultura profissionalmente desenvolvida (CÁRIA, 2000). Assim, torna-se necessário partir em busca da compreensão sobre a prática profissional mediante o exercício autorrefletivo de professores em suas atividades de ensino e de formação.

Nessa perspectiva, a ênfase na epistemologia da prática e na reflexividade docente é relevante. Kincheloe (1997) destaca a relevância da educação do professor orientada para a pesquisa enfatizando o cultivo de habilidades de investigação sobre ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam. Nesse caso, o processo de formação do professor prático reflexivo deve mediar a elaboração do desenvolvimento profissional de professor(a), sem, contudo, distanciá-lo das atividades de formação teórica. Sadalla (1998) situa esta questão trazendo a importância de o professor ter acesso a mediações que o auxiliem a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias e a compreender as bases de suas crenças sobre este processo, de modo que, tornando-se um pesquisador de sua ação, possa contribuir com a melhoria do ensino em sala de aula. Todavia Lima (2003) explicita que “a formação docente se faz pelo repensar sobre a prática, sobre a realidade, bem como pela construção permanente da identidade pessoal” (p. 14). Ou seja, requer um processo em que o professor/educador possa se perceber como sujeito de um novo pensar, isto é, um aprender a aprender sendo capaz de questionar suas crenças, valores, parâmetro de condutas, para, assim, ser capaz de construir autonomia no seu fazer pedagógico à medida que reflete na e sobre a sua ação.

A reflexividade como conceito é uma das categorias centrais da produção intelectual de Isabel Alarcão (2010). Um dos principais elementos ligados à definição do conceito de professor reflexivo tem como base a

[...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe

são exteriores. [...] nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa (ALARCÃO, 2010, p. 44).

Desse modo, é possível afirmar a relevância do pensamento reflexivo no campo da formação de professores e na busca de compreensão sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Nessa perspectiva, Pimenta (2002) esclarece que o professor, enquanto pesquisador de sua própria prática, produz conhecimentos a partir da mesma à medida que no processo de investigação é capaz de refletir intencionalmente sobre ela problematizando os resultados com o suporte da teoria (p. 43).

Em outra perspectiva, Josso (2004) traz a importância das narrativas de formação e dos percursos de vida como dispositivos que auxiliam os professores na construção do conhecimento de si e de seu universo de significação pessoal e profissional referendando como um recurso mediador do processo de reflexão do professor. Todos esses conceitos e ideias têm embasado diferentes campos teóricos na análise sobre a aplicabilidade da autorreflexão como condição indispensável para se compreender o processo de mudança e desejo de mediar uma nova consciência do professor e de suas práticas.

A intenção de investigar a relação tanto da escrita diária associada à autoanálise da prática pedagógica quanto ao desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor da Educação Infantil com os diários do trabalho pedagógico traduzem a relevância do processo de reflexão sobre a reflexão na ação, teorizado por Schön, mediada pelos princípios teóricos subjacente ao que este autor caracteriza de “epistemologia da prática”.

A epistemologia da prática é “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2010, p. 255). Nesta perspectiva é dado ao “saber” um sentido amplo, englobando os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Nesse sentido, a epistemologia da prática baseia-se na construção de conhecimento que se instrumentaliza pela reflexão, análise e problematização de práticas (SCHÖN, 2000).

Além disso, é importante destacar Nóvoa (2007) ao trazer as experiências autobiográficas como instrumentos de mudanças das práticas de professores. A autobiografia torna-se, pois, instrumento formador de potente enriquecimento para o desenvolvimento autorreflexivo. Schön (1992), ao trazer o desenvolvimento da capacidade de pensar na e sobre a ação teorizada, e Kincheloe (1997), quando faz referência à pesquisa-ação, critica-a como um ato cognitivo e afirma que a pesquisa-ação é concebida em relação à prática com o intuito

de melhorá-la. Outro ponto é o paradigma da educação do professor orientado para a pesquisa. Nesse contexto, é válido destacar Charlot (1997, p. 45), quando destaca que “[...] a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Por isso mesmo, Josso (2004) não dissocia qualquer teoria de toda autobiografia.

Diante do exposto, o aporte teórico desses autores possibilita o entendimento da práxis pedagógica voltada para a compreensão epistemológica da formação e do desenvolvimento profissional do professor da educação infantil. Por isso mesmo, a relação estabelecida pelos professores em formação inicial no curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jéquié, entre o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil e o processo de reflexividade mediada pela escrita diária e pela análise de práticas desenvolvidas na Educação Infantil, associada à produção de sentidos que estes sujeitos elaboram em torno de suas práticas formativas, constitui o objeto central desta pesquisa. Para desenvolver sistematicamente esse estudo apresento as seguintes questões norteadoras, considerando como principais sujeitos participantes dessa pesquisa treze professoras em formação no curso de Pedagogia licenciatura plena em séries iniciais e educação infantil da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié, período 2006/2007:

Que relações são estabelecidas entre o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil e o processo de reflexividade mediada pela escrita diária e pela análise de práticas desenvolvidas na Educação Infantil? Que sentidos os professores da educação infantil atribuem a tais práticas no âmbito de seu desenvolvimento profissional? Quais as contribuições dos diários de aula para o desenvolvimento profissional de professor(a) de educação infantil?

O objetivo é pesquisar e identificar as relações estabelecidas entre o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil e o processo de reflexividade, mediadas pela escrita diária das práticas desenvolvidas na Educação Infantil, de modo a analisar os sentidos atribuídos pelos professores a tais práticas no âmbito de seu desenvolvimento profissional e as contribuições dos diários de aula para o desenvolvimento profissional de professor(a) de educação infantil.

A importância desse trabalho consiste em admitir que a formação e o desenvolvimento profissional docente é processo que envolve a pessoa do professor como um todo articulado à prática-teoria. Esta pesquisa enfatiza que essa relação favorece o desenvolvimento humano do

profissional professor e tem implicações políticas e formativas no desenvolvimento profissional por meio da percepção mais acurada sobre a atitude metodológica reflexiva do professor em seus espaços de trabalho. Em outras palavras, esta pesquisa é importante porque permite identificar um conhecimento que perpassa pelo desenvolvimento da consciência de si e dos processos de elaboração do conhecimento escolarizado, permitindo ao professor maior clareza de sua intencionalidade e intervenção pedagógica. Desse modo, faz-se necessário garantir um olhar investigativo sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tanto quanto exercitar um olhar sobre a ação docente que interfere conscientemente na organização de práticas para que tal processo ocorra de maneira significativa.

## CAPÍTULO I

### 1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSOR(A)

Nos últimos trinta anos o desenvolvimento profissional vem sendo considerado um elemento importante para a formação docente de diversos níveis de ensino. Trata-se de uma valorização ao mesmo tempo portadora de uma natureza explicitamente econômica e, em menor proporção, imbuída pelo aparecimento da valorização pessoal da história de um sujeito em formação, sua experiência individual e as relações com a produção coletiva nos espaços de trabalho.

Nessa dupla direção, a relevância científica e social da ideia segundo a qual o desenvolvimento profissional de professor(a) é resultado da constatação que uma sociedade em transformação requer das agências formadoras dos diversos profissionais do ensino, da ciência e das tecnologias, responsabilidades cada vez mais concretas em torno das questões da formação continuada, da profissionalização e da garantia da qualidade dos resultados de seus produtos, ações e serviços. Considerando esta ideia, Pimenta (2002) nos diz que os conhecimentos até então acessados pelos professores no processo inicial da formação não têm sido suficientes para atender à demanda do exercício docente atual.

E, nesse sentido, qualquer análise sobre o desenvolvimento profissional de professor(a) está articulada à questão da profissionalização docente em sua busca histórica de autonomia profissional e categorização específica relacionada ao mundo do trabalho, compreendida como um “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 2008, p. 75). Assim, por ser a profissionalização docente elemento central no debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, está relacionada ao desempenho e conhecimento específico da profissão docente. Contudo este entendimento está em constante processo de elaboração e, por isso, deve ser analisado de maneira contextualizada.

De acordo com Popkewitz (1986), a contextualização das práticas desenvolvidas pelos professores em seus espaços de trabalho possui três importantes dimensões: a pedagógica, a profissional e a sociocultural. Nesse caso, a compreensão alargada das interações entre os conhecimentos práticos e as possibilidades de alterá-los requer entendimento das interações entre contextos distintos. O primeiro contexto é o pedagógico, no qual encontram-se as

práticas diretamente ligadas à função dos professores em seus espaços de trabalho. O segundo contexto é o profissional, em que os professores são percebidos como grupo ao qual se referem como um modelo de comportamento profissional a ser seguido. O terceiro contexto é o sociocultural, no qual identificam-se os valores e conteúdos considerados importantes no conjunto das práticas relacionadas ao desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, a prática pedagógica realizada por um grupo definido de professores pode ser caracterizada pela expressão prática de suas atividades profissionais, associadas aos diferentes graus de envolvimento ou de implicação dos atores sociais envolvidos. Isto por que o ensino enquanto prática social reflete a cultura e o contexto social dos grupos aos quais seus atores pertencem. Todavia cabe-nos questionar em que sentido tais elementos favorecem a profissionalização docente, de modo que a experiência cultural de professores se configure como elemento que influencia o processo de desenvolvimento profissional de professor(a) enquanto grupo profissional.

A caracterização do grupo profissional de professores não é fácil. Os fatores que configuram o *status* do grupo profissional são diversos e complexos. Para Hoyle (1987), a origem social do grupo, o tamanho do grupo profissional, a questão do gênero, a qualificação acadêmica de acesso, o status dos discentes e a relação com os discentes que se sustenta na obrigatoriedade do consumo do ensino são fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente em relação a outras profissões.

Baseando-se nestes fatores o *status* profissional dos professores não é elevado, apesar da relevância da função social que desempenham nas relações com a dinâmica social. Ao contrário, Ortega e Apple (1989) destacam a existência de um processo de proletarização do professorado.

Esta realidade evidencia a implicação das condições psicológicas e culturais dos professores na atividade docente e ajuda a compreender melhor a profissionalização. Considerando que o desenvolvimento do ensino e a aprendizagem profissional favorecem o contato com a diversidade de culturas, a experiência cultural do professor torna-se fator determinante na análise em pauta. Por isso mesmo, Sacristán (2008) enfatiza a importância de os programas de formação de professores atentarem para as questões relacionadas às dimensões pessoais e culturais. Nesse contexto, as profissões definem-se pelas suas práticas e por certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. Em termos gerais, grande parcela dos professores tanto não domina efetivamente a multiplicidade de práticas que executa quanto não possui conhecimento especializado (e partilhado) que

dialogue minimamente com a interdisciplinaridade frente às questões gerais da educação e do ensino.

Diante do quadro de precarização a prática educativa nos remete à separação entre o processo de ensinar e o processo de aprender. É importante destacar que se faz necessário a investigação da ação didática como uma atividade na qual os professores não devem se circunscrever aos elementos que circundam a prática pedagógica visível. É necessário sondar outras dimensões menos evidentes, a exemplo do conjunto de ações que permitem aos estudantes e aos professores desenvolver suas atividades mutuamente com a perspectiva de garantir a ampla aprendizagem significativa em suas contradições, processos e natureza formativa mais extensa: o desenvolvimento pessoal e profissional de um grupo de pessoas mediado por práticas sociais concretas.

A compreensão da ação educativa nestas dimensões requer uma abertura mais intensa na sistematização do processo ensino e aprendizagem. O processo educativo é implicado por contextos distintos os quais incidem na prática didática. Torna-se importante ampliar o conceito de prática no sentido de a mesma estar além do domínio metodológico e do espaço educativo, não estando restrita à prática dos professores. É neste sentido que Sacristán nos diz que existe um sistema de práticas educativas que se constitui de uma perspectiva antropológica, anterior e paralela à estrutura escolar de determinada sociedade ou cultura, ao mesmo tempo em que se constitui da prática institucionalizada, que surge como exigência de posto de trabalho.

Diante do exposto, o desenvolvimento profissional de professores abarca uma categoria conceitual importante: a semiprofissão. Os fatores culturais e pessoais influenciam em grande medida na estruturação do *corpus professional* por depender da estrutura político-administrativa para regulação do sistema como um todo e das condições dos postos de trabalho. Mas por que isso ocorre? Porque a configuração da profissão docente está atrelada ao nascimento da organização burocrática dos sistemas escolares e reflete as condições e estrutura em que foi moldada. Motivo pelo qual a sua autonomia tem relações específicas ao que se estabelece entre a burocracia que governa a educação e os produtos resultantes da criatividade e inovação ocorridas nos espaços de trabalho dos professores. Observe-se:

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é interseção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através de sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa* (grifo do autor) A essência da sua profissionalidade nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimento, destreza

profissionais. – e os diferentes contextos práticos (SACRISTÁN, 2008, p. 74).

Por isso mesmo, apesar da excessiva preocupação do sistema em homogeneização da prática, a singularidade do professor e os processos sociais viabilizam e provocam conflitos contrários à reprodução de uma cultura profissional instituída. À medida que identificam essas possibilidades, os professores passam a ocupar espaços mediadores de mudanças, mesmo reconhecendo a lentidão para que as mesmas possam acontecer. São as diferentes práticas no campo do trabalho que especificam a ambígua natureza da profissionalização de professores.

Pode-se falar em quatro tipos de práticas relacionadas às atividades docentes. A primeira delas são as práticas institucionais relacionadas com a estrutura do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura; a segunda, as práticas organizativas, aquelas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização; a terceira, as práticas didáticas, que estão diretamente ligadas ao contexto imediato da atividade pedagógica e constituem o conteúdo da profissionalização docente no sentido técnico e restrito; a quarta, práticas concorrentes, aquelas que, mesmo não sendo caracterizadas como pedagógicas, por não fazerem parte do ambiente escolar, exercem grande influência sobre a ação pedagógica dos professores.

Portanto, a conduta profissional do professor torna-se central no conjunto das discussões sobre o desenvolvimento profissional docente. Tanto se expressa como uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos no mundo do trabalho, quanto pode assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adaptar decisões estratégicas inteligentes para intervirem nos contextos. Nesse sentido, trata-se do aparecimento da categoria da profissionalidade nos espaços da profissionalização de professores.

A profissionalidade docente está baseada nas práticas “aninhadas”, ou seja, nas práticas desenvolvidas pelos professores em seus espaços de trabalho de modo pessoal, experiencial e criativo. Nesse caso, a profissionalidade envolve a repercussão cultural das práticas no conhecimento considerado como base da prática educativa: a objetividade e a racionalidade pedagógica. Nas perspectivas metodológicas a realidade escolar foge às estreitas margens do observável, há um domínio dos aspectos invisíveis, próprios àqueles sujeitos envolvidos na elaboração das práticas de ensino.

Outra característica da profissionalidade é a percepção de responsabilidade dos professores durante o desenvolvimento de suas práticas. Nesse ponto, faz-se necessário

relativizar a ênfase atribuída ao papel dos professores na determinação das práticas e dos efeitos educativos. A predominância da responsabilidade do professor esconde a determinação externa na prática, tornando-se fundamental atingir a amplitude da profissionalidade, como outro elemento que caracteriza o desenvolvimento profissional de professores. Na amplitude da profissionalidade o professor deve atuar em todos os níveis que interferem na prática docente, em vista de sua emancipação e desenvolvimento profissional. Os campos de ação educativa consagram uma postura ético-política sobre o “fazer” docente.

A ampliação da profissionalidade docente expande-se pela apreensão de concepções e pelo envolvimento direto com programas de formação inicial e continuada. Por isso, é fundamental um currículo formativo amplo que ultrapasse as dimensões didáticas e que permita ao professorado estabelecer relações entre as práticas desenvolvidas e a reflexão crítica sobre as mesmas. Tais mudanças de postura no campo da profissão de professor(a) implicam mobilizações conjuntas de iniciativas práticas em diferentes âmbitos articulados com contextos extraescolares.

A profissionalidade está amplamente influenciada pelas mudanças no campo do pedagógico e do processo de formação dos professores, deve ser entendida no quadro do desenvolvimento pessoal e profissional, o que contrapõe às mudanças feitas com programas pontuais de formação. As mesmas devem favorecer o resgate da imagem do professor intelectual, detentor de um discurso que, associado a elementos técnicos, evidencia os componentes políticos que determinam a prática docente (GIROUX, 1985).

Neste contexto, e em contrapartida, a profissionalização pode ser definida como a observância de certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer (SCHWAB *apud* SACRISTÁN, 2008). Contudo estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores: uma parte do conhecimento pedagógico possui um caráter eclético no que diz respeito à capacidade de ordenar a prática. Por outro lado, a profissionalização manifesta-se através de uma grande diversidade de função (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os discentes, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades).

Esta diversidade antagônica entre profissionalidade e profissionalização provoca uma profusão de saberes potencialmente pertinentes a serem considerados na concepção dos programas de formação de professor. Por um lado, a precariedade do conhecimento científico pertinente à teorização das práticas faz o professor agir de acordo com as suas crenças e mecanismos adquiridos culturalmente através da socialização, negligenciando o saber pedagógico especializado. Por outro, diante da limitação teórica em fecundar culturalmente a

prática a partir de pressupostos universais, promove a aquisição de uma consciência evolutiva sobre o conhecimento das práticas, sem desconsiderar a importância dos contributos teóricos. Assim, a consciência da relevância da prática surge como ideia-força mediadora do processo formativo inicial e permanente dos professores. É importante ressaltar que esta perspectiva apenas recusa a linearidade entre teoria, ação e prática, e não a indissociabilidade entre elas em relação à cultura em que se produz o exercício docente.

Esta análise da relação teoria-prática na profissionalização docente nos faz buscar entender o “ofício de professor” pela didática que exercita. Ao considerar os conhecimentos úteis para os práticos, Tom (1984, 1987) nos traz formas de ver o ensino com a atividade profissional. Pode-se afirmar que o ensino como um ofício é composto de saberes práticos, adquiridos pela experiência. Nessa direção, o ensino deriva, igualmente, do conhecimento científico como prática social específica vivida na formação. Todavia, o ensino é também uma arte que exprime a criatividade individual de quem o realiza, ao mesmo tempo em que se torna um empenho moral, sublinhando a dimensão ética da atividade docente. Essa dimensão ética se distribui na prática diária da interação desigual de poder entre professores e discentes; na questão da seleção de conteúdos, condicionada a critérios que obriguem a tomadas de posição e a juízo de valores; e, por fim, na correlação entre as questões de ensino e as problemáticas sociais mais amplas.

Neste sentido, o ofício de professor(a) é desenvolvido pelo ensino como acumulação de “esquemas práticos”. Esta ideia implica que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma. O acúmulo de esquemas práticos, portanto, favorece o desenvolvimento ordenado da ação. Quando aplicados com flexibilidade e com modificações pontuais, “[...] os esquemas práticos configuram a profissionalidade como um *ofício-arte* que se exprime no saber fazer (SACRISTÁN, 2008, p. 79)”, tornando capaz de integrar todos os elementos que envolvem a ação docente. De modo que “os procedimentos de auto-análise, de observação crítica da prática e a investigação na acção procuram favorecer uma compreensão crítica da actividade docente, e não uma mera reprodução de esquemas preestabelecidos” (SACRISTÁN, 2008, p. 80).

Porquanto o conjunto de esquema prático constitui um esquema estratégico traduzido na flexibilidade e na capacidade de adaptação do professor de maneira intencional. Por ser de categoria superior e carácter abstrato, direciona as ações e orienta os professores no que se refere às adaptações e justaposições das tarefas mais distintas, à agregação de elementos novos e de recursos variados. Assim, pode-se afirmar que um esquema prático é uma rotina.

Na mesma direção, pode-se afirmar que um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação.

É evidente que o pensamento estratégico é um relevante elemento do conhecimento utilizado pelos professores em suas atividades de ensino. Primeiro, por que se trata de uma categoria cognitiva, social e integrada aos sistemas de valoração pessoal e profissional da docência: o campo da ética e da conduta profissional. Para Schulman (1986), o pensamento estratégico evidencia especificidades do saber docente, ao lado da observação segundo a qual o conhecimento de proposições e a operatividade do conhecimento através de sua sistemática de agrupamento por “casos de ensino” garantem o desenvolvimento de ações racionalmente estruturadas e eticamente desenvolvidas. Segundo o autor, o primeiro tipo de conhecimento é mobilizado quando o professor aborda situações particulares, ou, ainda, problemas que não têm uma solução predefinida. Por isso, transcende a esquemática de saberes ligada às experiências concretas do ensino, convertendo-se em elementos de definição da profissionalidade docente, porque diferencia o que é um mero ofício do exercício com base em normas indeterminadas da interação entre professores e estudantes. Lê-se:

É nos esquemas estratégicos que se define mais claramente o componente intelectual do exercício profissional docente. A prática que se encontra ordenada estrategicamente é inseparável de racionalizações implícitas presentes na mente de quem elabora os esquemas que a ordenam; embora seja alheia às teorias formais em vigor, não é vazia de conteúdos e de pressupostos teóricos (SACRISTÁN, 2008, p. 81).

Assim, é possível compreender o pensamento profissional articulado com a perícia praticado como síntese do conjunto das estruturas cognitivas do professor de modo a não dissociá-lo do universo significativo dos sujeitos em interação, mediação e comunicação pelo ensino. Logo, não há uma articulação supraorganizada e completa nesse plano de estruturação da prática docente. A teoria pode ser originada dos professores e pode vir a integrar-se na estrutura subjetiva e idiossincrática e nos componentes dos esquemas.

Nessa perspectiva, a compreensão da constituição dos esquemas práticos e estratégicos possibilita o entendimento da estrutura prático-teórica da profissionalidade docente. Caracterizada pelo pensamento pragmático, o qual relaciona ideias, intenções, ações e avaliação das condições de aplicação, a profissionalidade docente se desenvolve no âmbito de situações particulares e a sua função é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade de ensino em torno da aprendizagem escolar. Nesse caso, os

conhecimentos práticos estratégicos requisitam o desenvolvimento da capacidade subjetiva e certo nível de abstração na perspectiva da metacognição.

Sacristán (2008) declara que as rotinas práticas são passíveis de imitação entre os pares profissionais no campo do trabalho. Pode-se afirmar que as ideias abstratas tornam-se comunicáveis de modo ordenado, já que os esquemas estratégicos refletem a capacidade formal dos professores para articular esses dois componentes (pensamento e ação) numa dada experiência. Pensamento e ação, associação, e precede avaliação e análise nas práticas docentes. Em síntese, a profissão docente se sustenta na ação prática, no campo das ideias abstratas e no pensamento estratégico, concreto. A concretude do pensamento estratégico está conectada às condições da prática e manifesta-se nela. Porém, ao mesmo tempo, pertence ao campo da subjetividade dos que dirigem a prática, sendo passível de transmissão e explicitação como referências para novas adaptações.

E, assim, podemos dizer que a qualidade profissional está na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias amplas, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver os esquemas estratégicos. A capacidade de manter toda esta estrutura ativa em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante se identifica com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade em relação à profissionalização docente. O seu conteúdo reside na capacidade dos diferentes níveis das estruturas. O que implica entender a “técnica” do ensino numa perspectiva reflexiva, como nos traz Sykes (1986) citado por Sacristán (2008, p. 83). Note-se:

Para levar a cabo uma atividade docente, de forma efectiva, o prático deve desenvolver não só a capacidade de atuar – o emprego de aptidões técnicas no seu desempenho – mas deve também avaliar as conseqüências das suas ações, considerar desenvolvimentos alternativos da ação, colocar e resolver problemas idiossincráticos e recorrentes, e utilizar uma série de marcos conceptuais neste processo cognitivo e interativo.

Pensando metodologicamente, é preciso oportunizar o acesso dos professores a uma formação com elementos, métodos e situações capaz de provocar uma mobilização no sentido de acionar o pensamento estratégico. Para isso, Sacristán (2008) aponta uma proposta em que o professor seja desafiado a tomar decisões, instigado pela metodologia de projeto à resolução de problemas e/ou análise da prática.

A especificidade dos conhecimentos da atividade docente vai além do conhecimento científico, mesmo por que o princípio intelectual não dá conta da singularidade que permeia a atividade docente. Para Carr e Kemmis (1988), o papel fundamental da investigação educativa

é desenvolver teorias da prática educativa, impregnada nas experiências dos sujeitos da educação que favoreça a resolução de problemas correlacionados a estas experiências e situações. A gênese da prática reside nos jogos de influência e interferência que acontece de forma dialética entre os componentes intelectuais e os elementos determinantes da prática. A compreensão destas elaborações intelectuais e os esquemas operativos dependem diretamente da referencialidade do professor. Por isso, para que os esquemas práticos operativos e os esquemas estratégicos venham a ter autonomia funcional é necessário que tenham justificações filosóficas, éticas e científicas. Neste sentido, podemos relacionar com o que Elliot (1989) chama de prática profissional competente, por ser esta mediada reflexivamente pelos princípios éticos condizentes com a prática concreta.

Outro ponto significativo da estrutura prático-teórica da profissionalização é o desenvolvimento do pensamento profissional dilemático. Nesse tipo de pensamento os dilemas estão ligados às opções morais, aos percursos alternativos, às racionalizações que se contrapõem na tentativa de explicar e justificar ações. Estes processos são amplamente utilizados pelos professores no decorrer do exercício profissional. Os dilemas, portanto, explicitam os pontos de conflito e o estado de “insegurança” da estrutura dos esquemas relacionados aos níveis operativos e à estrutura dos esquemas estratégicos relacionados às ideias, valores e princípios que ancoram a articulação entre prática e reflexão dos professores.

Por isso mesmo, o exercício profissional docente está associado à reelaboração da conduta profissional a partir das tensões vividas no campo do trabalho. À medida que o professor amplia a sua capacidade de gerenciar conflitos, sua consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando e clarificando ligações, possibilidades e correlações entre aprendizagens e os dilemas propostos durante o seu desenvolvimento profissional. Assim sendo, a profissionalização pode ser compreendida como a observância de certo tipo de regras, fundamentadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. Contudo estas regras nem sempre são precisas, estando sujeitas a um permanente processo de reelaboração e ressignificação por parte dos docentes.

## 1.1 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DIMENSÃO INSTITUCIONAL, POLÍTICA E FORMATIVA

No Brasil os estudos sobre profissionalização docente tiveram forte consolidação nas últimas duas décadas do século XX. A compreensão das dimensões institucionais, políticas e formativas peculiares ao desenvolvimento profissional de professores foi o principal elemento que se efetivou como relevante no cenário de debates da profissionalização docente. Em diferentes contextos, a tarefa do professor é demarcada por uma dimensão sociocultural ligada às instituições formadoras, às políticas de currículo extremamente complexas quanto ao mundo do trabalho e suas intencionalidades. Exigem-se do professor ações e decisões imediatas, observações atentas aos fenômenos emergentes e implícitos no seu fazer. Tais ações ora se voltam para os aspectos do fazer pedagógico pragmático, ora para sua racionalidade técnica, cognitivamente constituída, elaborada e explicativa da atividade de ensino, ora tais atividades são voltadas para a necessidade de o professor se centrar na capacidade de autodesenvolver a reflexividade.

A profissionalização de professores torna-se intimamente ligada aos saberes da experiência de ensino e é especialmente importante na construção da docência (TARDIF, 2003). Neste sentido, pode-se compreender a profissionalização de professores, por um lado, como um processo que envolve o desenvolvimento e a estruturação da pessoa e, por outro, como uma noção institucional, ou seja, que envolve a ideia de formação como elemento instituinte e instituído, enquanto estrutura de natureza organizacional que planifica e desenvolve as atividades do desenvolvimento profissional sem desconsiderar a dimensão pessoal no processo de formação profissional. Assim sendo, a profissionalização de professores constitui-se em um fenômeno complexo, abrangendo o individual e o institucional.

Schindwein (2006) destaca a indissociabilidade da formação ante a profissionalização docente. Nesse processo, referenda-se o papel do professor em uma perspectiva histórico-cultural cuja centralidade permite entender o papel docente como elemento mediador do processo de construção do conhecimento. Esse papel é relativo às demandas sociais que lhe nutrem as instituições. O professor, dentro dessa perspectiva de análise, é aquele que interfere intencionalmente no mundo material da existência visando favorecer a ação e a reflexão dos discentes, possibilitando a busca de novas informações em um processo relacional, dialético e contraditório com os discentes e destes com seus pares. Para isto, é necessário ter um

conhecimento consistente da dinâmica de produção e socialização do conteúdo de ensino a fim de que se tenha ampla condição de mediar, em linhas gerais, a trajetória que o discente terá que percorrer para se apropriar do conhecimento, bem como para perceber o que os discentes já sabem e o que ainda não sabem.

Dessa maneira, torna-se fundamental ao professor potencializar criticamente a função de articular e integrar os processos de ensino e os diversos tipos de aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Ao professor é destinada a função de organizar situações de aprendizagens para desafiar o discente na construção do conhecimento via apropriação dialética dos objetos socioculturais que se instauram na relação educativa escolar.

Nesta perspectiva, concordamos com Nóvoa (1997) ao afirmar a necessidade de criar ou possibilitar “lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmica de autotransformação participada” (p. 38), pois, para ele, trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalização docente. A dimensão formativa indissociada dos elementos institucionais e políticos também é referendada por Brandão (1999), ao abordar o papel do pesquisador e/ou educador como viabilizador de condições para o recuo crítico diante de problemáticas socioculturais concretas e o de organizar a temática geradora de tal forma que os protagonistas possam, discutindo-a, decifrá-la e agir sobre ela.

A profissionalização docente deve direcionar-se para a valorização de outro paradigma de formação. Trata-se da aproximação crítica em torno da epistemologia da prática, que tem inspirado reformas da formação docente em diferentes países desde a década de noventa do século XX a partir da produção acadêmica.

Na epistemologia da prática o princípio básico predominante é a emergência do prático reflexivo. Para Maroy (2009), o profissional prático reflexivo vem se adaptando às recentes transformações do sistema educativo e da sociedade em geral devido a algumas características importantes, dentre as quais destacam-se: a) características do público escolar, que se tornou mais heterogêneo e mais “difícil” (crise de disciplina, evasão/desmotivação, função técnica e esvaziada da funcionalidade da escola); b) características das novas funções da escola, implicando maior complexidade no desempenho docente (mudança de foco para a aprendizagem e não mais o ensino, a escola e a equipe como um todo); c) características da não-referencialidade da escola como instituição privilegiada do saber, dado a pluralização da cultura, a “perda de sentido” e o “vazio dos valores” propagados nos espaços de trabalho docente.

Essas transformações exigem dos profissionais da educação novas formas de agir e de conceber a sua ação pedagógica. Primeiro, exige-se compreensão e amplo debate sobre a cultura e a identidade profissional de professores em relação ao sujeito prático reflexivo. Em seguida, destaca a relevância do professor enquanto especialista em aprendizagem que se volta à superação da perda do significado do ato de aprender de seus estudantes, refletido no problema do fracasso escolar, focado na reestruturação constante da ação pedagógica mediada em sala de aula. Por isso mesmo, a transmissão do saber deve participar do conjunto de decisões entre professores e alunos que refletem sobre suas práticas, cotidianamente e de modo interativo. Enfim, o professor torna-se responsável pela mediação de situações de aprendizagem que o ajudem a perceber os sentidos do ato de aprender junto a um grupo de pessoas, coletiva ou individualmente.

A ideia de professor especialista da aprendizagem está relacionada com a valorização da identidade profissional numa perspectiva ampla, em que, independente do segmento ou nível em que atuem, todos participam do mesmo projeto: o de educar e o de aprender. Trata-se de um professor interativo, sujeito atuante da gestão coletiva e com atenção voltada para a instituição educativa. Diante das novas funções da escola e sua maior complexidade exige-se, pois, dos professores o desenvolvimento de práticas coletivas, baseada nos modelos de gestão coletiva das instituições em que atuam. O professor assume papel importante nos seus espaços de trabalho porque é visto como um *ser em relação* com os diferentes atores envolvidos, com o processo ensino e aprendizagem e com a gestão institucional como um todo. A prática pedagógica requer trabalho coletivo e profissional capaz de gerenciar conflitos, lidar com a diversidade e elaborar projetos de maneira coletiva e proativa, mobilizando os envolvidos no processo. Por isso, a dimensão formativa no desenvolvimento profissional é apontada por diferentes autores como a alavanca do processo de transformação do profissional da educação. Motivo pelo qual a formação profissional do professor deve desenvolver-se e tornar-se permanente, passando a fazer parte de maneira natural da carreira profissional.

Nesta nova concepção de profissionalização docente, a constituição da identidade profissional, segundo Nóvoa (2007), passa pelo processo identitário, o qual está atrelado à implicação do desenvolvimento pessoal no desenvolvimento profissional, pois, para ele, “o professor é uma pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor” (ref.). A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Assim, o processo identitário é caracterizado pela maneira como cada um se sente e se diz professor. Como processo complexo, exige tempo para cada um se apropriar do sentido da sua história pessoal e profissional.

A constituição do processo identitário no desenvolvimento profissional docente se dá pela capacidade de exercermos com autonomia as atividades profissionais sem renunciar à dimensão pessoal da existência. A forma de ensinar do professor está diretamente ligada ao jeito de ser e está enquanto pessoa no momento da ação de ensinar. É fundamentado neste pensar de Nóvoa que Lobirit (1992) levanta a questão da educação do educador ser priorizado o conhecimento de si próprio e não, apenas, a priorização do conhecimento da disciplina. Essas questões nos colocam diante da pessoa e do profissional, do ser e do ensinar. As escolhas que cada professor faz têm implicações diretas na sua maneira de ser e sua maneira de ser implica nas suas escolhas. Por isso, é válido destacar que

[...] os professores não se apropriam passivamente dos saberes instituídos na mesma velocidade demandada pelos programas formativos. Ao contrário, as mudanças ocorrem em meio a tensões entre o que já sabem, o que desejam saber, o que podem efetivamente aprender naquele momento e o que vai emergindo, enquanto necessidade no processo (MONTEIRO, 2002, p. 323).

Por fim, a extensão das mudanças e das necessidades com as quais se defrontam os professores, de acordo com Arroyo (2000), implica em conceber a profissionalização docente como um processo permanente de construção de condutas. A docência é ofício que representa um fazer qualificado de um grupo de trabalhadores que possui identidade, história própria, preparação pessoal e formação específica. A profissionalização desenvolve a partir de um corpo de saberes e tem reconhecimento social. Nisso tudo, a profissionalização docente perpassa pela constituição da identidade profissional, o que requer desenvolvimento permanente.

## 1.2 A DOCÊNCIA COMO EIXO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR(A)

A docência se constitui como o principal elemento da profissionalização de professores. A prática docente está ligada tanto ao ensino quanto ao prestígio profissional que advém da sucessiva progressão de desenvolvimento profissional do professor, associado ao desempenho escolar satisfatório dos estudantes. Facci (2004) destaca que a adjetivação *profissional* representou para o professor ter prestígio social, melhorias nas condições de trabalho e remuneração. Nisso, a docência é elemento central. Por outro lado, Sacristán (2008) afirma que conjunto de ações, conhecimentos, habilidades, atitudes que traduz a singularidade

do ser professor, é típico da profissionalidade. A profissionalidade é uma das expressões da docência.

De acordo com Popkewitz (1995), profissionalidade “é uma palavra de construção social” cujo conceito é modificado em função das condições sociais em que é utilizado. Logo, a profissionalidade como elemento central da docência está relacionada com o contexto sociopolítico de interação no qual a ação pedagógica acontece. O que está em destaque nessa análise é a ideia segundo a qual a docência é prática social compartilhada e produzida socialmente que pode ser compreendida de diferentes maneiras, a depender da concepção do grupo e do seu pertencimento social, econômico e cultural.

Para Facci (2004, p. 25), é preciso compreender o professor como integrante de “uma classe profissional, com direitos trabalhistas já conquistados historicamente, com especificidades no desempenho de seu trabalho, com suas características pessoais, entre outros aspectos”. Apoiada em Souza (1993), a autora referenda os momentos de singularidade e os de universalidade como parte da docência. Lê-se:

Singularidade representada pelas posições políticas dos professores, seus conflitos e ideologias, suas representações do mundo, sua identidade pessoal e universalidade presente na organização política-associativa dos indivíduos, organização esta compreendida como mediadora das condições empíricas singulares com a sociedade, com elementos distintos característicos de uma categoria que vem ocupando um espaço social (FACCI, 2004, p. 25).

Contudo os diferentes níveis de organização profissional do professor, com base na docência, não são suficientes para responder às demandas sociais instauradas no jogo das decisões políticas da formação. A existência do singular, associada às posições políticas dos professores como classe profissional, é condicionada ao universal e este agrega ambigualmente todos os elementos da singularidade como tentativa de responder às demandas institucionais a que pertence o professor. Assim, esta constatação certifica de que ao fazer a análise da docência como eixo da profissionalização de professores deve-se considerar os aspectos singulares e os aspectos universais de suas atividades, sempre constituídos no processo de transformações ocorridas no contexto histórico em que se inserem.

Contudo a compreensão da docência deve nos levar a superar os mitos a ela relacionados ao longo da história. Entre estes mitos ressaltamos o mito da maternidade em sua expressividade romântica (KRAMER, 1989) e o mito da mulher como rainha do lar, cuidadora doméstica e guardiã da primeira infância. Esta ambiguidade entre o doméstico e o científico prevalece ainda hoje nos diversos níveis da educação e, principalmente, na

educação infantil. Tal compreensão tem como consequência a reprodução da alienação e da vida cotidiana e o não reconhecimento do trabalho do professor.

Uma das características principais da sociedade atual, em relação ao não reconhecimento nas políticas públicas voltadas ao trabalho docente, é a mundialização da economia. Este fenômeno está diretamente ligado ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, produzindo mudanças nas relações de produção e consumo. E é nesta perspectiva que o mercado passou a exigir e valorizar o desenvolvimento de competências compatíveis com as áreas de expansão, como a informática e a comunicação como um todo. As novas tecnologias da informação têm oportunizado o acesso ao conhecimento e ampliado às possibilidades de aprendizagens. Entretanto alterações no modo de produção do sistema capitalista quanto à capitalização do trabalho intelectual provocaram a migração de conceitos dos campos da administração e da economia.

Nesse contexto, ganha destaque a docência exercida nos espaços escolares. A escola é considerada um dos principais centros de disseminação de conhecimentos desenvolvidos historicamente. Nessa trajetória, porém, destacam-se, ainda, as influências das sociedades das técnicas, sociedade das redes, sociedade da informação e da comunicação. Nessa nova perspectiva o desenvolvimento da “competência” e o princípio do “aprender a aprender” passaram a ser referencialidade do processo educativo. Este processo interfere na dinâmica da vida social, transformando todo contexto social, político e cultural, como, também, no âmbito escolar e, conseqüentemente, no ofício da profissão docente.

Esse contexto gera demandas novas para a compreensão mais alargada da docência e do desenvolvimento profissional de professores. Em ambos os casos não existe preparação e clareza das intenções, destino e foco central de todo esse conjunto de mudanças. O que produz o encontro de professores com uma situação incômoda, já que, além de analisar e refletir sobre sua ação pedagógica, lhes são exigidas, também, posturas políticas e compreensão do contexto sociopolítico de modo amplo e ao mesmo tempo específico. O não cumprimento dessa exigência na totalidade o coloca como responsável de todas as ineficiências da instituição escolar, desde a não execução dos objetivos escolares previstos até as situações de indisciplina, evasão e o fracasso escolar. Em meio a essas questões, reafirmam-se a defesa e a valorização da escola pública, enfatizando a sua função social e de promotora da cidadania, como, também, a garantia do acesso e permanência de todos os discentes.

A preocupação em formar o professor como sujeito competitivo e versátil foi evidenciada nas contradições sociopolíticas ligadas à profissão de professor(a) no final do século XX. Tornou-se necessidade inadiável formar o professor capaz de ir ao encontro da

diversidade teórica e articular a prática social à prática educacional voltada à formação científica de diversos ramos do conhecimento. Contudo essa confluência se concentra no fato de que todas as pessoas envolvidas numa situação de aprendizagem e de ensino devem tornar-se ativos produtores de novos conhecimentos em vista do desenvolvimentismo tecnológico, científico e cultural de um país.

Esse contexto envolve a docência através da orientação voltada à técnica operacional da formação, baseada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. O professor e o discente são considerados produtos-produtores de um processo pensado e planejado por técnicos especialistas que engrossam as fileiras das instituições escolares e que se envolvem com a produção das relações educativas da sala de aula.

A qualificação de professores na perspectiva de desenvolvimento da docência torna-se eixo importante no contexto das mudanças ocorridas nos últimos trinta anos. Segundo Gonçalves (1996), os programas de qualificação de professores expressam-se como condensadores desse quadro sociopolítico relacionado à docência. Para ela, é necessário considerar a subjetividade docente e a correlação desta com as suas práticas pedagógicas. A pessoa do professor é esquecida, assim como a implicação do seu fazer na sua vida. Por isso mesmo, sinaliza, ainda, que em programas de formação docente é importante o estudo da pessoa do professor conectada a sua atuação profissional cotidiana e concreta.

Porquanto, a relevância da profissionalização docente é indissociada da construção da docência como práxis articuladora das características da profissão no encontro da identidade pessoal de professor(a). Nóvoa (2008) enfatiza a importância das dimensões pessoais e profissionais dos professores no estudo da docência. Há, sobretudo, referências concretas de alerta em toda sua obra quanto à constituição da história da profissão docente como sendo demarcada pela separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Torna-se necessário redimensionar tal aspecto nos espaços de formação profissional de professores em diversos níveis de ensino.

O reconhecimento da pessoa do professor passou a ser estudada e referendada na literatura pedagógica a partir da década de 1980. Nesta trilha, Nóvoa (1995b) apresenta, juntamente com Pimenta (1996), a formação de professores baseada em três dimensões: a) pessoal – através da qual a vida do professor mantém-se articulada aos processos de autoformação e troca de vivências e saberes da prática pedagógica; b) profissional – através da qual a produção profissional do professor mantém-se interligada às vivências e aos saberes educacionais e aos saberes pedagógicos; c) organizacional – através da qual a escola se

constitui como espaço educativo, no qual o trabalho, a ação pedagógica e a formação se intercalam como unidade complexa.

A docência torna-se eixo da formação através da reviravolta de defesas epistemológicas voltadas à indissociabilidade da pessoa do profissional professor. As contribuições dos estudos desenvolvidos por Antônio Nóvoa possibilitaram um novo pensar sobre o professor à medida que foi enfatizada a relevância da individualidade do professor no processo docente. Assim, o processo identitário da profissão docente é estabelecido como categoria central de análise nas pesquisas sobre docência e profissão de professor(a). Em outras palavras, apesar de já existir uma maneira própria de ser professor, mesmo nos tempos da racionalização e da uniformização, agora esse processo se diferencia, a sua identidade profissional não é alheia à constituição do seu eu pessoal. Como afirma Nóvoa (2007), “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” isso por que:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2007, p. 17).

Enfim, não é apenas a identidade pessoal articulada à identidade profissional que delinea a docência como prática sociocultural complexa. Uma das questões fundamentais nesse processo é o *status* ocupado pela profissão no contexto social em que se insere. Diz-se que a centralidade volta-se à discussão sobre os baixos salários, as condições de trabalho, a desvalorização da profissão pela sociedade e a inadequação da qualidade dos cursos de formação profissional (TARDIF, 2010). Torna-se necessária a elaboração de políticas públicas de formação que evidenciem a construção e consolidação de um amplo projeto educacional criticamente construído e que tenha como foco de análise a produção da docência como práxis social ligada ao mundo do trabalho criticamente construído, vivido e produzido pelos professores, as instituições e os estudantes.

## CAPÍTULO II

### 2 DOCÊNCIA, ENSINO E REFLEXIVIDADE

A relação entre docência, ensino e reflexividade é importante para a compreensão mais alargada do trabalho docente. A prática docente se caracteriza através da diversidade de elementos ligados tanto à cultura na qual se desenvolve quanto nos diferentes modos de apropriação dos conhecimentos, saberes e práticas desenvolvidas em contextos de interação didática a partir do ensino. Nesse caso, a característica principal do trabalho de professor mantém-se associada ao processo ensino e aprendizagem determinado pelos condicionantes sociais, culturais, didáticos, políticos e técnicos que são específicos da prática docente. Assim sendo, a subjetividade e a racionalidade docentes balizam em forma de fluxos constantes a produção da atividade de ensino e de formação, uma vez que ocorre a análise sobre os espaços do trabalho indissociada à reflexão sobre as práticas e sobre as próprias reflexões que nelas são produzidas pelo professor.

Esse conjunto de reflexões sedimenta-se de modo progressivo no desenvolvimento profissional de professores. Nas ciências da educação as reflexões sobre práticas docente implicam, de igual modo, a reflexão da reflexão das práticas tornando-se importantes dispositivos de formação no campo teórico do magistério e da pedagogia. Nesse sentido, ocorre o aparecimento de discussões voltadas ao professor como profissional capaz de refletir sistematicamente sobre seu ensino; outras direcionadas à defesa do professor-pesquisador em educação; outras tantas focalizando a prática do ensino como processo de intervenção, ligadas à pesquisa participante, à pesquisa etnográfica ou ainda à pesquisa-ação didática. Em todas essas relações existe uma ligação entre o conhecimento oriundo da prática de ensino no cotidiano do trabalho docente e o desenvolvimento de posturas reflexivas mais focais e diretivas, voltadas à ampliação das potencialidades didáticas e da autoformação profissional, de extrema importância para os estudos sobre a docência e a profissionalidade de professor. Trata-se do aparecimento de dois relevantes campos teóricos que influenciam desde a década de 1990 a produção da pesquisa em formação de professores: a reflexividade e a epistemologia da prática. De outro modo, o professor reflexivo e a epistemologia da prática.

## 2.1 PROFESSOR REFLEXIVO E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

O conceito de professor reflexivo dá início ao conjunto dessas discussões. O *professor reflexivo* ancora-se na tendência investigativa contemporânea surgida a partir do movimento de valorização de formação e profissionalização de professores a partir da década de 1990. Tal conceito teve inspiração nas propostas do norte-americano Donald Schön (1930-1997), o qual desenvolveu um estudo sobre o *profissional reflexivo* em diferentes campos de conhecimento. O termo *professor reflexivo* surge nos anos 1990, como movimento teórico do trabalho docente associado em grande medida à produção de vários pesquisadores em educação.

O *profissional reflexivo* de Schön é baseado no conhecimento tácito de Alexander Luria (1902-1977), no qual a experiência é compreendida como mais do que a simples atividade e envolve os elementos ativo (tentativas, experimentos mudança) e passivo, quando experimentamos, passamos, sofremos as consequências da mudança. Está relacionado à produção de John Dewey (1859-1952), quando afirma que o valor da experiência está na percepção das relações ou continuidade a que nos conduz. O pensar ou o refletir é o discernir em relação ao que tentamos fazer e o que sucede em consequência (PIMENTA, 1999).

A preocupação com a racionalidade técnica tornou a ação pedagógica mecanizada, o que, de certa forma, é impossível devido à singularidade do ato educativo e à distinção dos atores envolvidos. O fato de os sujeitos estarem em constante processo de transformação nos faz afirmar que, ao mediar o processo de construção do conhecimento, o professor faz uso da sua capacidade reflexiva. Contudo o fato de o professor não ter consciência desta capacidade o faz ser orientado pela técnica sem a compreensão e a clareza dos princípios que a perpassa em sua ação pedagógica. Quando sua prática é construída por uma reflexão os princípios teóricos da sua reflexão são sustentados por uma teoria que os fundamenta. Entretanto, mesmo se não existe teoria consolidada em que experiência da prática pedagógica está baseada, há a possibilidade da existência de crenças construídas através da experiência docente em seu espaço de trabalho.

As experiências de Donald Schön como professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT/EUA) na década de 1990 foram determinantes para a ampla funcionalidade de sua teoria. O envolvimento com as reformas curriculares desenvolvida nos cursos de formação profissional nos Estados Unidos evidenciou o caráter normativo dos currículos quando primeiro se apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por

fim, os conhecimentos técnicos profissionais que são supostamente aplicados pelos discentes durante um estágio. Na concepção de Schön, as demandas impostas ao profissional em formação ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, exigindo soluções que vão além dos conhecimentos técnicos.

Nesta perspectiva, reconhecendo a experiência e a reflexão no conceito de experiência deweyana e o conceito de conhecimento tácito de Luria e Polanji, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática* (PIMENTA, 2002). A epistemologia da prática se desenvolve através da valorização de práticas profissionais como espaço de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização deste, e o reconhecimento do conhecimento tácito presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Para ele, conhecimento na ação é o conhecimento tácito implícito e interiorizado que está na ação. Este conhecimento é mobilizado pelos professores no dia a dia, tornando-se um hábito. Diante de novas situações os profissionais constroem novas possibilidades nas quais se encontra o processo que é denominado de *reflexão na ação*. Surge, então, um conjunto de experiências as quais são acionadas em ações semelhantes, tornando-as um conhecimento prático. Estes conhecimentos não são suficientes quando surgem situações com novos problemas e exigem a busca de uma análise, uma contextualização, uma compreensão da origem, uma problematização e apropriação sobre a situação problema. De outro modo, diante de uma situação problema, o professor é capaz de surpreender-se com seus aprendentes e, em seguida, pensar sobre essa situação procurando entender o motivo de sua surpresa. E logo reformula o problema em questão, com a intenção de viabilizar a explicitação do novo processo de elaboração realizado pelos aprendentes. E finaliza com uma nova intervenção, apresentando um novo problema, similar à situação anterior para a confirmação de sua hipótese e sistematização do conhecimento construído. Processo este denominado por Schön de *reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 2008).

Segundo Bolzan (2002), neste processo de reflexão e inquietação o professor externa seus esquemas teóricos e concepções formuladas desde a formação acadêmica na tentativa de aproximá-las da problemática atual. A sua reflexão permite pensar sobre a situação passada, estabelecendo conexões com as situações futuras de ensino as quais serão propostas e elaboradas. E este processo de reflexão, realizado individualmente ou em grupo, poderá tornar consciente os modelos teóricos e epistemológicos que perpassam o seu fazer pedagógico/profissional e ao mesmo tempo possibilita a relação entre os resultados de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais estruturadas. Portanto, pensar a

respeito do *fazer* e do saber-fazer exige processos racionais e intuitivos, os quais fazem parte do pensamento prático do educador.

O processo de reflexão sobre sua ação pedagógica permite ao professor atuar como pesquisador. Mediado pelo processo de análise e da interpretação de sua ação pedagógica, constrói seu conhecimento profissional e pedagógico, tornando-se autor de sua prática por ser capaz de construir sua própria metodologia independente de regras, técnica e/ou guia de estratégias impostas por teorias qualquer e/ou normas curriculares.

Neste contexto, a existência do professor reflexivo nas situações de ensino é apontada como aspecto significativo para as instituições. Quer os professores sejam sujeitos participantes das elaborações de propostas curriculares, quer os professores estejam direcionando esforços para as mudanças que ocorrem em suas próprias práticas, as ideias de Schön possibilitaram um amplo campo de pesquisa pertinente à área de formação docente.

A epistemologia da prática relacionada à educação traz ao debate questões complexas. Efetivamente, relaciona-se ao currículo necessário para a formação de professores reflexivos, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas, ao trabalho coletivo, aos saberes que constituem a identidade epistemológica da educação e dos profissionais do ensino, aos processos de formação da identidade profissional, incluindo as histórias de vida e trajetória acadêmica, às novas demandas impostas à escola e ao professor, dentre outros elementos. Em todo esse quadro a sociedade pós-moderna potencializa e cria necessidades que valorizam o ter em detrimento do ser, os conflitos afetivos, a violência, a indisciplina, a incredulidade em torno do conhecimento oriundo das práticas docentes devido à imposição de valores que desconsideram o trabalho como instrumento de ascensão, fruto das novas configurações do trabalho, exigindo profissionais cada vez mais qualificados e atualizados.

Esta nova realidade fez a formação continuada na escola ser olhada como espaço de discussão da prática e das demandas do professor no que se refere aos conflitos do ensinar. Redimensionando a ideia de formação de professores restrita aos programas de aperfeiçoamento, capacitação e/ou treinamento fundamentada em concepções behavioristas quando o foco eram os processos de ensino e não a aprendizagem. A pesquisa na sala de aula, o processo que envolve a prática e a pessoa do professor passam a ser valorizados e, assim, a formação contínua é reconfigurada e assumida pela escola e as instituições superiores de formação.

Apesar das significativas contribuições no que se refere à relação ensino prática reflexiva, valorização da produção do saber a partir da prática e a pesquisa como um

instrumento de formação de professores em que o fazer pedagógico é referendado como ponto de partida e ponto de chegada da pesquisa. A ideia de profissional reflexivo trazida por Schön é questionada por alguns teóricos, como Pimenta (2002), que, embora concordando com a significação da reflexão feita pelos professores, questiona quanto à sustentação da reflexão no que se refere a contextos sociais mais amplos. Pergunta-se, então: Até que ponto o processo reflexivo permite ao professor ter consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar?

É neste pensar que alguns teóricos trazem a preocupação quanto ao risco de gerar uma supervalorização do protagonismo do professor a ponto de desenvolver um “protagonismo” como se a prática fosse suficiente para a construção do saber docente. Fruto

[...] de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que o gerou, e que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002, p. 22).

Assim sendo, a reflexão por si só não basta. É preciso desenvolver a capacidade de tomar decisões para superar os problemas apresentados. Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque estão condicionados ao contexto em que atuam. Liston e Zeichner (1993) destacam que Schön não evidencia as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, elementos essenciais sem os quais os professores não darão conta de mudar a produção do ensino de forma a fazê-lo segundo ideais de igualdade e justiça.

É este olhar que considera a abordagem de Schön reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Isto por que não houve, por parte do autor, intenção em elaborar um processo de mudança institucional e social, e sim focar nas práticas individuais. No entanto, considerando que o professor, no exercício de sua função, elabora, define e reinterpreta o currículo a partir do que pensa, crê e valoriza, podemos dizer que o seu fazer vai além do desenvolvimento de uma competência, enquanto fazer “imediate, refinamento do individual e ausência do político diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento” (PIMENTA, 2002, p. 42).

O exercício docente se constrói tendo como referência os conhecimentos e saberes anteriores desenvolvidos, as práticas contextualizadas como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas em confronto com os

resultados que delas se espera. Assim, reconhecemos a reflexão na prática docente como um dos instrumentos de valorização da profissão docente, assim como os saberes dos professores e o trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação continuada, pois o professor produz conhecimento a partir da prática desde que durante a investigação seja capaz de refletir intencionalmente, problematizando e analisando os resultados com o auxílio da teoria.

Efetivamente, as críticas relacionadas à epistemologia da prática ressaltam relevantes objetos de análise. Primeiramente, a necessidade de superação do individualismo impregnado na reflexão individual do professor; depois, pela crítica à ausência de critérios externos que potencializam a reflexão calcada na excessiva ênfase prática, inviabilizando a investigação de aspectos escolares mais amplos. Por fim, pela rediscussão da valorização acadêmica relativa ao professor reflexivo quando se sustenta pela análise da restrição da reflexividade docente neste contexto.

Nestes termos, Pimenta (2002) sintetiza algumas possibilidades de superação. Destacam-se, primeiramente, a superação do professor reflexivo pela defesa ao professor intelectual crítico reflexivo; a superação da epistemologia da prática pela defesa à centralidade do conceito de práxis; a superação do professor-pesquisador em defesa da realização da pesquisa no espaço escolar integrada à jornada de trabalho dos profissionais da escola, em parceria com pesquisadores da universidade; da superação da formação inicial e dos programas de formação contínua, à ênfase nos estudos cada vez mais amplos sobre o desenvolvimento profissional docente calcado na formação contínua, profissionalização individual, sem dissociá-las das instituições formadoras e do campo de trabalho como a escola, dando ênfase ao caráter coletivo no desenvolvimento profissional dos professores. Por isso mesmo, essas possibilidades requerem

[...] uma política de formação e exercício docente que valorize os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino como resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens (PIMENTA, 2002, p. 44).

Contudo a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, tem transformado o conceito de professor reflexivo em uma expressão sem a devida significação, ao desconsiderar seu potencial enquanto

dimensão político-epistemológica, dimensão que poderia ser traduzida em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e, conseqüentemente, a melhoria das condições escolares, assim como ocorreu em outros países.

O conceito de professor reflexivo, empreendido e sustentado no conceito político-epistemológico, requer o acompanhamento de políticas conseqüentes para a sua efetivação. Ao contrário, poderá se transformar em mero discurso ambíguo, falso e intelectualista, servindo apenas para se criar um discurso que dá aos professores o sentimento de culpa, contribuindo para os governantes se justificarem e se isentarem de responsabilidades e compromissos.

## 2.2 REFLEXIVIDADE E ENSINO: DIÁRIOS DE AULA COMO DISPOSITIVO ARTICULADOR

A reflexividade, portanto, é um dispositivo de formação de rica expressividade e pertinência ao desenvolvimento profissional do professor. É preciso adequá-lo às perspectivas críticas de uso e emprego em contextos de formação e de interação educativa. Assim sendo, é, também, muito importante que os professores e as instituições efetuem esforços para consolidar suas práticas em meio a elementos multifacetados, complexos e não simplificadores. Em outras palavras, cabe ao professor e às instituições a difícil tarefa de vivenciar a utilização de recursos formativos em escalas individuais, coletivamente partilhados entre todos os atores sociais mediante a socialização de experiências vividas e os resultados concretos de suas intervenções, características e funcionalidade pedagógica.

A temática da reflexividade nasce nas ciências sociais contemporâneas. Existe todo um esforço para desenvolver a compreensão segundo a qual o processo de individualização contemporânea e suas relações com o contexto sociocultural mais amplo se desenvolvem em torno do aparecimento de duas noções básicas na Teoria Social: o conhecimento de si e o reconhecimento de si. Anthony Giddens (1938) é um dos principais responsáveis pela sistematização da reflexividade como objeto da pesquisa social. O fundamento básico da reflexividade em Giddens é a Teoria da Estruturação, cujo centro de análise é a prática social. De modo geral, a Teoria da Estruturação difere do estruturalismo clássico por que não se caracteriza como experiência individual dos atores sociais e nem como totalidade representativa do social. Busca-se, através do conceito de reflexividade, compreender os

modos de organização das práticas sociais específicas na relação tempo-espaço mediante a relação sincrônica entre ambos, mas, simultaneamente, diacrônica no que se refere ao desenvolvimento e influências de eventos, acontecimentos desencadeados historicamente dessa relação.

A noção de reflexividade, portanto, está intimamente ligada com a relação entre individualismo e reflexão de si. Nesse caso, é fundamental reconhecer na discussão da reflexividade que se trata de uma noção complexa, cunhada por sua impressionabilidade individual, mas alargada pelos impactos sociais efetivados na coletividade de determinados grupos humanos. A reflexividade possui caráter coletivo, portanto, sem prejuízo de seus aspectos individuais, justamente por que são elementos que expressam a racionalidade do ator social em suas dinâmicas de formação sociocultural, econômica e política em relação ao mundo do trabalho e das técnicas.

A reflexividade giddenesiana está associada a três aspectos: o significado do individualismo na teoria social, a explicação para os processos modernos de individualização e o legado racionalista, ainda predominante no conceito. A radicalização do individualismo e de seu legado racionalista nos permite afirmar que o tema do individualismo acompanha o da reflexividade e da modernidade. Primeiro, é preciso distinguir individualidade de individualização. Para isso, faz-se necessário analisar todas as determinações de classe, estratificação, família, gênero e papéis familiares a partir de um elemento central: a descoberta das biografias e sua popularização nos diversos setores da vida social. A individualidade corresponde à expressão mais permanente de *si* do sujeito e está associada à identidade reflexiva que se constrói a partir do *conhecimento de si*.

A ideia de individualização corresponde ao fio condutor que tornam indivíduos cada vez mais individualizados. Trata-se da aquisição de perfis singularizantes ancorados em processos de "desencaixe" e "reencaixe" de elementos que são oriundos da experiência individual, o que leva a novas formas de estabelecimento da identidade moderna, implicando que os indivíduos têm de atuar como produtores de suas próprias biografias, que não são mais dadas (BECK, 1986, p. 87). Giddens, todavia, destaca que as concepções de indivíduo se encontram presentes em todas as culturas humanas através das definições contemporâneas do *self* como um "projeto reflexivo" (GIDDENS, 1991, p. 75).

Nesse processo, a noção de reflexividade torna-se central na compreensão das formas de organização da vida social relacionados ao mundo do trabalho e das relações produtivas. Os diferentes modos de vida desenvolvidos pela experiência social, no caso do professor, permite aproximar a reflexividade do ensino como um elemento mais complexo: a religação

entre "vivência" (*Erlebnis*) e reflexão (*Reflexion*) advindos da fenomenologia de Husserl (1931, p. 72). Para Giddens, a "noção" que expressa a reflexividade como a capacidade do sujeito encarar a si mesmo e, sistemática e transparentemente, reconhecer-se para além de suas experiências comuns e não controlados pela consciência clara de si.

A reflexividade, como a capacidade de se voltar sobre si mesmo, pressupõe o encontro com a pragmática ante o conhecimento apropriado pelo professor em suas atividades de ensino. É preciso não dissociar as construções sociais desse processo de apropriação, as intenções, representações e estratégias de intervenção como meios de alterar as próprias intenções e as relações pessoais desenvolvidas no processo de conhecer-ensinar-aprender. A reflexividade, pois, favorece a construção pessoal do conhecimento, associando-se ao desenvolvimento da epistemologia da prática pelo surgimento do professor reflexivo, o que possibilita novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, aquisição de maior consciência e controle sobre o que se faz. O fundamento básico da reflexividade nos espaços de trabalho do professor é a crença segundo a qual o distanciamento da prática oportuniza melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente. Em Dewey (1979), lê-se:

[...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência, isto é, reflexiva por excelência. [...] Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (p. 158).

É neste sentido que trazemos os diários da prática, enquanto documentos de natureza complexa, mesclados pela experiência pessoal do professor e pela presença de materiais socioculturais expressos autobiograficamente pela escrita de si do sujeito. Os diários de aula podem e devem ser utilizados como ferramenta de análise do pensar e agir do professor, visto que, neles, o professor expõe-explica-interpreta a sua ação cotidiana e fora dela tornando possível refletir sobre seu próprio processo (ZABALZA, 1994). Com base no paradigma do pensamento docente que considera os professores profissionais racionais e a percepção de que a atuação docente é dirigida pelo pensamento do professor, no qual a subjetividade perpassa a relação teoria-prática.

Miguel Ángel Zabalza Meraza (1994) pontua a complexidade da ação pedagógica, referendando o professor como um “prático” construtor de conhecimentos com base em sua ação e nela presentes. Nesta perspectiva, a elaboração do registro diário, compreendido como diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, constrói consigo mesmo sobre a sua prática pedagógica em sala de aula, oportuniza a expressão do pensamento do professor e a (auto) formação por meio da análise reflexiva. Entre as diversidades de formas utilizadas pelo professor para o registro da sua prática, Zabalza (1994) destaca quatro delas:

- a) Diário como organizador da aula; diários com especificações de horários e atividades apenas;
- b) Diário como descrição das tarefas, diário cujo foco principal são as atividades desenvolvidas na aula, narradas com maior ou menor detalhamento;
- c) Diário como expressão das características dos discentes e do professor: diários nos quais o foco são os sujeitos envolvidos no processo, descrevendo características dos discentes, sentimentos e percepções;
- d) Diário misto: no qual todos os aspectos acima apontados encontram-se presentes, o que potencializa ainda mais seu papel formativo.

Segundo Lopes (2009), a reflexão está presente nos diários de professores sob a forma de reflexão sobre o objeto narrado (componente referencial dos diários) e sob a forma de reflexão do professor sobre si próprio (componente expressivo). Devido à característica pessoal do diário, o mesmo é transformado em documento de caráter pessoal e autobiográfico junto a outros, como histórias de vida, cartas, biografias. O mais significativo é que, ao expressar-se no diário, o professor evidencia aspectos pessoais, como seus anseios, dúvidas, princípios, valores e crenças. Assim, uma das questões levantadas é se o professor se expõe efetivamente ao leitor ou se o diário poderá ser um instrumento revelador ou uma forma de proteção de seu verdadeiro “eu” profissional. Sobre essa questão, Zabalza nos diz que

[...] o próprio fato de escrever, de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender através de sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição se vê constantemente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (1994, p. 95).

O modo de registro do conjunto de experiências formativas de um determinado sujeito é apresentado por diferentes autores com nomenclaturas próprias. Denominados de várias

maneiras (diários, registro, documentação, relato, narrativas) traduzem significados diferenciados: como diário se refere ao caderno de registro do professor (no qual anota planos de trabalho e narra seu dia a dia), como documentação entendemos a compilação de registros, incluindo os diários, mas não se restringindo a eles. Concordamos com o termo “registro”, por compreendermos o conceito de maneira mais ampliada e incluirmos as diferentes linguagens e os vários meios que podem ser empregados nessa produção. O registro da prática vai além do ato de escrever; registro é relato, narrativa, descrição e passa pela reflexão, pelo planejamento, pela avaliação. Possibilita formação, conhecimentos, melhoria da ação e acima de tudo a seus atores registrarem sentimentos, preocupações, relatos dos sujeitos envolvidos, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos no geral e particular e descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da prática pedagógica. O registro das práticas implica em narração de si pelos pressupostos socioculturais que nutrem a escrita como dispositivo de heteroautoformação.

Essa ideia de narração traz a relevância do processo formativo do professor quanto à reflexão e análise de registro e ações desenvolvidas em sala de aula (WARSCHAUER, 1993). Para essa autora, o registro, além de favorecer a reflexão, possibilita a construção da memória e da história. Percebe o registro como possibilidade de formação, de reflexão, de introversão tendo em vista a compreensão e a busca de sentido para a ação cotidiana do professor em sala de aula. Assim, considera o registro um grande instrumento de sistematização e organização dos conhecimentos.

Warschauer (2001) afirma que a reflexão sobre sua formação, analisando as diferentes possibilidades formativas existentes na escola e fora dela, possibilitou o reconhecimento da escola enquanto espaço de trabalho que oportuniza ao professor a formação em serviço com base na percepção de sua subjetividade, considerando a especificidade do ser que a integra coletivamente. Nesta perspectiva, o registro é apontado como ferramenta formativa por favorecer a construção da identidade ao mediar a conexão entre passado e futuro, memória e projetos, possibilitados pela narrativa.

A pessoa e a subjetividade do professor é uma das preocupações sinalizadas tanto por Warschauer (2001) como por Zabalza (1994), ao considerarem o diário como ferramenta na qual a dimensão pessoal e profissional aparece integrada: “o professor enquanto pessoa, identidade única, mostra-se em seu texto” (WARSCHAUER, 2001, p. 187). A narrativa, como possibilidade de formação, favorece a construção da “autoria, a teorização das práticas, a construção de história e de identidade” (LOPES, 2009, p. 32).

Outra possibilidade de dispositivo e/ou ferramenta de reflexividade na prática docente são os portfólios. Os portfólios são constituídos de uma seleção de registros, documentação sistemática, considerado um instrumento auxiliar no trabalho junto aos discentes e na formação. Para Oliveira Formosinho (2002), o registro possibilita a compreensão da realidade e, conseqüentemente, a sua transformação: “a aprendizagem da documentação pedagógica como uma prática para o desenvolvimento e a reflexão (p. 115)”. A aprendizagem por meio das memórias documentais irá permitir a análise da realidade e a possível constatação de dificuldades e pontos a serem superados em função da qualidade pedagógica. Essa ideia traz a questão da não neutralidade do ato de registrar, para abordar a subjetividade presente na ação do professor. Ao fazer a narrativa ou selecionar documentos sobre a realidade do cotidiano da sala de aula, o professor imprime suas crenças e valores, contudo o registro não perde sua singularidade e significação para o processo de análise e reflexão do cotidiano da prática pedagógica do professor. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002, p. 135):

A documentação oferece aos professores uma oportunidade ímpar para escutar de novo, para olhar de novo, para revisitar os acontecimentos e os processos dos quais indireta e colaborativamente foram coprotagonistas [...]. Por isso, a documentação é também um processo dialógico de construção social de significados atribuídos ao processo de aprendizagem das crianças, dos adultos e por elas responsáveis e dos que copesquisam o processo no contexto da intervenção.

Neste processo de sistematização e resgate do *experienciado* durante a ação pedagógica, o diálogo é estabelecido, agora podendo, de forma distanciada, perceber, enquanto sujeito sociocultural, questões relacionadas à sua subjetividade. Numa outra perspectiva, porém, sem desconsiderar a relevância da subjetividade presente no ato de registrar, Madalena Freire (1996) situa o registro como instrumento metodológico na mesma linha do planejamento, da observação e da avaliação. Considera como um importante instrumento de reflexão sobre a realidade observada, assim como para a construção de memória e de história. Para ela, o professor ao “registrar sua reflexão cotidiana, abre-se para o seu processo de aprendizagem”, possibilitando a dúvida, a inquietação e a busca da mudança e ampliação do pensar.

O papel do registro, além de favorecer a construção da autoria a partir da apropriação da teoria subjacente à prática, contribui efetivamente com o processo formativo do professor. Os estudos sobre as experiências de Madalena Freire possibilitavam aos pesquisadores se darem conta das contradições entre o seu pensar teórico e a sua prática, entre o seu pensar-

fazer com o dos outros, assim como inquietava a equipe a sair da rotina, a criar novas estratégias de intervenção metodológicas. E assim, ao tomar posse de sua reflexão, de seu pensamento e de sua ação o professor torna-se sujeito de sua própria prática. Pois o desenvolvimento da consciência pedagógica e política, para a autora, tem no aprendizado do registro seu principal instrumento. É no processo de escrita que o professor se apropria dos princípios teóricos que perpassam a sua ação pedagógica, o que viabiliza a ampliação de seu pensar.

Na mesma direção, o princípio da escrita como instrumento mediador do processo reflexivo da prática pedagógica é trazido também por Freire (1993). Para ele, o ato de escrever é algo complexo e começa nas nossas experiências, na maneira como nos posicionamos ante os acontecimentos e refletimos sobre eles, esse processo continua durante a escrita e posteriormente a ela, quando releemos o que escrevemos e lhe atribuímos outros sentidos, fazemos outras relações. O professor tem, no seu processo como mediador, um momento rico de aprendizagem, esse processo se dá na análise crítica de sua prática, e através do estudo do contexto e de sua ação. Como nos diz Freire:

Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observação críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza (1993, p. 68).

Neste caso, Freire (1921-1997) aponta o registro como ferramenta que possibilita o desenvolvimento da capacidade observadora e ao mesmo tempo o processo reflexivo crítico e investigativo. E, assim, o professor se reconhece como autor e ator de seu fazer pedagógica à medida que se torna objeto de estudo, de observação e reflexão. Considerando que estudar passa pela leitura tanto do texto como, também, da realidade. Os atos de ler e escrever são compreendidos como inseparáveis e conectados ao ato de conhecer, fundamental à função docente. Neste sentido, podemos dizer que o ato de registrar está implicado pelo ato de estudar, o que requer observação e leitura da realidade e construção de sentidos para a realidade em estudo.

Na linha investigativa, o trabalho com documentação desenvolvido pelas escolas italianas de Reggio-Emília é abordado por Gandini e Goldhaber (2002) como um processo cooperativo que favorece os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, oportunizando, assim, a construção de vivências significativas com as próprias crianças. Esse instrumento exige observação, escuta e registro diário das atividades e produções

desenvolvidas pelas crianças. Neste caso, é feito por diferentes meios: vídeos, fotografias, gravações de diálogos, anotações e produções das crianças. O processo pode se dar através de ciclo investigativo demandando a formulação de questões, análises, registro e coleta de materiais, reformulação de questões (construção de teorias).

Nesta perspectiva, a documentação funciona como agente de mudança, favorecendo uma nova forma de conceber a criança, a educação e o professor, demandando a ampliação da função de cuidadores e estimuladores do desenvolvimento infantil para o de teóricos e pesquisadores. É neste pensar que Gandini e Goldhaber (2002) consideram o registro, no conteúdo da formação continuada, um instrumento de reconstrução de uma profissionalidade, que se dá através da apropriação da prática e da produção do conhecimento. Além dessas questões, a formação acessada pelo professor não valorizava a autoria docente, o registro não fazia parte das nossas práticas. O novo sempre assusta, traz resistência, mas, também, desafia, provoca, desperta, impulsiona o professor a se reconhecer sujeito do seu próprio aprender a aprender. O texto de Souza (2009) sobre escritas, diários e formação docente evidencia como inicialmente os professores apresentam

[...] recorrentes queixas e reclamações sobre a escrita, mas, nas primeiras partilhas sobre os diários, o grupo vai percebendo a fertilidade da atividade, o sentido de aproximar um olhar mais apurado sobre o cotidiano da sala de aula e rever posições, posturas e dispositivos engendrados no trabalho docente revelado pela escrita (p. 25).

Por fim, o registro diário permite analisar a prática pedagógica, uma vez que aciona a memória do acontecido em sala de aula, favorecendo o processo de reflexão na ação, abordado por Schön (2000), o que nos reporta à ideia do professor pesquisador de sua prática pedagógica, capaz de rever o seu fazer na perspectiva de construí-lo em função de um novo pensar. À medida que o professor escreve sobre a sua prática, suas percepções e sentimentos vão sendo objetivados e a consciência de si através da memória do vivenciado no processo de observação e auto-observação distanciada favorece a compreensão da indissociabilidade entre o eu pessoa do eu professor, parte do processo identitário referendado por Nóvoa (2001) ao dizer que ao reconhecer a pessoa do professor estará reconhecendo o seu fazer pedagógico e vice-versa. Os diários de aula sob a forma de registros imprimem vivacidade e expressam os elementos mais fecundos da vida de professor(a): as contradições formativas, a experiência intensa e os jogos de alteridade e reconhecimento de si pelas práticas de si

mediados pela escrita, pela narrativa, pela autoescuta ao próprio desenvolvimento profissional e pessoal na docência.

## CAPÍTULO III

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL E REFLEXIVIDADE DOCENTE

A educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é um campo específico da pedagogia que tem no foco epistemológico, a criança e as diversas problemáticas a ela relacionadas. A formação de professores e a prática profissional no âmbito da educação infantil têm se constituído como objetos de pesquisa centrais em torno da construção do campo sociopolítico e epistemológico da criança. Nessa perspectiva, a necessidade de perceber a qualidade da heteroautoformação e a qualidade das práticas reflexivas desenvolvidas pelos professores que atuam em educação infantil torna-se relevante para dar maior concretude às demandas socioculturais, singulares aos sujeitos em desenvolvimento nesta etapa da formação.

A criança e sua complexidade tornam-se campo instituído e instituinte com alto grau de problematização, especificidade e contradições. Quer seja no âmbito das instituições ligadas à educação infantil, quer seja no âmbito das políticas públicas nacionais, quer seja no âmbito das políticas internacionais de defesa à criança em seu estado de direito universal, a centralidade do debate deve ser sempre a natureza das relações entre crianças, instituições, organizações e adultos em torno dos quais o conceito de aprendizagem efetivamente se constrói.

Na formação docente e nas práticas de ensino voltadas à educação infantil estão implícitas as concepções teóricas mais diversas. São concepções que se constituíram através de mudanças constantes no campo da política, da economia, da cultura, da sociedade e das ciências. Giram em torno a tais concepções a iminente necessidade de formação continuada, de sessões de trabalho conjuntas, de articulação entre outros níveis e séries de ensino. O fato é que o grau de dificuldades no campo da educação infantil é imenso, inclusive por se tratar de englobar desde as representações de culpabilidade social até o ideário salvacionista em torno da problemática do ensino e das práticas docentes na construção pedagógica da criança.

Quando se pensa em formação de professores da educação infantil a aproximação de professores à teoria da reflexividade deveria ser amplamente debatida entre os profissionais da educação. A formação e as práticas de ensino, uma vez dissociadas do conceito de professor reflexivo, simplesmente, limitar-se-ão aos treinamentos, aperfeiçoamentos,

reciclagens, capacitações, na acepção neoliberal que carrega cada termo e, muito distante, manter-se-á da concepção crítica e engajada de formação continuada entendida como ampliação socializadora da heteroautoformação docente. Porém não se trata de definir a priori as ações que perpassam as práticas docentes em educação infantil, mas de explicitar o potencial de cada uma delas na produção de novos conhecimentos voltados para o desenvolvimento de novas práticas.

Nesse contexto, é importante conhecer a história do campo de atuação e a história de formação dos professores que nele atuam. Torna-se imprescindível a busca do entendimento da escolha da profissão no sentido de identificar o que cada grupo de professor profissional experiencia ao entrar numa sala de aula dentro de um contexto tão específico como é a infância. Partindo desses pressupostos é que seria possível, a partir desses questionamentos e do conhecimento desses professores, garantir a formação basilar em torno da aplicabilidade de uma prática reflexiva e que levasse os alunos infantes a serem partícipes e sujeitos desse saber-aprenderfazer.

Na educação infantil o educador deve estar atento ao seu fazer pedagógico crítico, desprendendo-se da racionalidade técnica, que o deixa preso às técnicas e regras advindas do conhecimento teórico. É importante considerar a perspectiva prática e experiencial, sendo assim, a formação na e para a prática interligada à perspectiva da reconstrução social que permite uma formação para exercer o ensino como atividade crítica. O primeiro eixo a ser considerado é a apropriação crítica de documentos oficiais do Governo Federal, ou seja, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Infelizmente, no Brasil, a educação infantil ainda perpassa por alguns preceitos de caráter social em que os pais pensam que seus filhos frequentam essa etapa da educação com o objetivo apenas de passar o tempo e brincar, não pensando no seu potencial pedagógico. Essa lógica é descontextualizada por meio da legislação educacional que proporciona avanços conceituais e legais no âmbito da garantia de direitos. É a partir dessas novas exigências que a alteração conceitual sobre o educar para crianças que estejam na educação infantil se consolida.

Hoje, a concepção de infância é delineada a partir das mudanças sociais, políticas, econômicas, educacionais e de acordo com os ciclos de vida e não mais faixa-etária. No tocante a esses aspectos, notam-se mudanças com relação aos paradigmas, crenças e concepções. Assim, o campo da educação infantil perpassa pelo atendimento pedagógico de crianças no ciclo vital de zero aos cinco anos de idade, em que os docentes formados em

pedagogia devem orientá-las no sentido do seu desenvolvimento no contexto educacional que possibilitará em suas ações no aspecto social.

Desse modo, a educação, nos dias atuais, perdeu o caráter assistencialista, os pedagogos têm uma formação contextualizada na formação do ser no seu plano integral, possibilitando aos seus educandos agir diante de várias situações-problema. A esse profissional será exigida uma formação sólida e consistente para a efetivação dessas práticas, fugindo das abordagens assistencialistas e de zelo pela manutenção das crianças nesse espaço. Inicia-se a conscientização sobre o desenvolvimento da criança a partir dos contextos educacionais e de que maneira a escola e o profissional pedagogo poderiam orientar essas crianças nesse desenvolvimento integral. Sua formação é colocada em destaque mais uma vez, e a Lei 9.394/96 configura essa insistência de que para exercer a função de professor da educação infantil seria necessária uma formação específica.

A LDBEN/96 promove, com isso, um grande avanço no campo da educação infantil, pois, como documento normativo, enfatiza que a criança deve ser reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, contudo nem sempre esse preceito legal vem sendo cumprido. Nesse caso, a identidade do profissional de pedagogia nos leva a inquirir sobre sua formação, constituída pela base legal da legislação educacional atual. Partindo dessa premissa é pertinente refletir sobre sua atuação no sistema de ensino brasileiro, notando as suas mudanças estratégicas, bem como refletir sobre suas habilitações profissionais. Ao levar em consideração as mudanças estratégicas do profissional pedagogo nos recordamos das alterações na própria LDBEN, que, por meio de seus pareceres, resoluções e portarias, vem estruturando a formação desse profissional. Durante anos o pedagogo ficou responsável apenas pela docência da educação infantil e séries iniciais, mas, sem consolidar avanços concretos no que se refere às práticas de ensino e formação calcadas na cultura da infância.

Hoje, o currículo dos cursos de licenciatura em pedagogia tem ampliado seu enfoque empregatício, sobretudo. Considerando, além dessa formação, a inclusão de disciplinas que aprofundem temáticas relacionadas às seguintes áreas: gestão dos processos educativos escolares e não escolares, educação a distancia, educação de pessoas com necessidades educativas especiais, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação dos remanescentes quilombolas, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional e educação comunitária ou popular. Depois desse enfoque teórico, percebe-se que o profissional da educação, em específico o pedagogo, através da nova LDBEN/96 vem recebendo, na sua

graduação, a presença de formação pedagógica tanto no ambiente escolar quanto no ambiente extraescolar.

Após essa reflexão sobre o perfil desse formando é necessário compreender que a docência do pedagogo perpassa a sua atuação profissional como agente responsável pela ação educativa permeada pelo processo pedagógico amplo, representado pela perspectiva metódica, abrangendo as relações sociais, etnicorraciais e produtivas, as quais vêm influenciando os conceitos, princípios e objetivos pedagógicos. Valendo-se dessa informação observamos que as diretrizes do curso de pedagogia das instituições de ensino superior expõem nessa formação uma competência ampla e plural, pois este profissional será formado para atuar em diversos campos. Entretanto surgem críticas com relação a essa formação utilitária do profissional pedagogo, pois o tempo para cursar tais disciplinas deixa os discentes apreensivos de quais funções aquele poderá exercer na sua vida profissional.

### 3.1 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FRAGMENTOS HISTÓRICOS

No decorrer da história o professor da educação infantil foi sendo configurado de acordo com a concepção de infância. As instituições de educação infantil tiveram como pilares de sustentação algumas ideias sobre a infância, as quais, de certa maneira, ainda fundamentam a ação do professor de crianças nesta fase de zero a cinco anos. No Brasil, por longos anos prevaleceu a ideia de cuidar em contraponto ao educar de crianças na educação infantil. O atendimento assistencialista com função compensatória das supostas carências das crianças de zero a cinco anos e de suas supostas famílias gerou críticas e discussões quanto à função social e educativa da mesma.

Nestes termos, a preparação de crianças tendo em vista o futuro mundo do trabalho tornou-se comum desde o início do século XIX. Era necessário pensar a preparação de crianças em condições de pobreza para o mundo do trabalho de modo a incutir em sua mentalidade a ideia de cedo aprender a amar o trabalho. Nas teorias pedagógicas contemporâneas a inserção da criança nas relações do mundo do trabalho impossibilita a vivência do lúdico, tarefa indispensável para formação e estruturação da personalidade infantil. Esta linha de pensamento também foi direcionada para o processo de alfabetização precocemente, e que se faz muito presente, com a crença de que os altos índices de reprovação nos primeiros anos da educação básica serão reduzidos.

Infelizmente, ainda hoje a concepção de criança como um adulto em miniatura, abordada por Áries (1981), sustenta o pensar de que esta fase deve ser uma preparação para a vida adulta e não tempo a ser desfrutado e experimentando características próprias da primeira infância, como a fantasia e imaginação. No entanto a partir da década de 1980 estudos e conhecimentos de teóricos como Arroyo (1995) destacam a educação de crianças como momento de formação para cidadania consciente. Embora, ainda neste período, fosse presente a concepção de educação infantil para o futuro. A preocupação era com uma escola que permitisse às crianças vivenciar as dimensões afetivas, sociais, cognitivas e culturais e o desenvolvimento pleno da criança tendo como princípio a promoção da cidadania.

Diante destas questões, trazemos a singularidade do papel do professor da educação infantil por conta da especificidade que esta fase exige. Com a intenção de compreender a trajetória da profissionalização desse professor apresentaremos, de maneira sucinta, o caminho percorrido. Esta função de professor da educação infantil, no Brasil, passa a ter maior reconhecimento público a partir dos anos de 1970 e 1980, devido às lutas dos movimentos sociais exigindo a implantação de creches e pré-escolas. Esta tarefa é demarcada pela presença feminina, a qual correspondia à idealização de um de seus precursores, Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852).

Fröbel defendia a presença da mulher por considerá-la educadora nata, capaz de se deixar conduzir pela sensibilidade maternal. Como precursor dos *Jardins de Infância*, instituições criadas por ele para atender a crianças pobres, Fröbel traz a figura da jardineira, fazendo a analogia com a cuidadora do jardim. Assim, a professora (jardineira) deveria cuidar das crianças com amorosidade, cultivando a tendência natural que o indivíduo possuía de unir-se a natureza e ao criador. Fato que nos faz perceber a tendência natural da predominância da maternidade em detrimento do profissional professor.

Além de Fröbel, Maria Montessori (1870-1952), no início do século XX, também estimula a presença feminina na educação das crianças, enfatizando que a sua função não era a de ensinar, e sim de apenas orientar e facilitar o processo de aprendizagem. Um diferencial de Montessori é que eleva a mulher à categoria de mestra, pois bastaria conduzir o cotidiano escolar conforme o interesse das crianças, o que evidencia a não preocupação com a intencionalidade pedagógica. Ainda hoje, a mulher que trabalha como profissional da educação infantil é tida como meia/mãe e ou tia. O que contribui para uma oscilação entre a função de mulher/mãe e o trabalho de educar crianças.

A ideia de mulher/mãe educadora nata foi reproduzida e alimentada pelas publicações oficiais, fato que favoreceu a falta de empenho dos órgãos oficiais em promover formação aos

profissionais desse segmento (ARCE, 2001). Este fato é um dos motivos que explicam a falta de investimento na formação desses educadores. Assim, quanto menor a idade dos discentes mais baixo o salário e menos qualificada a formação dos profissionais. Entretanto, desde a publicação oficial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, esta realidade vem sendo modificada, os profissionais da educação infantil, na sua maioria leiga e sem formação específica.

Estes professores sem formação específica assumiram espaços da educação infantil por longas datas. Óbvio que existem características significativas nesse grupo de professores quanto ao desenvolvimento de saberes oriundos da prática cotidiana de ensino nesse campo de trabalho. Por longa data os professores de educação infantil sem formação específica foram os atores sociais esquecidos pelo poder público, principalmente nas regiões mais distantes e pobres do país. Na concepção de Cerisara (2002), estes grupos não são desprovidos de saberes, entretanto:

Há, portanto, uma indivisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a ideia ainda vigente no senso comum de que, por serem os saberes práticos naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou acessórios; o que contribui para a sua desvalorização (CERISARA, 2002, p. 106).

Neste contexto, apesar das vitórias obtidas na luta pela expansão da formação de professores da educação infantil na década de 1990 no Brasil, Campos (2002) pontua a resistência de algumas prefeituras em adotar tais medidas, fundamentada em argumentos com diversas interpretações para justificar a permanência de profissionais sem a qualificação e competências necessárias para exercer a função de atendimento de cuidados e educativos às crianças em desenvolvimento. Lê-se:

A formação dos profissionais de creche e pré-escolas teve origens diferenciadas, marcadas pelo tratamento das questões relativas à educação de crianças pequenas, conforme o atendimento se realizasse em instituições vinculadas aos sistemas de bem-estar social ou da educação. Assim sendo as creches foram criadas para atender crianças de zero a seis anos, em período integral, vinculando-se aos sistemas de bem-estar social e respectivas políticas assistencialistas e compensatórias. As pré-escolas foram criadas, dentro do sistema educacional, para crianças entre quatro e seis anos, funcionando em período parcial e com o objetivo de prepará-las para o processo de escolarização formal (CALDERANO, 2006, p. 77).

Estas ideias corroboram Kuhlmann Jr. (1998), quando se afirma que a diferença entre creche e pré-escolas se encontra na sua finalidade social. Apesar de creches e pré-escolas terem sido constituídas como instituições educacionais, foram demarcadas pelo conceito de divisão de classe social, muitas criadas para as crianças e famílias de classe social mais favorecida economicamente, outras e em grande quantidade, não. O fato de as instituições, ao serem criadas, já estarem condicionadas a compromissos de compensações de condições de carências familiares e/ou de escolaridade teria demarcado os rumos da formação profissional para este segmento da educação.

Até a década de oitenta não era exigida formação especializada para atuar no segmento da Educação Infantil. Os programas de formação, quando raramente existiam, eram sempre em formato modular e priorizavam o conteúdo pré-formatado. Uma das possíveis explicações é a de que a Educação Infantil sempre esteve atrelada à ação social, motivo pelo qual por muito tempo foi desconsiderado o caráter educativo em relação aos cuidados fundamentados no assistencialismo direto às necessidades do corpo biológico.

No momento atual, as mudanças crescentes do mundo globalizado, a expansão dos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da criança, têm contribuído para a nova concepção de criança “ser humano completo, em processo de desenvolvimento,” não um “vir a ser”, traduzida em obrigatoriedade através das leis de ensino e implicando na responsabilidade dos órgãos competentes em subsidiar novas políticas de formação profissional tendo presente a especificidade desta modalidade de atendimento. Destaca-se:

O professor de educação infantil deve ter formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança. Isto envolve capacidade para tomar decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica. Essa perspectiva de educação continuada imbrica-se com o desenvolvimento da capacidade de avaliar situações e comportamentos e integra-se ao projeto educativo que é constituído na creche ou pré-escola. Desse profissional exige-se investimento técnico-pedagógico e compromisso com a promoção do desenvolvimento dos discentes (OLIVEIRA, 2002, p. 30-31).

Segundo Calderano (2006), além da formação profissional referendada pela autora acima, a singularidade das características do desenvolvimento da criança requer uma formação profissional que contemple o desenvolvimento da prática reflexiva espontânea, exigida a qualquer ser humano que enfrenta situações problemas do cotidiano, mas, também, a prática reflexiva metódica e coletiva a ser usada pelos profissionais quando os objetivos não são atingidos. Perrenoud (1999), nesse cenário, insiste na defesa de uma formação tanto no

nível humano e/ou pessoal quanto profissional, ultrapassando, assim, a racionalidade técnica de base operatória e instrumental pragmático.

A defesa de uma formação que favorece o desenvolvimento da autonomia do professor marcou desde os anos oitenta a produção das pesquisas em educação no Brasil e na Europa. Inicialmente, essas influências se fizeram notar a partir da popularização de obras e dos estudos sobre a vida de professores, as biografias e autobiografias docentes, trazendo os professores para o centro das discussões educativas.

Para Nóvoa (2008), à medida que a formação de professores favorece o surgimento de uma cultura organizacional na escola pode contribuir para a configuração de um novo profissional. No entanto, ao ignorar o desenvolvimento pessoal e a articulação entre a formação docente e as propostas da escola, impossibilita-se uma formação que tenha como eixo central o desenvolvimento profissional do professor.

Neste pensar, uma cultura profissional coerente valoriza paradigmas de uma formação que promove a preparação de profissionais reflexivos, sujeitos de seu próprio desenvolvimento profissional e participantes ativos no processo de desenvolvimento e aplicação das políticas educativas mais específicas. Calderone (2006) sugere como uma possibilidade de evolução para uma profissão reflexiva e científica a prática de investigação com os professores, além da valorização das suas próprias pesquisas. Contudo é válido lembrar que o processo de autoformação passa pelo desenvolvimento de experimentar o belo, o lúdico, a leitura prazerosa, a escuta sensível, do estar próximo das crianças. A reflexão sobre o real não deve sobrepor o desenvolvimento destas capacidades. Mesmo por que esta reflexão envolve a subjetividade do professor e passa pela singularidade e complexidade em que o seu conhecimento se constituiu.

Nesse caso, o conhecimento que o professor tem acerca da educação da criança é relevante pelo fato de ser um conhecimento construído de forma dialética e “por representar uma elaboração pessoal do professor, ao confrontar-se com o seu percurso formativo e ao refletir sobre a própria prática” (*op. cit.*, p. 80). Para que esse processo aconteça este professor reflete o que faz, é reconhecidamente envolvido com a profissão, autônomo, capaz de tomar decisões fundamentadas em suas análises. Todo esse processo envolve uma formação profissional de qualidade em que a subjetividade docente é reconhecida. Por isso, é importante compreender como a subjetividade do professor se constitui. Considerando que a subjetividade decorre de uma constante autorreflexão, ela está atrelada a uma cultura que tem como finalidade a liberdade individual. Para Crochik (1998), compreender a subjetividade requer procurar no indivíduo as marcas da sociedade. Acrescenta, ainda, que o mundo não

pode ser compreendido apenas pelas vias dos sentidos e da observação, isto é, sem a lógica subjetiva. O que nos ajuda a entender que não existe uma subjetividade dissociada do meio, assim como o meio só pode ser percebido e habitado pela subjetividade.

A subjetividade do professor nos faz pensar na questão dos saberes e da ação docente na educação de crianças de zero a cinco anos pela sua singularidade e complexidade dos contextos diversos. O professor constrói sua subjetividade nas suas diversas formas de ser, pensar e se relacionar. Estamos falando de um professor que ao interagir se constitui e ao se constituir interage, estando em contato com experiências culturais significativas. Nesse ir e vir de trocas mútuas está incluso o seu desenvolvimento profissional, que se dá na inter-relação de diversos fatores relacionados com a sua história de vida, seu processo formativo, os fatores estruturantes e contextuais.

A compreensão da subjetividade que perpassa a formação do professor da educação infantil é fundamental para entendermos a especificidade da ação pedagógica com as crianças nesta faixa etária. Esta importância está atrelada ao fato de que este professor não é um mero, ou pelo menos não deve ser, reproduzidor de conhecimento desconectado do contexto envolvido por este segmento, e sim um profissional que em meio ao seu fazer constrói saberes originários da sua prática, assim, a sua subjetividade se faz presente tanto no seu discurso como em sua prática cotidiana com as crianças.

A singularidade da atividade profissional deste professor está na capacidade que desenvolve para lidar com a diversidade e ao mesmo tempo agrega experiências tanto profissionais quanto pessoais construídas no exercício da prática pedagógica cotidiana de um profissional inserido num determinado contexto cultural e social. E, assim, a prática docente vai além da aplicação de conhecimentos advindos da teoria. Por isso, podemos considerar a sua prática como um lugar de conhecimentos específicos traduzidos dessa mesma prática. Constatação que reconhece o professor como um profissional que possui teoria, conhecimentos e saberes construídos na própria tarefa docente.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o conhecimento docente é constituído de diversos saberes. Essa afirmação nos faz reportar à constituição dos saberes docentes implicados por uma subjetividade inerente à formação que ultrapassa a racionalidade operante. O conceito de saber docente permite maior compreensão deste conhecimento para a formação e valorização docente de educação infantil. Note-se:

É possível conceituar o saber docente como o conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos

que ele transmite, mas também, ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações (TARDIF, 1991, p. 189).

Neste conceito o autor pontua a pluralidade do saber docente formado de diversas fontes. Podemos visualizar de maneira detalhada no Quadro 1, abaixo, como este mesmo autor identifica e classifica os saberes dos professores, assim como destaca suas fontes e modos de integração no trabalho pedagógico.

<b>SABERES DOS PROFESSORES</b>	<b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>	<b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: Programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Quadro 1:** Os saberes dos professores

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

Este quadro nos permite explicitar diferentes e complementares perspectivas conceituais em relação aos saberes docentes. Todos os saberes identificados no quadro são utilizados pelos professores no contexto de sua ação pedagógica, ou seja, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer próprio. Mostram, também, que as diversidades dos saberes docentes não são produzidas exclusivamente por eles, muitas são exteriores à sua ação educativa, pois vêm de origens sociais anteriores à carreira ou até mesmo fora do trabalho cotidiano.

Incluir essa compreensão sobre a formação do saber docente demanda certas mudanças nas concepções e nas práticas que vigoram na formação dos professores, entre elas a desvalorização dos seus saberes, que passa muito mais por uma questão política do que necessariamente cognitiva. Isso significa que os poucos professores que conseguiram ter acesso a algum curso ou programa de formação, acesso aos conhecimentos científicos

relacionados ao ensino, não conseguem estabelecer uma relação entre as diversas teorias sobre o lúdico, desenvolvimento infantil e as práticas educacionais com as crianças reais.

Por isso mesmo, uma nova visão de criança, sujeito social e histórico que é marcada pelo meio sociocultural em que está inserida, mas também o marca, característica que evidencia a sua singularidade (PNEI, 1994), de conhecimento, focado na ação do aprendente e de formação docente baseada na profissionalidade, enquanto fenômeno complexo que abrange o individual e o institucional. Schlindwein (2006) nos faz repensar todo o processo educativo numa perspectiva em que os sujeitos envolvidos sejam considerados agentes ativos da ação pedagógica e não algo à parte ou para alguém descontextualizado. Isso nos traz a compreensão de que tanto as temáticas quanto as abordagens devem estar correlacionadas e permeadas por princípios de uma prática reflexiva contextualizada. As pesquisas acadêmicas demonstram que diferentes concepções de criança refletem propostas pedagógicas diferenciadas para a sua educação. Pode-se, partir de uma proposta com práticas voltadas para a aprendizagem precoce das primeiras letras dando ênfase ao período posterior da vida da criança à construção de uma proposta que priorize a vivência da criança como espaço de construção e aprendizagem, no qual a criança e o professor vivem o tempo presente por considerar a infância como uma das etapas do desenvolvimento humano e não momento de preparação para o futuro adulto.

Logo, ao optarmos pela segunda proposta estaremos optando não só por uma nova concepção de infância, mas, também, por um novo perfil de profissionais da educação infantil. O qual pode ser caracterizado como um profissional que respeita o tempo da criança, que proporciona situações em que o desafio do aprender é transformado em uma verdadeira aventura, que se permite ficar no lugar de aprendiz para desfrutar o prazer de viver o jogo da fantasia infantil.

As novas concepções de infância incluindo o pensar sobre os novos conhecimentos pedagógicos, no que se refere à relevância dos processos ensino aprendizagem, em que a compreensão do aprender nos desafia a desenvolver estratégias mediadoras do processo de ensino, nos faz acreditar que a educação infantil deve se direcionar para a organização da diversidade em detrimento da uniformização. A proposta que contempla tal direcionamento nos exige o desenvolvimento da tolerância tanto com as famílias quanto com os professores, já que a mudança da prática pedagógica requer mudança de paradigma, o que não acontece de maneira repentina, mesmo dispondo de qualificação compatível com o exigido pela legislação, pois os professores tendem a repetir os modos e atitudes internalizados ao longo da sua formação.

Este fato nos faz compreender que o processo de mudança demanda por parte das instituições e sistema de ensino um olhar diferenciado para as condições de trabalho de seus professores, oferecendo qualificação inicial e continuada, momento de avaliação e planejamento do trabalho pedagógico acompanhado de orientação pedagógica, espaço físico adequado, encontro formativo com as famílias, além de oportunizar o acesso a eventos acadêmicos, culturais e artísticos. O que irá favorecer o processo de reflexão e autorreflexão sobre as práticas e atitudes do professor e da família.

Calderano (2006) baseia-se no princípio segundo o qual a descoberta do mundo dos objetos e do conhecimento acontece no mundo das relações e que, na infância, o brincar se caracteriza como uma atividade própria das relações que a criança estabelece com o ambiente. Cabe-nos, portanto, destacar a importância da fantasia e imaginação pontuando a relevância dos conhecimentos sobre o brinquedo e o brincar enquanto instrumento mediador das relações da criança com o mundo, indispensável na formação do professor da educação infantil. O exercício da imaginação por meio do brincar de faz de conta permite que a criança estabeleça vínculos com a realidade e desenvolva novas possibilidades de criar o novo e de mover processos. Pulaski (1986) traz, também, referendando Piaget, o jogo simbólico como promovedor e reparador da catarse, afirmando que através do jogo simbólico a criança é capaz de entrar e sair do processo catártico chegando a ter função terapêutica.

Nesse sentido, o papel do professor como mediador de processos metodológicos em que fantasia e imaginação sejam norteadores de suas práticas pedagógicas na sala de aula da educação infantil é fundamental. Pois o brincar na infância constitui-se em ferramentas mediadoras e estruturantes do trabalho pedagógico, já que para a criança de zero a seis anos<sup>1</sup> a compreensão do real se dá por meio da fantasia e da imaginação. Essas questões nos remetem, mais uma vez, à qualidade dos programas de formação desses profissionais. Apesar de saber que o desenvolvimento profissional acontece no processo de inter-relação e cruzamentos de fatores de ordem pessoal, de experiência de vida e das possibilidades de formação acessada por cada professor em seu desenvolvimento profissional. O cruzamento dos fatores da experiência profissional com as questões da história de vida de cada professor no âmbito da educação infantil permite ampliar as condições estruturais e contextuais da docência, no sentido de melhorar as condições do exercício da profissão. E, com esta clareza, desejamos que a formação do professor da educação infantil oportunize o desenvolvimento de um pensar e de uma prática pedagógica coerente com as demandas do desenvolvimento e do processo de

---

<sup>1</sup> Neste caso, estamos considerando o estágio pré-operatório (02 a 06 anos) de desenvolvimento infantil, segundo J. Piaget.

construção do conhecimento infantil, da cultura, do contexto da escola e das diretrizes curriculares da educação infantil.

Diante do desafio exposto, uma demanda urgente é mobilizar os órgãos públicos para viabilizarem uma política de formação inicial e em serviço. Trata-se de oportunizar aos professores a vivência do reconhecimento da produção de subjetividades inerente a esta área de ensino e o desenvolvimento da reflexão crítica das práticas desenvolvidas com crianças de zero a cinco anos. É fundamental que os cursos e programas de formação do professor da educação infantil tenham clareza dos fundamentos da educação e do desenvolvimento da criança numa perspectiva integral, já que este é o campo de sua atuação profissional, para que este processo permita compreender a dimensão que uma ação envolvida por princípios de qualidade nesta área de atuação pode alcançar.

### 3.2 A PRÁTICA REFLEXIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos últimos vinte anos a Educação Infantil passou a ser considerada segmento de relevância para a formação das crianças. O que vem implicando maior investimento e uma demanda cada vez maior por profissionais para atender a esta área de atuação que tem como singularidade o educar e o cuidar compreendendo, respectivamente, a possibilidade de

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, e valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (RCNEI, 1998, v. 1 p. 23).

Isto de forma integrada, exigindo dos profissionais, atitudes e competências que ultrapassam as adquiridas em uma formação técnica. É nesta perspectiva que a formação deste profissional vem sendo pensada, tendo em vista que a instituição da Educação Infantil passou a ser considerada não mais, apenas, como espaço destinado aos cuidados da criança, ou só de ensino, mas sim como espaço “[...] capaz de criar o inesperado, o novo, o encantador, e de pôr em questão nossos preconceitos, normas categorizações os quais nos governam e, ainda, restringem o que podemos esperar de nós mesmos e dos outros” (PAIGE-SMITH, 2010, p. 13-14).

Para Fortunati (2006), esse novo espaço infantil requer profissionais mais preocupados com a criação de possibilidades do que com o cumprimento de metas predefinidas. O foco é a apreensão das experiências de professores capazes de assumir a responsabilidade de escolher, experimentar, discutir, refletir e mudar, concentrando-se na estruturação e promoção de oportunidades, mais do que na expectativa de atingir resultados, tornando sua ação uma fonte de prazer e encantamento. Podemos dizer que, em consonância com a concepção fortunatiana supracitada, o profissional da educação infantil se traduz, ou pelo menos vai ao encontro das características do profissional reflexivo. Rinaldi (2005) considera o professor reflexivo aquele que é capaz de dialogar consigo mesmo, escutar a si mesmo. Contudo evitando-se a apreensão da prática reflexiva como uma unidade isolada de compreensão sobre o social. Neste caso, a reflexão envolve o coletivo em uma verdadeira conversa na qual se escuta e é escutado. Acredita-se, nessa concepção, no diálogo como capacidade transformadora. Defende-se que a troca de ideias se dá de forma livre e sem resultado previsível e, neste processo, referenda o potencial que tem a prática reflexiva para a flexibilidade dos esquemas inerentes ao trabalho docente.

A reflexão das práticas permite a exposição do profissional às novas possibilidades, aos novos modos de interagir, compreender e interpretar a vida escolar e a ação didática. Neste sentido, a possibilidade de ficar surpreso insere o professorado em meio à incerteza. Para Paige-Smith (2010), um dos requisitos para o desenvolvimento de uma prática reflexiva é a força de trabalho preparada com uma sustentação em bases teóricas e com clara compreensão desta e do processo reflexivo. Para ser considerado um profissional qualificado é necessário ter algumas características, entre as quais deve sentir-se confortável com a subjetividade e com as inúmeras possibilidades de diálogo, também dever ser capaz de valorizar as incertezas, ficando afastado dos riscos das verdades absolutas.

O profissional reflexivo é constituído pela curiosidade e pela disposição em ultrapassar paradigmas que defendam a abordagem passiva do conhecimento. Um profissional que interaja com grupos de discussões, com as políticas de subjetivação e com o exercício do pensamento crítico entre os pares de profissão, com as crianças e com os pais que compartilham a vida cotidiana e o trabalho feito na educação infantil. Uma das possibilidades da prática reflexiva é a compreensão do processo da aprendizagem e das ações realizadas nos espaços da educação infantil, além de favorecer a consubstancialidade da relação entre teoria, prática e pesquisa.

Assim, a racionalidade técnica que emerge desses contextos da educação infantil deve favorecer o desenvolvimento da autonomia profissional. Deve tornar-se atitude, possibilitando

a ação do educando na mesma direção que o professor: enquanto sujeito autônomo do processo de construção do conhecimento. Por isso, a prática reflexiva pressupõe determinadas compreensões, qualidades e valores. Requer certas condições materiais no que se refere à formação de professores como, também, à certeza de que haverá tempo disponível para a prática reflexiva na vida cotidiana.

Assim, o trabalho com crianças pequenas exige observação e análise do processo de aprendizagem constante com a intenção de realizar intervenções que fomentem e estimulem o desenvolvimento das mesmas. A prática reflexiva vem se tornando mais presente no segmento da Educação Infantil, os profissionais vêm sendo desafiados tanto pela peculiaridade desta fase quanto pela transformação sociocultural e avanço da própria ciência da educação.

É muito importante considerarmos o modo pelo qual trabalhamos com as crianças pequenas. Moss e Petrie (2002) sugerem que nos concentremos mais no modo como concebemos a infância, no modo como respondemos e nos envolvemos com as múltiplas vozes das crianças em nossos espaços de ensino e como celebramos a singularidade de cada nível. Tudo isso para apontar a necessidade, diante das mudanças atuais, de que os profissionais da educação infantil sejam capazes de reflexão. É com base nesta pontuação que o significado de ser um profissional reflexivo em educação infantil interfere de modo explícito no âmbito do desenvolvimento profissional docente. Para o professor entender a prática relacionada com o trabalho com crianças pequenas requerem-se diferentes níveis e maneiras de refletir sobre suas próprias práticas e sobre as experiências das crianças nos primeiros anos de aprendizagem. Ao longo desse processo reflexivo poderão ocorrer mudanças e sua percepção da prática ser modificada e/ou ampliada. Para Paige-Smith (2010), o envolvimento do professor da Educação Infantil com a prática reflexiva torna-o pesquisador do seu mundo de trabalho, o que é natural para as crianças nesta fase. A forma como o professor interpreta a sua prática irá depender da sua compreensão atual da prática, bem como de seu conhecimento da literatura relevante, ou teorias relacionadas aos variados processos da aprendizagem na educação infantil.

A questão da “prática” e o “pensar sobre ela” esteve sempre desconectada, embora atualmente já existam muitas experiências que a contemplem. Stenhouse (1985) aborda a questão dos professores-pesquisadores e aponta a reflexão sobre a prática como instrumento significativo para melhorar o processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Em estudos recentes, pesquisadores constataram que as crianças da educação infantil têm maior desenvolvimento quando são envolvidas em atividades que favorecem o pensamento mais elaborado (SIRAJ-BLATCHFORD *et al.*, 2002). Também o Projeto chamado *Researching*

*Effective Pedagogy in the early Years* (REPEY) observou que os espaços em que particularmente era encorajado o “pensamento compartilhado e sustentado”, entre os adultos e as crianças, oportunizavam a estas um maior avanço cognitivo, linguístico, social e comportamental.

Um dado significativo a respeito do pensamento compartilhado é que esse tipo de troca entre adultos e crianças depende de os adultos estarem sensivelmente atentos ao que as crianças estão fazendo e ao modo como exploram o mundo. De maneira que as intervenções sejam coerentes com o contexto e tenham fundamentos e significação para ambos. Trata-se de aprofundar os estudos da formação docente em torno dos fundamentos e da significação que devem permear as trocas entre adultos (professores), são semelhantes aos que ocorrem entre as famílias, quando os pais, imbuídos do contexto que propiciou o comentário ou o envolvimento da criança em determinada atividade de forma amigável e sensível, atendem aos próprios interesses da criança e suas perspectivas, além de permitir espaço para ideias e novas possibilidades que possam surgir do diálogo. Essa pontuação está baseada nos estudos/documentários de Tizard e Hughes (1984) sobre conversas das crianças em casa em comparação com as conversas das mesmas crianças na instituição de ensino.

Esse estudo sobre o diálogo traz a significação do quanto é importante o envolvimento entre os adultos e as crianças para o desenvolvimento de um contexto de aprendizagem em que o pensamento da criança possa estar sendo desafiado e ampliado (WEGERIFF, 2002). Nessa direção, Littleton (2005), em suas pesquisas sobre o assunto, enfatiza que, além dos adultos ouvirem as crianças, é importante que as crianças possam se ouvir mutuamente. Assim sendo, a compreensão de tais ideias e sua transposição para os espaços da educação infantil efetivam a necessidade do reconhecimento do significado dessas intervenções para o desenvolvimento escolar das crianças. É fundamental que nós, adultos, reflitamos como as crianças interagem e sobre como nós interagimos com elas. Pensar coletivamente é outra forma de falar sobre um pensamento compartilhado, sustentado e ligado integralmente a uma abordagem reflexiva da prática.

Outras questões que vêm sendo abordadas são as consequências de viver e trabalhar em época de tantas transformações, especialmente no início deste século XXI. Diante de tantas mudanças estruturais e planetárias, sabemos muito pouco sobre as mudanças que vêm ocorrendo no conceito de infância e suas reais consequências no processo de seu desenvolvimento como um todo. As ideias de Paige-Smith sugerem que, ao atuarmos nos espaços da Educação Infantil, passemos “[...] da aceitação de uma sabedoria histórica sobre o que é certo, ou sobre o que seja ‘boa prática’, a uma abordagem mais investigativa em que,

[...] perguntemos: Como podemos criar ambientes efetivos de aprendizagem?” (PAIGE-SMITH, 2010, p. 35).

A justificativa para tal questionamento é a de que as transformações sociais geram incertezas, as quais afetam nossas decisões sobre todas as questões de nossas práticas, inclusive as referentes à ética e à cultura próprias da docência. Em síntese, enquanto profissionais da educação infantil se faz necessário perguntar a nós mesmos sobre como desenvolvemos nossas práticas, partir em busca do aprofundamento de como as crianças aprendem e se desenvolvem em época de mudanças rápidas e desenvolver nossas práticas, juntamente com outros serviços, de maneira a sustentar adequadamente uma aprendizagem que se estenda pela vida inteira.

Logo, é necessário reafirmar a importância da prática reflexiva no âmbito da educação infantil. Paige-Smith (2010) traz instrumentos que nos ajudam a pensar sobre a prática reflexiva nos espaços da educação infantil através da produção intelectual de Donald Schön e Dewey, apontando a prática da reflexão associada à produção do campo das artes, bricolagem e racionalidade técnica, efetuando distinção entre “ação de rotina” (quando as questões externas, o hábito, as tradições e a autoridade externa são percebidas e passam a prevalecer, sem que as razões para a prática sejam consideradas ativamente) e a “ação reflexiva”, quando as ações são permanente e atentamente consideradas, sendo elaborados argumentos para elas. Os estudos de Schön ressaltam as constantes situações peculiares enfrentadas pelos profissionais, as quais são envolvidas pelas experiências anteriores, ele mesmo reconhece a complexidade e a reflexão embebidas na prática. O autor apresenta distinguindo a “reflexão na ação” da “reflexão sobre a ação” (SCHÖN, 2000). Traduzindo, o que difere uma da outra é a possibilidade de afirmar que a *reflexão na ação* consiste em pensar por conta própria no momento em que está sendo realizada ação e a *reflexão sobre a ação* consiste em pensar após a realização da ação, de forma distanciada.

Para Schön (2000), o uso da reflexão pelos profissionais é feito quando os mesmos enfrentam situações singulares com graus de dificuldades que impedem de ser aplicadas teorias e/ou técnicas já conhecidas. A ideia de prática reflexiva de certa forma já faz parte do espaço escolar. Várias áreas de atuação profissional foram influenciadas pelas ideias de Donald Schön. Loughram (2002) ressalta que apesar das contribuições para a melhoria da prática o mais importante é que desenvolvamos nossa reflexão de um modo que seja compartilhada para que questionemos aspectos que, de outra forma, poderiam ser considerados inquestionáveis. Um dos motivos é o fato de que a reflexão sobre a prática nos capacita a enxergar nossa prática com o olhar de outros. Mas a questão, para Paige-Smith

(2010), vai além do ver e pensar a prática porque se trata de explorar, ao mesmo tempo, o modo como a sentimos e como entendemos a prática.

Segundo Pollard (2002), a prática reflexiva no ensino é envolvida por seis características. A primeira é o compromisso com um processo contínuo de monitoramento da prática; a segunda são as opiniões fundamentadas sobre a prática, com base em evidências; a terceira e a quarta características, respectivamente, são as atitudes receptivas, responsáveis e inclusivas e a capacidade de constituir nossa própria prática à luz de uma reflexão baseada em evidências e também de insights baseados em outras pesquisas; a quinta refere-se ao diálogo com outros grupos, agências, organizações; a sexta característica é a capacidade de mediar e adaptar modelos desenvolvidos fora do espaço escolar para a prática, fazendo julgamentos reflexivos e apreciativos sobre quando for adequado inovar e quando defender as práticas existentes, tanto individual quanto colaborativamente. Nessas características e/ou princípios encontramos a mistura vital de evidências e reflexão. Essa mistura exige a coleta de prova ou modos sistemáticos de documentar a prática a fim de explicitá-la em espaços coletivos com a possibilidade de confrontos e análises críticas.

Por fim, a prática reflexiva deve ser calcada no registro, seja para reflexão na ação (presente) ou sobre a reflexão sobre a ação (posterior). É indispensável entendermos sobre o que estamos refletindo ao registrar as ações desenvolvidas no cotidiano do espaço da Educação Infantil. Torna-se fundamental estabelecermos uma base sólida na qual possamos acessar em momentos posteriores, no caso da reflexão sobre a ação, todas as análises e sentimentos fomentados pelo fato em questão. A documentação da prática consiste em memórias e histórias compartilhadas, assim como atividades (construções, desenhos e textos). A formatação destes instrumentos pode ser:

- O diário (em que as observações e reflexão são registradas);
- Imagens (digitais), podendo ser relatadas pelos adultos e pelas crianças;
- Gravações sonoras e;
- Transcrições de conversas das crianças entre si e com os profissionais da educação.

O registro da ação pedagógica e das aprendizagens das crianças possibilita a exploração e ampliação das ações e atitudes que favoreceram o maior envolvimento e satisfação. O registro favorece na hora do planejamento das novas ações e ajuda o professor na hora de intervenções visando à superação de possíveis constatações de dificuldades. Já existem alguns espaços de Educação Infantil que têm como prática a socialização dos

registros e anotações, e em alguns casos é utilizado na culminância de projeto de trabalho, com todos os profissionais envolvidos no processo, e inclusive a comunidade externa, o que possibilita interpretações e diálogos múltiplos entre crianças e adultos. Um dos desafios para o incentivo à prática reflexiva é encontrar tempo e espaço para a reflexão com intencionalidade.

A prática reflexiva exige do professor da Educação Infantil tempo para sua autorreflexão. Esta consciência desenvolvida pela monitora é fundamental para que o professor seja capaz de perceber a ação da criança com um olhar crítico frente às experiências de aprendizagem das crianças. As produções das crianças são socializadas e compartilhadas ao expor as produções às famílias, aos colegas de turmas e da instituição, é promovida uma atmosfera de validação e respeito, gerando trocas e cumplicidades significativas entre os profissionais, as crianças e a comunidade externa. O incentivo à prática reflexiva é, portanto, algo desafiador e exige encontrar o equilíbrio entre expectativas de aprendizagem, fazendo uso da reflexão, e o tempo e a experiência envolvidos nisso.

## CAPÍTULO IV

### 4 ABORDAGEM, MÉTODO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Essa pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem fenomenológica de pesquisa. A fenomenologia como abordagem de pesquisa volta-se à compreensão de aspectos subjetivos de práticas sociais mediante a aproximação intensa em torno do universo de significação de sujeitos envolvidos numa problemática de pesquisa. Essa aproximação é necessária para entender como e que tipos de sentidos são construídos por diferentes sujeitos a partir das relações que estabelecem cotidianamente com o mundo cultural, com os acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Nesse sentido, o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os sentidos e significados atribuídos a tais experiências são, portanto, elementos importantes na pesquisa de base fenomenológica. Assim sendo, é o sentido a unidade central de análise da pesquisa mediante a qual as experiências se constituem como fenômeno relevante, significante e pertinente.

Na pesquisa de base fenomenológica a realidade é intersubjetivamente construída. Etimologicamente, fenômeno é tudo aquilo que se mostra e constitui uma unidade concreta na qual a consciência, a subjetividade e o princípio relacional se encontram como dispositivos e categorias que perfazem os estados de expressão de um determinado objeto-sujeito de pesquisa. Assim sendo, esta pesquisa está associada à natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa produz-se na relação com os processos de fabricação de sentido que os sujeitos elaboram em suas relações com o mundo da cultura que lhe é próprio. A pesquisa qualitativa tem sua popularização nos anos setenta, no Brasil, através de questionamentos em torno do método de investigação utilizado para as ciências físicas e naturais, que considerava uma realidade quantificável e mensurável, deveria, também, servir para as ciências humanas.

As bases sócio-históricas da pesquisa qualitativa têm forte influência de Wilhelm Dilthey (1833-1911) e de Max Weber (1864-1920) quando, em suas pesquisas, partiram em busca de novas metodologias de estudo para os fenômenos humanos e sociais. Para eles, tais fenômenos são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. Ambos sugerem que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica o método *compreensivo*, que se

preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto, levando em conta as particularidades dos fenômenos e suas redes de relações.

Nesse contexto, observa-se que a pesquisa qualitativa apresenta-se da seguinte forma:

Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Por isso mesmo, essa abordagem é denominada qualitativa pelo fato de se contrapor ao predominante esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. É, pois, uma pesquisa de forte expressão “naturalística” ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental.

No estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores e a reflexividade docente o principal método utilizado é o etnográfico. A etnografia tem como objetivo a tentativa de descrição densa da cultura. Nesse sentido, o etnógrafo analisa diferentes formas de interpretações da vida, de compreensão do senso comum e os diversos significados atribuídos pelos indivíduos que estão participando da experiência analisada. Tais análises precisam ser descritas de maneira clara e objetiva para que o leitor compreenda. Logo, o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição das crenças, valores, linguagens e significados apresentados por um determinado grupo social como prática social estruturada. Quando a etnografia é aplicada à educação é necessário que haja uma adaptação, pois não se utiliza a etnografia no seu sentido estrito, e sim estudos do tipo etnográfico aplicados à educação.

Nesse sentido, na etnografia há uma interação constante entre o pesquisador e o pesquisado, sendo que a coleta de dados é mediada pelo pesquisador em contato direto com os grupos pesquisados. Neste caso, ele se torna o principal instrumento de coleta de dados, pois, a depender da situação, ele pode interferir diretamente, conduzindo o processo da forma mais adequada, já que o processo e não o produto é o que importa na pesquisa etnográfica. Por fim, a etnografia também se preocupa com os significados que as pessoas atribuem a si mesmas, às suas experiências e ao mundo que as cerca. É importante ressaltar, também, a relevância do trabalho de campo, pois é nesse momento que ocorre a inserção do pesquisador numa determinada realidade com a qual ele mantém contato direto e prolongado.

Nessa conjuntura, os eventos, as pessoas, as situações são observadas em sua situação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalista ou naturalística. Para que um determinado trabalho seja caracterizado como etnográfico é necessário que se faça o uso de técnicas que são associadas à etnografia, como *observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos*.

A entrevista semidirigida intensiva e a análise de conteúdos foram escolhidas como instrumentos principais de coleta de informações. Pádua (2000) explicita que na entrevista semidirigida

[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (p. 67).

Esse tipo de entrevista permitirá que tenhamos o maior número possível de informações sobre o tema pesquisado, visto que as perguntas abertas darão maior liberdade ao pesquisado no momento de elaboração da sua resposta.

A análise de documentos seguiu as inspirações fenomenológicas de pesquisa. A análise de documentos consistiu em confrontar teórica e conceitualmente os discursos, as práticas e os modos de experimentar (vivenciar) a reflexividade docente mediada através de diários de aula na educação infantil, efetuadas pelos sujeitos da pesquisa a respeito do objeto central da pesquisa.

Os principais documentos analisados foram os *diários de aula*, descritos, aqui, como sendo forma de registro de experiências que permitem ao docente refletir sobre elementos da profissão e do mundo do trabalho, sem dissociá-los da experiência e história de vida de um sujeito em contextos de formação e atuação profissional. As informações obtidas através da análise dos diários de aula foram consideradas e analisadas tendo presente a correlação entre o conteúdo produto dos processos de elaboração do pensar reflexivo e o conteúdo resultado da análise reflexiva fundamentada da prática pedagógica dos professores estagiários. Agregado à análise dos diários, utilizei as informações coletadas nos momentos de interação com o grupo pesquisado através da entrevista semidirigida intensiva.

As práticas e os modos de experimentar (vivenciar) a reflexividade docente mediada através de diários de aula na educação infantil foram analisados através de *eixo central de análise da pesquisa*, nascido das questões centrais desse estudo. Foram as questões norteadoras desse estudo: a) Que relações são estabelecidas entre o desenvolvimento

profissional do professor de educação infantil e o processo de reflexividade mediada pela escrita diária e pela análise de práticas desenvolvidas na Educação Infantil? b) Que sentidos os professores da educação infantil atribuem a tais práticas no âmbito de seu desenvolvimento profissional? c) Quais as contribuições dos diários de aula para o desenvolvimento profissional de professor(a) de educação infantil? Desse modo, o *eixo central de análise da pesquisa* foi assim delimitado: *A Produção de Sentidos sobre o Desenvolvimento Profissional e a Reflexividade Docente pelas Contribuições de Diários de Aula na Educação Infantil*.

Por fim, a observação participante foi utilizada em contextos de interação intensa entre pesquisador e grupo de sujeitos participantes do estudo de modo que permitiu a sistematização de registros diversos em relação a momentos importantes, vividos no decorrer da pesquisa. Foram feitas anotações livres e sistemáticas, fotografias, gravação digital de falas, registro escrito de condutas e interações sobre a prática reflexiva docente na elaboração dos diários de aula e no decorrer das experiências formativas desenvolvidas a partir da disciplina Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Jequié, Bahia.

#### 4.1 CONTEXTO FORMAL E GRUPO DE SUJEITOS DA PESQUISA

Reconhecer o espaço que constitui o sujeito é reconhecer o sujeito construtor de seu espaço e, assim, autor de seu fazer e de sua subjetividade. O contexto formal de realização da pesquisa foi a cidade de Jequié, interior do Estado da Bahia. O município de Jequié está localizado no Sudoeste da Bahia. Sua sede está situada entre a região da Caatinga e Zona da Mata, banhado pelas águas do Rio das Contas e se encontra a 360 km da capital do Estado, Salvador. Abriga uma população de aproximadamente 151.895 mil de habitantes (IBGE, 2007), o que o faz ser considerada a 6ª cidade mais populosa do Estado. Sua abrangência espacial é de 3.227km<sup>2</sup>, integrando dez distritos, entre os quais a Sede, Florestal, Itaibó, Boaçu, Itajuru, Monte Branco, Baixão, Oriente Novo e Barra Avenida, e quinze povoados, quais sejam: Tamarindo, Campo Largo, Santa Rita, Nova Esperança, Boa Vista, Humaitá, Santa Clara, Barragem da Pedra, Água Vermelha, Rio das Pedras, Morro Verde, Deus Dará, Cachoeirinha, Rio Preto do Costa e Marcel.

A base do desenvolvimento econômico do município é a pecuária e a agricultura. No que refere à agricultura, destaca-se o cacau, o café, a cana-de-açúcar, o maracujá, a melancia,

entre outros. No setor pecuário sua força se concentra principalmente na bovinocultura e caprinocultura. Possui um parque industrial com 24 indústrias voltadas para produção de alimentos, calçados e confecções. O setor mineral é contemplado com a exploração de jazidas de granito, além de possuir reservas de ferro, mármore e calcário. Outro fator importante na economia do município é o poliduto de derivados de petróleo e álcool, com bases de distribuição das maiores empresas do setor, sendo um dos principais centros de distribuição de derivados de petróleo do país.

O setor educacional ocupa espaço de destaque no desenvolvimento do município. A política de interiorização do Ensino Superior implantada através do Plano Integral de educação do governo do estado, de 1969, foi responsável pela criação da Faculdade de Formação de Professores de Jequié – FFPJ, atendendo, a partir de 1977, ano de seu funcionamento, à demanda do município e região por profissionais com formação superior. Atualmente, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com mais de 38 cursos distribuídos nos três Campi (Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga). Ainda no ensino superior o município conta com duas faculdades particulares. No que se refere à educação básica, dispõe de 168 escolas e 84 creches e pré-escolas mantidas pelo poder público municipal em diferentes parcerias com outras instituições sobre a administração da Secretaria Municipal de Educação. A estrutura regimental das Escolas Municipais de Educação Básica – educação infantil e ensino fundamental – foi devidamente adequada às exigências da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e demais legislações do ensino.

Em vista das novas demandas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDBEN 9.394/96, e do Plano Nacional de Educação em relação à formação dos professores do município, foi solicitada aos professores da UESB a elaboração do Projeto Pedagógico alternativo do Curso de Licenciatura voltado à Educação Infantil e às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, criando, assim, o Programa de Graduação para os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Sudoeste do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO. A partir daí, implantaram-se cursos nos *campi* de Vitória da Conquista e de Jequié, neste último o referido Programa atende a um universo de 120 professores habilitados através de processos seletivos e convocados paulatinamente desde 2004.

O Curso de Licenciatura Plena – habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia teve início prevendo-se a oferta em até três anos. São estes os seguintes objetivos do Programa de Formação:

- Trabalhar, articuladamente, os conhecimentos básicos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, com domínio de conhecimentos construídos

historicamente, mediante a investigação, a interpretação e a intervenção na dinâmica interna da sala de aula e da escola;

- Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social, identificando e analisando problemas que emergem da prática pedagógica, no sentido de subsidiar a elaboração de projetos e ações a serem desenvolvidos na realidade analisada;

- Refletir sobre a experiência docente, na perspectiva de aprofundar os saberes da docência necessários ao exercício da profissão, aliando competência técnica à competência política, contribuindo para a formação de um pedagogo crítico/reflexivo, preocupado com a indissociabilidade teoria/prática.

O perfil do profissional a ser formado no Programa de Graduação para os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Sudoeste do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO é o de um docente possuidor de competências e habilidades básicas, cuja formação possa contribuir para a intervenção social na construção da cidadania. Um profissional crítico, reflexivo, que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções, alimentando, assim, continuamente a produção de novos conhecimentos. A carga horária do Curso de Formação, de acordo com a Resolução CNE/CP 02/2002, foi assim distribuída:

Prática como Componente Curricular (PCC)	400h
Estágio Curricular Supervisionado (ECS)	400h
Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (CC)	1.800h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC)	200h
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>2.800h</b>

**Quadro 2:** Distribuição de Carga Horária do Programa UESB em Ação

Fonte: Resolução CNE/CP 02/2002.

Apesar de o Projeto apresentar propósitos coerentes com uma perspectiva avançada no que se refere ao perfil dos profissionais a serem formados como citado acima nos objetivos, “[...] profissional crítico, reflexivo que utilize os elementos da sua prática como fonte de reflexão e busca de soluções”, a organização curricular (denominada de estrutura) privilegia os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural, de caráter gradeado e disciplinar, voltado para o fazer pedagógico da sala de aula.

Esta realidade nos remete a Arroyo (2000, p. 131), quando diz que “o modelo de escola e de mestre que os centros reproduzem na ocupação dos tempos e espaços são para o

*aulismo*, para serem meros *aulistas*”. Para Silva (2008), há um excesso de horas reservadas, nas licenciaturas, para o conteúdo, aulas, muitas vezes, insignificantes, o que tem sido apontado como indicativo de perda da densidade cultural no processo formativo, praticamente não há pouco tempo para a dedicação a leituras, exceto para as exigidas nas demandas das disciplinas (95% das professoras/graduandas trabalham em regime de 40 horas semanais). Apesar de o Programa ter sido pensado para professores em atividade, alguns com mais de 10 anos de atuação docente, não há evidências de questões como a participação em outras atividades criativas, culturais, de convivência e trocas de experiências, de excursões culturais pela cidade, de oficinas, de aprendizado de outras linguagens, ter sido considerada. Questões que nos reportam, novamente, a Arroyo (2000), ao dizer, de modo contundente, que é neste reducionismo cultural, de horizontes, que os agentes culturais são formados.

O grupo de sujeitos que participaram da pesquisa é composto por **treze professoras**, estudantes do Programa de Graduação para os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Sudoeste do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO. Foram, pois, produzidos e analisados **treze diferentes diários de aula**, distribuídos entre 2006 e 2008. Todas as professoras em formação são oriundas da Rede Pública do Município de Jequié-BA. Nesta pesquisa, a fim de evitar a exposição pessoal de cada sujeito participante do estudo, será atribuída para cada professora envolvida na pesquisa uma letra do alfabeto correspondente, associada progressivamente pela pesquisadora.

Portanto, tratar-se-á de nominar o grupo de sujeitos participantes da pesquisa como sendo: Professora A; Professora B; Professora C etc.

O grupo de participantes da pesquisa, as **treze professoras** em formação do Programa de Graduação para os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Sudoeste do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO, efetuou suas práticas de ensino supervisionado e acompanhado por mim em oito diferentes escolas, das quais três são de porte pequeno, uma delas situada em um distrito e as outras duas em bairros pobres, com infraestrutura insuficiente ao pleno funcionamento das atividades de ensino e formação de crianças. Estas escolas funcionam em prédios adaptados, constituídas de apenas duas salas de aula, sala de direção e secretaria conjugada e cozinha, duas com área livre descoberta para recreação e uma não dispõe de área livre. Atendem aos segmentos da educação infantil (pré-escolar) e séries iniciais, uma delas com turma multisseriada.

Duas de porte pequeno, sendo uma situada na periferia da cidade, com quatro salas de aula, sala de direção, secretaria também funcionando nos três turnos com os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I modalidade CBA e Regularização do Fluxo

Escolar. A outra, situada na zona rural a doze quilômetros do Município Sede, em região produtiva, com predomínio da agricultura, cercada por várias plantações, um distrito de irrigação, uma incubadora de doces e um laticínio. Dispõe de cinco salas de aula, sala de professores, direção e um laboratório multidisciplinar com um significativo acervo de mil livros, também dispõe de área de recreação. Oferece os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. Funciona nos três turnos, atende duzentos e oitenta discentes e dispõe de vinte e dois funcionários, incluindo equipe administrativa e professores, correspondendo à média de treze discentes para cada funcionário.

Outra escola é de porte médio, também situada em bairro da periferia da cidade. Possui oito salas de aula, sala de secretaria, de leitura, dispensa, almoxarifado, direção, além de área de recreação coberta e outra sem cobertura. Funciona nos três turnos oferecendo os cursos da educação Infantil Ensino fundamental através dos programas de modalidade Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, Ciclo de Formação, Regularização do Fluxo Escolar e Educação de Jovens e Adultos – EJA atendendo a um total de setecentos e dezoito discentes. Um aspecto importante no quadro de professores e funcionários, constituído de trinta e quatro, é a inclusão de uma cuidadora – auxiliar dos discentes com necessidades educativas especiais, contudo, na média geral, temos vinte e dois discentes para um funcionário.

E as outras duas, uma delas de porte grande, construída dentro dos padrões do Centro de Atendimento Integral à Criança – CAIC, pensada e implantada para atender às crianças e suas respectivas famílias em condições de carência em tempo integral. Atualmente, do projeto inicial dispõe apenas da estrutura física, funcionando como centro de Educação Infantil (creche e pré-escola) e séries iniciais, localizada, também, em bairro da periferia da cidade e atende à população de baixa renda. E a outra, uma creche, uma Organização Não-Governamental – ONG ligada à Igreja Católica, projetada para tal fim atendendo aos padrões indicados pelos órgãos competentes, deixando a desejar apenas nas dimensões das salas. Está situada em um dos bairros mais pobres da cidade e atende a uma clientela de extrema pobreza, famílias, na sua maioria, com renda abaixo do mínimo.

Nesse contexto, tendo presente a proposta do Curso de Formação de Professores do Programa de Graduação para os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Sudoeste do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO, oportunizar o acesso à formação superior a professores em exercício na docência, o trabalho desenvolvido na prática educativa na educação infantil teve a intenção de favorecer a correlação teoria-prática x prática-teoria no processo mediado pela reflexão do fazer pedagógico. Para tanto, além da preocupação com o planejamento baseado em uma situação problematizadora, utilizando como base teórico-

metodológica a Pedagogia de Projetos de Trabalho quando de acordo com o contexto (demanda pedagógica) e estágio socioafetivo e cognitivo em que a turma se encontrava, era escolhida uma temática a qual orientava as situações de aprendizagens durante uma semana de trabalho-formação. Como possibilidade de reflexão e sistematização do pensar reflexivo sobre o conhecimento do fazer pedagógico e do processo aprendizagem da turma, foi proposto o registro através de diários da prática.

Os diários de aula, reconhecidamente diários de práticas, englobaram a elaboração seguida de discussão conjunta entre as professoras integrantes do grupo participante dessa pesquisa. Os diários de aula condensavam elementos que potencializaram a prática autorreflexiva através da concentração de itens voltados ao favorecimento da implicação do sujeito-professor e processo de reconhecimento da correlação entre *teoria na ação* e a reflexão sobre a prática no desenvolvimento profissional docente. Para tanto, os diários de aula, ao explicitar o objetivo da aula, deveriam deixar clara a atividade proposta para a turma de estudantes da educação infantil, assim como o comando dado para o desenvolvimento da mesma, traduzindo a coerência entre as três ações sequenciadas como forma de sistematizar a obtenção de dados para posterior análise reflexiva.

As professoras registraram o processo de desenvolvimento da atividade, apontando elementos significativos no que se refere às intervenções docentes e discentes no decorrer da execução das atividades de ensino e de aprendizagem. Por fim, de posse dessas informações e dados, foi possível realizar uma análise fundamentada, pontuando aspectos identificados no decorrer do registro ou mesmo durante o desenvolvimento da ação, mas que não foi objetivada através de intervenção direta, no contexto real e intensivo, com clareza de intencionalidade no momento em que as práticas se delineavam. Logo, o ponto central desse procedimento foi o desenvolvimento da capacidade reflexiva, implicado pela autoanálise e reconhecimento do princípio teórico que perpassou o seu fazer pedagógico e o processo de elaboração da construção do conhecimento pelo discente, também, junto ao docente, sujeito da aprendizagem e, ao mesmo tempo, aquele a quem as teorias pedagógicas retornam como dispositivos que precisam ser de natureza implicada, estratégica e voltada às intervenções metodológicas das professoras em formação.

É importante salientar que a escrita dos diários foi uma atividade orientada e discutida durante o processo de planejamento da proposta de trabalho da disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil. O Programa da disciplina foi conduzido baseado nas seguintes etapas: retomada dos estudos abordados durante o curso sobre os fundamentos metodológicos da educação infantil, em vista do desenvolvimento das estratégias metodológicas reflexivas,

mediado pela análise do contexto social, cultural e pedagógico das turmas; o processo de definição elaboração do trabalho pedagógico a ser desenvolvido durante o estágio; orientação do relatório geral do estágio constituído por uma introdução, cópia do planejamento (projeto de trabalho), dos diários de aula, texto reflexivo abordando a relevância da experiência de estágio para a sua formação profissional e conclusão referendando aspectos significativos do processo de elaboração do relatório e da disciplina.

Uma das intenções da escrita dos **diários de aula** era a objetivação e correlação entre os propósitos da atividade e/ou aula e a atividade desenvolvida durante as práticas de estágio em classes da educação infantil. A escrita dos diários de aula consistia em análise e autoanálise de práticas seguidas de reflexão teórica fundamentada em autores diversos, feita através de atendimento individual, quando os estagiários apresentavam suas escritas, e, em conjunto com os demais parceiros de formação, professoras participantes da disciplina, quanto à capacidade de reflexão na ação e sobre a ação, através de processos reflexivos referendados por leituras teóricas e pela análise de relatos em busca de reflexão distanciada, porém implicados na *escrita de si* e no *reconhecimento de si* pelo universo de parceiros de profissão.

#### 4.2 RESULTADOS DA PESQUISA POR EIXO CENTRAL DE ANÁLISE

O ponto de partida da análise da pesquisa teve início com a delimitação das questões norteadoras desse estudo e com a formulação de três categorias de pesquisa, intimamente relacionadas entre si. Considerei importante a divisão de **dois momentos da pesquisa**. O primeiro deles correspondeu à seleção de Relatórios de Práticas de Ensino em Educação Infantil, supervisionados por mim e produzidos pelas professoras integrantes do Curso de Formação de Professores do Programa de Graduação para os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Sudoeste do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO. Visando dar maior foco aos dados correspondentes ao propósito da pesquisa, comecei fazendo leituras aleatórias destes relatórios, identificando, entre eles, os **diários de aula** potencialmente relevantes para responder às questões de pesquisa, questões norteadoras desse estudo. A centralidade da análise seletiva girou durante todo instante em torno das relações e dos sentidos estabelecidos pelas professoras entre desenvolvimento profissional e reflexividade docente mediatizados pelos diários de aula. Após longo trabalho de leitura e escuta sistemática, dediquei-me ao **segundo momento da pesquisa**: a categorização e análise

sistemática dos registros escritos encontrados nos diários de aula e no conteúdo originado pelas interações efetuadas através das entrevistas semidirigidas.

No primeiro momento foram lidos minuciosamente quarenta relatórios da Prática de Estágio em Educação Infantil realizados em oito diferentes escolas da cidade de Jequié, Bahia. Estes relatórios foram construídos entre o segundo semestre de 2006 e o primeiro semestre de 2007. Foram selecionados dezesseis relatórios da Prática de estágio, dos quais selecionei treze diários de aula devido à coerência dos mesmos em função da consistente experiência vivida e relatada pelas professoras em formação. As entrevistas foram feitas com dez das treze autoras dos diários devido à dificuldade de contato direto com duas participantes do grupo de professoras em formação no Programa de Graduação para os Professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Sudoeste do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO.

Nesta perspectiva, baseei-me nos fundamentos da fenomenologia durante a leitura do material selecionado. Busquei compreender em profundidade a relação entre o desenvolvimento profissional e a reflexividade docente no âmbito da educação infantil. A minha compreensão da problemática da pesquisa ampliou-se sobremaneira. As narrativas, os registros escritos e o conteúdo das entrevistas colocaram-me diante de *fragmentos de vida*, cuja forma de registro, os diários de aula, desvelava as práticas, discursos e vivências completamente inovadoras, relevantes e significantes à compreensão do objeto de pesquisa. Foi, então, que recorri ao cruzamento de informações e, a partir de nova leitura, passei a recortar, nas fontes, fragmentos que traduziam as unidades de sentido e de ação reflexiva do grupo de professoras envolvidas no estudo.

Neste processo, percebendo nos relatos das aulas aspectos não traduzidos no texto escrito ou falado, registrado pela **entrevista semidirigida** e pelos **diários de aula**, recorri à utilização de imagens, fotografias tiradas pelas professoras estagiárias em formação durante as aulas. A recorrência às fotografias tem como finalidade utilizá-las como fonte ilustrativa de complementação e de contraposição ao que estava narrado nos principais modos de registro das experiências supracitados, passando a ser material rico para confirmação e/ou negação daquilo que é reconhecido ou não pelas autoras como significativo, relevante e pertinente na relação entre desenvolvimento profissional e reflexividade docente na educação infantil.

## CAPÍTULO V

### **5 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A REFLEXIVIDADE DOCENTE PELAS CONTRIBUIÇÕES DE DIÁRIOS DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O estudo sobre a produção dos sentidos na abordagem fenomenológica desenvolveu-se a partir da noção de subjetividade como fenômeno. Para a fenomenologia, a dimensão subjetiva presente no sentido é demarcada pela produção de crenças, perspectivas, relações e pertencimento de qualquer sujeito sobre o mundo-vida. Sentido, entretanto, é diferente da noção de significado. A produção de significado está próxima aos processos de objetivação social efetuada por diferentes sujeitos como tentativas de compreender o mundo, a cultura e suas relações. A noção de sentido, na fenomenologia, está sempre associada ao modo como cada sujeito, a partir de seu ponto de vista e vivências percebe, sente e constrói o mundo como “aquilo que se mostra”, ou seja, como fenômeno.

Nessa direção, Charlot (2000) conduz sua análise na perspectiva segundo a qual um determinado sentido é sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm valor diferencial em um sistema de relações, as quais são sempre significantes, relevantes e pertinentes na lógica da enunciação de práticas intersubjetivas que impactam a consciência e a percepção daqueles que as elaboram. O sentido é, pois, produzido a partir das redes de relações significantes estabelecidas com o mundo da cultura e da ação social.

Nessa pesquisa, tanto o desenvolvimento profissional de professores quanto a reflexividade docente foram analisados como elementos que possuem relações entre si, extensiva e intensivamente elaboradas nas lógicas do sentido. Por isso mesmo, a narração da ação docente é traduzida como dispositivo preche de sentido. Nesse reconhecimento está a relevância do registro como discurso e prática ao mesmo tempo. Os **diários de aula** são, aqui, considerados instrumentos que oportunizam a análise da prática pedagógica por acionar a memória do acontecido, possibilitando o processo de reflexão sobre a ação e a autorreflexão das práticas de si em busca do reconhecimento da alteridade. Observe-se:

O estágio para mim foi o momento em que precisei reaprender a pensar. Tive no estágio a possibilidade de me reconhecer como sujeito que não apenas reproduz conhecimento, mas também posso tornar o meu próprio trabalho em sala de aula um espaço de [...] transformação humana. Com entusiasmo chamei as crianças para um espaço fora da sala de aula [...]. Na brincadeira [...] houve participação de alguns meninos e de todas as meninas. Alguns apresentaram dificuldade [...] todos gostaram e se divertiram muito. Gostaria de ressaltar “mesmo quando o ambiente é flexível, quanto à possibilidade de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem”. Encerramos o dia perguntando o que sentiram na aula de hoje a todas as crianças. Para surpresa nossa, responderam: “alegria, carinho e amor” (Professora C).

Diante do exposto, é importante destacar que a professora elucidada no registro dos diários de aula a dinâmica da construção de si. Trata-se das práticas de si que reverberam como argumentos convincentes para uma possível mudança de atitude e/ou motivação para experimentar o diferente em relação às práticas de ensino e de formação docente. São identificadas representações partilhadas entre outros membros do grupo participante da pesquisa. Lê-se:

Apresentei para a turma a lista da pesquisa feita em casa. [...] Algumas crianças encontravam com mais facilidade e outras precisavam da nossa mediação. Aproveitávamos para chamar atenção para a escrita da palavra, pedindo que a criança observasse as letras iniciais e finais de cada palavra, pois, como afirma Carvalho, autora que estudamos em estágio, é preciso “tornar os alunos atentos à presença de ‘coisas escritas’ na vida cotidiana” e fazê-lo perceber que os vários usos sociais da escrita e da leitura fazem parte do processo de letramento. Essa atividade proporcionou a todos nós, principalmente às crianças, oportunidades de reflexões sobre a escrita e a organização do pensamento para a produção textual (Professora F).

Portanto, é possível identificar a partilha de sentidos quanto ao fato de as atividades do ensino se tornarem processo capaz de permitir momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, sem dissociar tal reflexão da autorreflexão sobre crenças, aprendizagem e a mediação didática. O que vem à tona nessa análise é a reflexão teórica como indicativo da percepção de mudança no campo de atuação profissional. Assim, nesse exemplo da atividade realizada, as professoras realizam a atividade tendo presente a demanda da turma e estabelecem a análise fundamentada da prática quando trazem a implicação da mesma no processo de elaboração do conhecimento da escrita. Essa experiência caracteriza-se como prática formativa por gerar significado e satisfação.

Os extratos de textos oriundos dos relatos escritos apresentados pelas professoras **F** e **C** nos seus **diários de aula** evidenciam a construção de um tipo específico de sentido no que

se refere às relações estabelecidas entre desenvolvimento profissional e reflexividade docente mediada pelos diários de aula: **o sentido como a autorreferencialidade consubstanciada das práticas de ensino.**

Para melhor entender a autorreferencialidade consubstanciada das práticas de ensino é preciso recorrer às noções de Popkewitz (1986), quando refere que contextualização das práticas desenvolvidas pelos professores em seus espaços de trabalho possui três importantes dimensões: a pedagógica, a profissional e a sociocultural. Nesse caso, as professoras supracitadas desenvolveram uma apreensão significativa das interações entre os conhecimentos práticos e as possibilidades de alterá-los, a partir da busca de reflexão sobre suas próprias práticas, desenvolvidas pelas interações entre alunos e professores em contextos distintos mediados pelas atividades didáticas.

No primeiro tipo de sentido, a *autorreferencialidade consubstanciada das práticas de ensino*, encontram-se as práticas diretamente ligadas à função dos professores em seus espaços de trabalho: ensinar um grupo de crianças. Outro elemento encontrado nesse tipo de sentido é a compreensão otimizada de todo contexto profissional em que ocorre a interação e o ensino. Neste caso, o grupo de interlocutores, crianças e pares de profissão, situam-se num campo sociocultural de modo a identificarem-se com valores e com conteúdos considerados importantes no conjunto das práticas relacionadas à expectativa de ensino e de aprendizagem de cada um dos membros.

Nesse contexto, a brincadeira ocupa lugar especial. A diversidade de concepções que os professores têm sobre o brincar e o processo de aprendizagem inclui o prazer como algo à parte, porém reconhecem-no como elemento que contribui para o processo de aprendizagem. Essa constatação compartilhamos com Andrade (2008), ao propor, como forma de recuperar o significado do lúdico no universo dos educadores, o resgate das histórias, das brincadeiras e brinquedos dos professores, possibilitando, assim, o despertar da atenção dos mesmos à questão do brincar como atividade que permite a construção da autorreferência infantil na construção de sua subjetividade. Lê-se:

Ao finalizarmos a aula observamos que a participação e o envolvimento das crianças se deram principalmente pelo fato de estarmos tratando de algo tão familiar para elas, “seu próprio corpo”, sobretudo quando envolve o brincar por ser algo inerente à criança. Informei aos pais que iríamos entrevistá-los, então pedimos às crianças que fizessem alguma pergunta relacionada à sua curiosidade. A pergunta feita por uma criança foi: “Do que vocês gostavam de brincar quando eram crianças?” Percebemos que durante os relatos os pais falavam lembrando o processo com alegria e saudade, as crianças observaram atentamente cada relato. Convidamos os pais para brincarem

conosco e as crianças. Brincamos de cantinho, o rio está cheio de pular corda e dança das cadeiras. Observamos através das falas e expressões o que Winnicott afirma sobre o brincar: “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto usufrue de sua liberdade de criação. As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada” (MEYER, 2003). Foi um momento divertido e de muita interação (Professora J).

Como observamos, os **sentidos** atribuídos à relação entre o desenvolvimento profissional e a reflexividade docente se expressam como categoria simbólica, presente no resgate da memória, enquanto instrumento que possibilita interrogar o presente, como um meio de atravessá-lo, sendo âncora para a construção da identidade podendo fazer enxergar faces do mundo que a época tende a esconder (MOURA FILHO, 2008). Pode-se afirmar, então, que outro tipo específico de sentido encontrado durante a análise dos diários de aula e das entrevistas semidirigidas é **o sentido como espelhamento profissional projetivo**. Nesse caso, o espelhamento profissional projetivo permite que as professoras, na articulação entre desenvolvimento profissional e reflexividade, possam vivenciar o alargamento de suas expectativas profissionais sem desarticulá-las das expectativas e necessidades profissionais. Nesse tipo de sentido, as professoras acreditam na troca mútua de aprendizagem entre professores e estudantes, entre pares da profissão, inclusive com a perspectiva de contextualizar as práticas autorrefenciadas pela vivência no campo do trabalho. Observa-se:

Os diários de aula nos ajudaram a perceber a nossa responsabilidade enquanto mediadores de saberes e conhecimentos vinculados com a vida cotidiana da escola. Foi uma experiência singular em nossa formação. Permitiu maior contato com a realidade apresentada, possibilidades de trocas e experiências recíprocas entre professora e discentes. O que me chamou atenção é que, muitas vezes, durante minha atuação docente, antes de chegar à Universidade, procurei desenvolver estratégias na minha classe, de forma que facilitasse um melhor aproveitamento da aprendizagem do discente, sem muito êxito. Agora, através dos diários de aula, percebo que, com um novo referencial acadêmico essas concepções ficaram mais claras, compreendendo melhor a contextualização do processo ensino e aprendizagem. Os diários de aula me projetam no presente e me desafiam no futuro (Professora C).

O estágio possibilitou reconhecer o profissional da educação, não apenas como sujeito que direciona o conhecimento, mas aquele que é capaz de transformar o espaço da sua sala de aula em um ambiente agradável e favorável à aprendizagem [...] trouxe à minha prática melhorias na ação pedagógica e fundamentação para que eu possa desempenhar com mais habilidade o processo educativo com meus alunos (Professora E).

Esse tipo de experiência permite vislumbrar a importância dos **diários de aula** como dispositivos de formação docente. É preciso retomar as provocações de Bolzan (2002) quando ele afirma que neste processo de reflexão e inquietação o professor externa seus esquemas teóricos e concepções formuladas desde a formação acadêmica na tentativa de aproximá-las da problemática atual. A reflexão docente, nesse caso, permanece ligada ao desenvolvimento profissional do(a) professor(a) como *espelhamento projetivo* porque permite pensar sobre a situação passada, vivida em atuação profissional, estabelecendo conexões com as situações futuras de ensino, as quais serão propostas e elaboradas.

Nesse caso, o fundamento básico da reflexividade reverbera-se na produção teórica de Giddens, cujo centro de análise é a prática da reflexividade como prática social. De modo geral, busca-se, através do conceito de reflexividade, compreender os modos de organização das práticas sociais específicas na relação tempo-espço mediante a relação sincrônica entre ambos, mas simultaneamente diacrônica no que se refere ao desenvolvimento e influências de eventos, acontecimentos desencadeados historicamente dessa relação. No caso do desenvolvimento profissional de professores a noção de reflexividade, portanto, está intimamente ligada com a reflexão de si através do registro das práticas de si. Nesse caso, a reflexividade pertencerá a cada sujeito, mas não se isola da constituição de seu caráter coletivo como prática social. Lê-se:

Passei por várias instâncias da educação e, quando pensei que não tinha mais nada a aprender, retorno à vida de estudante e um novo entendimento a mim é apresentado. O estágio e a escrita de diários de aula me oportunizaram fazer contatos com novas possibilidades de formação continuada, aberturas para novas aprendizagens. Aprendi muito porque aprendemos coletivamente (Professora M).

A experiência de realizar mais um estágio supervisionado nos proporcionou uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica, incluindo melhor compreensão do processo educativo, bem como o de suscitar discussões sobre a formação e ação diante do conhecimento dos problemas de nossa realidade educacional. Foi para nós um espaço de reflexão de nossas práticas, a partir das teorias, orientando a nossa formação e ressignificando nossos saberes como profissional. Assim como afirma Pimenta (2004), o estágio em seus fundamentos teóricos e práticos foi um espaço de diálogos e de lições, descobertas, superação de obstáculos e construção de caminhos que favoreceram resultados de melhores aprendizagens profissionais (Professora B).

Portanto, sem prejuízo de seus aspectos individuais, é possível identificar a partilha de aprendizagem vivida entre os sujeitos participantes da pesquisa. Logo, é possível, desse

conjunto de análise, enunciar o terceiro tipo de sentido, extraído do conjunto dessas reflexões: **o sentido como articulação de experiências dispersas**, justamente por que são elementos que expressam a racionalidade do ator social em suas dinâmicas de formação sociocultural, econômica e política em relação ao mundo do trabalho e ao mundo das técnicas de ensino. A escrita dos diários de aula realizada individualmente e socializada em sessão de grupo de trabalho durante as aulas de Prática de Ensino na Educação Infantil possibilita a relação entre os resultados de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais estruturadas. Portanto, pensar a respeito do *fazer* e do saber fazer exige processos racionais e intuitivos, os quais fazem parte do pensamento prático do educador. A articulação de experiências dispersas redimensiona a percepção sobre a relação teoria prática-reflexão. Observa-se:

A escrita dos diários de aula significou um momento e uma oportunidade de aliar teoria e prática, e, conseqüentemente, um momento de repensar e realizar posições e conceitos, de modo a estimular o crescimento profissional, pois o mesmo acontece com a inseparável reflexão. Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário. A reflexão crítica tem de ser de tal modo concreta que quase se confunda com a prática. A reflexão dá um sentido social à própria prática mediante a realidade vivida com as ações fundamentadas (Professora H).

Quando analisamos a nossa prática, percebemos que por trás de nossas ações há um conjunto de ideias e concepções. Durante as aulas do curso, sobre a orientação das Práticas de Ensino em Educação infantil, foram suscitadas discussões que favoreceram a turma, reflexões sobre nossas ações em sala de aula. A todo momento organizamos e integramos os nossos conhecimentos às teorias estudadas. Foi no diálogo entre professor e aprendiz que os saberes foram trocados e reformulados. Como diz Weisz: “[...] nesse diálogo entre professor e aprendiz, cabe ao professor organizar situações de aprendizagens”. Por fim, concordamos quando Pimenta (2002) ressalta “[...] transformar seu saber fazer docente numa contínua construção e reconstrução de suas identidades a partir da significação social da profissão”. Foi refletindo sobre a ação em sala de aula que consegui repensar sobre ações fundamentando-me nas teorias que norteiam a nossa formação docente (Professora G).

Nesse processo, os sentidos atribuídos aos **diários de aula** quanto às relações entre desenvolvimento profissional de professores e a reflexividade docente formulam a possibilidade da prática pedagógica ser um elemento indissociado da organização da vida social relacionado ao mundo do trabalho e das relações produtivas. Isso significa afirmar que o diferente modo de vida desenvolvido pela experiência social, no caso do professor, permite aproximar a reflexividade ao ensino com a religação entre "vivência" e reflexão. Nesse caso, a

reflexividade se expressa como a capacidade de o sujeito encarar a si mesmo e, sistemática e transparentemente, reconhecer-se para além de suas experiências comuns e não controlados pela consciência clara de si. As professoras participantes dessa pesquisa pontuaram, durante vários momentos da entrevista, a surpresa vivenciada durante a experiência de estágio por terem conseguido superar os limites da percepção sobre si, suas práticas e seus discursos. Observe, no fragmento de texto abaixo, como a narração assume seu caráter formativo e sua relevância no desenvolvimento profissional, o nível de consciência profissional antes e depois da experiência de formação mediada com os diários de aula. Observa-se:

O Estágio me oportunizou refletir sobre a minha prática pedagógica, rever posturas e atitudes muitas vezes construídas sem clareza da intencionalidade e como um processo de formação contínua, possibilitou a nós professores perceber essas atividades como aprendizagem da profissão e como exercício do direito de fazer formação em serviço para que possamos compartilhar nossas vivências em sala de aula e partilhar os saberes que possibilitem o desempenho de papéis de formador formando. Tivemos a oportunidade de nos reconhecermos como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de transformação humana. O estágio trouxe novos significados às nossas experiências, agora resgatadas, podem contribuir para uma tomada de consciência individual e coletiva. Foi possível perceber que o ensino é contestável em sua essência. Dessa forma, o professor vai ganhando controle sobre seu modo de ensinar e pode escolher o que é melhor para a sua prática. Compreendemos, a partir dos registros diários, escritos e lidos, que o professor vive em estágio permanente, pois cada aula é um espaço para observação, registro, reflexão e encaminhamentos de nossas práticas. A escrita dos diários nos proporcionou ampliar e aprimorar nossos conhecimentos sobre o planejamento, a observação e a prática do ensino (Professora Z).

Neste fragmento de texto a professora certifica-se pela expressividade de sua escrita que a docência refletida possibilita o fortalecimento de suas práticas profissionais. É por isso que afirmamos, anteriormente, que a reflexividade na docência se constitui como o principal elemento da profissionalização de professores. Sacristán (2008) afirma que o conjunto de ações, conhecimentos, habilidades, atitudes que traduz a singularidade do ser professor é típico da profissionalidade e que a profissionalidade é uma das expressões da docência quando é possível identificar no desenvolvimento de ações, práticas e condutas profissionais a aprendizagem da docência como elemento culturalmente relevante. Observe:

Durante a escrita dos diários foi possível constatar que o aprendizado não é uma impressão que o mundo externo realiza na mente, não é algo que se imprime de fora para dentro no cérebro humano. Para que a aprendizagem aconteça de maneira prazerosa e significativa, partindo de situações

problemas e da realidade, mostrando quais são as suas funcionalidades e possibilidades (Professora A).

A funcionalidade como elemento central de análise no fragmento de texto acima repercute na compreensão das relações entre desenvolvimento profissional e reflexividade docente. Essas relações envolvem a docência através da dimensão técnica da formação, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento profissional é, ainda, percebido como processo vivido no interior das instituições escolares e que se envolvem com a produção das relações educativas da sala de aula. Esses aspectos indicam que existe um tipo específico de relação entre o desenvolvimento profissional e a reflexividade docente que é construído como **conhecimento tácito**. Esse conhecimento é oriundo da ação própria ao ensino, é implícito e interiorizado nesta mesma ação. Como conhecimento tácito é mobilizado pelos professores no dia a dia tornando-se um hábito. Porquanto, é fundamental destacar nessa análise a *reflexão que surge na ação*. Uma reflexão que surge do conjunto de experiências as quais são acionadas em ações semelhantes no cotidiano de práticas de ensino em educação infantil. É nesse sentido que conhecimento tácito torna-se um conhecimento prático. Leia:

Escrever sobre minhas ações no estágio possibilitou-me olhar atentamente cada ação e buscar fundamentá-las para que na ação-reflexão-ação pudesse melhorar a minha docência e conseqüentemente contribuir para ampliar meu desenvolvimento como profissional e como pessoa. Portanto, como ressalta Freire (2001), “o distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo”. Então, para mim, refletir sobre a minha prática é um ato de coragem, pois ao escrever deparamos com o quanto temos de buscar saberes para entender melhor a ação pedagógica (Professora B).

Sem dúvida, a reflexão das práticas através dos diários de aula foi um dos momentos mais proveitosos, no meu entendimento, sobretudo por se tratar da contextualização teórica, da possibilidade de contextualizar tudo aquilo que pude compreender durante as atividades acadêmicas. A cada dia era um novo desafio, uma nova possibilidade e aprendizagem mútua (Professora M).

Por fim, é preciso destacar, como parte dessa análise, que o grupo de professoras participantes da pesquisa sinaliza a importância da prática reflexiva, a reflexividade, como dispositivo de formação de rica expressividade e pertinência ao desenvolvimento profissional do professor. Os **diários de aula** são elementos que condensam práticas sociais específicas. São documentos de natureza complexa que associam a experiência pessoal do professor aos materiais socioculturais expressos autobiograficamente pela escrita de si do sujeito. Os diários de aula podem e devem ser utilizados como ferramenta de análise do pensar e agir do

professor porque o professor expõe explica-interpreta a sua ação cotidiana e fora dela torna possível refletir sobre seu próprio processo com sentidos autorreferentes consubstanciados, com sentidos de espelhamento profissional projetivo e com sentidos de articular experiências dispersas. Por isso, o professor passa a reconhecer a autoria de sua prática, a sua inscrição no mundo da docência como elemento vivo, expressivo e intenso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, a análise e a investigação baseada na contextualização da prática sobre o objeto pesquisado possibilitou maior compreensão dos elementos constitutivos da análise da prática pedagógica na perspectiva das relações entre o desenvolvimento profissional e o processo reflexivo da prática pedagógica dos professores da educação infantil. Nesta linha, a escrita dos diários durante a prática pedagógica considerado nesta pesquisa elemento estruturante desta relação: a análise reflexiva é apresentada como um dos dispositivos contribuidores da apropriação da autoria do processo formativo do professor.

Durante os estudos teóricos e correlação com os dados desta pesquisa foi possível constatar a importância do trabalho formativo centrado na pessoa do professor e na sua experiência, assim como a crítica apontada por alguns autores a esta perspectiva do profissional reflexivo. Para estes teóricos, esta perspectiva é relevante nos períodos de crise e de mudanças, pois uma das fontes de insatisfação dos profissionais da educação é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional (NÓVOA, 1997). E é com essa percepção que pensar a formação do professor passou a significar promover condições para que ele mesmo refletisse sobre o modo pelo qual se forma e, assim, torná-lo responsável pela sua formação isto é, promover o processo de “aprender a aprender”. O que implica no desenvolvimento de estratégias autoformativas, tanto para os professores como para os educandos. E nesta perspectiva a formação centrada na experiência do professor passou a ter lugar de destaque nunca antes oferecido à formação teórica, metodológica e técnica.

O profissional reflexivo assume um lugar importante para o desenvolvimento profissional. E, assim, a reflexão tem um papel importante na formação do professor devido às crises de paradigmas, o que garante a mesma ser considerada uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento e ação do professor por ser a prática o próprio objeto de reflexão (GARCIA, 1997).

Tendo como um dos objetivos possibilitar a reflexão, a formação é concebida essencialmente como um trabalho que a pessoa (em formação) realiza sobre si própria ao longo da vida e do percurso profissional denominada de reflexão na ação, considerada por Goméz uma das exigências para a superação da racionalidade técnica.

Assim, o sucesso deste profissional está na capacidade de analisar situações possibilitando permanentemente a elaboração de ações adequadas em relação aos contextos e

às próprias possibilidades existentes, o que representa preparar os professores para as aceleradas mudanças sociais características do mundo atual.

Entretanto, a despeito da centralidade desse pressuposto, a maioria dos estudos não se detém numa caracterização mais precisa de quais mudanças sociais estão acontecendo e de quais seriam as suas causas.

Preparar o professor na perspectiva do desenvolvimento da reflexividade seria, então, uma mudança de foco, invertendo a responsabilidade de forma a isentar o Sistema de criar mecanismos e políticas públicas capazes de atender às novas demandas da sociedade como um todo e subsidiar o profissional docente tendo presente as peculiaridades de sua profissão.

No caso desta pesquisa, o objeto principal foi a produção de sentidos sobre o desenvolvimento profissional e a reflexividade docente pelas contribuições de diários de aula na educação infantil de seus autores professores em formação. Como a percepção e compreensão que têm de suas ações enquanto ser social e de suas práticas pedagógicas favoreceram o desenvolvimento profissional e da apropriação dos seus saberes?

Nesta perspectiva e na intenção de trazer a importância do registro para a produção de sentidos e do desenvolvimento da autoria, ao narrar sobre suas práticas pedagógicas, as professoras/estagiárias em estudo foram capazes de enfrentar o desafio de objetivar através de seus registros o contexto em que suas práticas acontecem, tanto das suas condições formativas quanto de suas estruturas físicas e funcionais em que estão inseridas. Traduzindo as suas formas de pensar e fazer em relatos entrelaçados por sentidos muitas vezes sem a consciência e dimensão pedagógica e social que envolve os mesmos.

Como referendam Lopes (2009) e Warschauer (2001), para o registro alcançar o caráter formativo faz-se necessário que esteja além de uma prática individual, é preciso fazer parte das ações coletivas da escola, o que implica estar presente no projeto político pedagógico. O ato de registrar requer intervenção, escuta, socialização, oportunizando, efetivamente, a construção coletiva do conhecimento e a emancipação, a autoria. E assim, com o saber prático documentado através do registro, seja possível contrapor ao continuísmo e fazer acontecer rupturas significativas nas práticas docentes, garantindo o estatuto aos saberes nascidos da experiência e refazendo a profissionalidade.

Neste sentido, a prática de estágio aqui referendada como objeto de estudo oportunizou o exercício da construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento de sua autoria. Mesmo sendo a nível acadêmico, por estar atrelada a uma exigência do curso, tornou possível experimentar efetivamente através da documentação e da socialização dos registros diários de suas aulas o estabelecimento da relação entre o desenvolvimento profissional do

professor de educação infantil e o processo de refletividade atrelado a um sentido impresso de acordo a singularidade de seus autores/sujeitos.

Contudo, com certa surpresa, em nenhum dos relatos foi possível identificar situações em que as professoras estivessem preocupadas em realizar intervenção tendo como propósito a ação reflexiva por parte dos discentes. Para Schlindwein (2006), este nível de clareza de intervenção requer um conhecimento consistente do conteúdo, para que o interventor tenha condição de prever, em linhas gerais, a trajetória que o discente terá que percorrer para se apropriar do conhecimento, bem como para perceber, com certa precisão, o que os discentes já sabem e o que ainda não sabem, ou melhor, fazendo referência às funções psicológicas superiores, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial em que a turma se encontra (VIGOTSKY, 1998). Pois, ao professor, cabe a função articulista e integrante dos processos de ensino e aprendizagens desencadeados em sala de aula, tendo como princípio a organização de situações desafiadoras de aprendizagens.

A não clareza desta função e/ou a não promoção de um processo formativo compatível com o desenvolvimento desta função foi perceptível nas conclusões generalistas expressas nos diários de aula das professoras/estagiárias. Como a generalização é considerada uma das características da fase infantil (GALVÃO, 1995), há nesta constatação uma negação da racionalidade, ou seja, da busca da objetividade crítica durante a análise das suas ações da prática cotidiana da sala de aula.

Neste contexto, concluímos ressaltando o desafio apresentado pelo novo paradigma da formação, que é: Descobrir e lidar com os antagonismos e paradoxos, presentes no cotidiano escolar e social, sem cair na inércia pedagógica; Criação de espaços coletivos de socialização respeitando a singularidade na construção dos conhecimentos e das práticas, exercitando o respeito à pluralidade de pensamento e ideias. E, por fim, a criação de espaços e grupos de autoformação dentro e fora das instituições de ensino priorizando e favorecendo a reflexão sobre as experiências da vida escolar dos professores, garantindo, assim, um espaço/laboratório de acolhimento das experiências formativas. Algo parecido foi experimentado durante os encontros de troca de experiências das práticas experienciadas no decorrer da Prática de Estágio.

Por fim, enfatizo a relevância desta experiência compartilhada ao longo do processo de elaboração, implementação e, agora, distanciadamente, como investigadora de um processo vivido no coletivo efetivo de formação e exercício da docência, como possibilidade de maior consciência da relevância da busca de sentidos e desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre. Imagens e auto imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. *In*: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização reflexiva. Política, tradição e estética na ordem social moderna**. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1986, p. 11-71.

BEHEHIEN, John. **As brincadeiras infantis e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores; compartilhando e reconstruindo conhecimento**. Porto Alegre: mediação, 2002.

BRANDÃO, C.R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

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

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL (PNE). 1994.

\_\_\_\_\_. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. **LDB 9.394/96**. Ministério da Educação e Cultura/ MEC. Brasília /Brasil. 1996

\_\_\_\_\_. LEIS BÁSICAS DA EDUCAÇÃO. Governo da Bahia. Secretaria da Educação. Vol. 1, 1996.

CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas.** Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMPOS, M.M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO J. & KISHIMOTO, T.M. (Orgs.)* **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002, pp. XII-XXIII.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CARIA, Telmo H.L. **Sobre a investigação etnográfica em ciências sociais.** Comunicação ao Seminário de Investigação em Antropologia da Educação. Lisboa, ISCTE, 2000.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza - la investigación/acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS GRUPAIS ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE. Disponível em: <<http://www.ciegepr.org.br>>. Acesso em: 30 jul. 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e papai noel foram viver no céu. *In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida.* **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.** Paris: Anthropos, Poche Éducation, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria.** 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito: indivíduo e cultura.** São Paulo: Robe Editorial, 1998.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado.** Madri: Ed. Morata, 1997. 76-141.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1979, 420p. (Seleção, digitação, diagramação e impressão de José Lino Hack. Pelotas, FaE/UFPel, janeiro de 2002).

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. *In*: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora, uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Teses).

\_\_\_\_\_, Ana Lucia G. de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A questão da interdisciplinaridade no ensino. **Revista Educação Sociedade**, ano IX, n. 27, set. 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

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

\_\_\_\_\_. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 1. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ética, utopia e educação.** Danilo R. Streck (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

GALVÃO, Izabel. **Henri-Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMÉZ, A, P. “O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo”. *In:* NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.

GAMBOA, Sílvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia.** Chapecó: Argos, 2008.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. Duas reflexões sobre a documentação. *In:* GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-Identity.* Cambridge : Polity Press. 1991. *In:* NÓVOA, A. **Vida de professores.** 2. Ed. Porto, Portugal : Editora Porto, 2007.

HONORÉ, Bernard. *Ver's l'oeuvre de formation – l'ouverture à l'existence.* Paris: L'Harmattan, 1992. *In:* WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** PELLANDA, Nize Maria Campos (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUHLMAN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediações, 1995.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. *In*: GARCIA, Zuleide Ferraz *et al.* (Org.). 3. ed., rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. (Coleção Magister).

LISTON, D.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

LITTLETON, K. (Eds.). **Cultural worlds of early childhood**. London, Routledge. Londres, Routledge. 2005.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando a universidade da escola básica pela pesquisa, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai/ago. 2005.

LOUGHRAN, J.J.; Mitchell, I.J.; Mitchell, J. (Eds.). **Aprendendo com os professores-pesquisadores**. Nova York: Professores College Press, 2002.

MARTINS, Ligia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolette; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. "Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional". *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolette (Org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, pp. 59-91.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes; o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSS, P.; PETRIE, P. **A partir de serviços para crianças em espaços crianças: políticas públicas, infância e infância**. London: Routledg e Falmer, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vida de professores**. 2. Ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 2007.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. *In*: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 2008. pp. 13 – 34.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p.11-30.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, 142. Maio. (2001).

\_\_\_\_\_. **Nada substitui o bom professor**. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna (Orgs.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

POPKEWITZ, Thomas. 1986, 1995. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2008.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RAMOZZI-CHAIAROTTIN, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo: EPU, 1988.

REVISTA DA FAEEDBA. **Educação e contemporaneidade.** Salvador, v. 15, n. 25, 2002.

RINALDI, Rita de Cássia Greco. **Momento. Diálogos em educação.** vol. 17, n. 1, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora. 2008.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Editora Alínea, 1998.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. **Brinquedos e brincadeiras.** São Paulo: Moderna, 2001.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria (Org.). **Estética e pesquisa: formação de professores.** Itajaí: UNIVALI, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. SCHÖN, Donald A. Formar professores reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SILVA, Jussara Almeida Midlej. **A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como princípios formativos do ser professor.** Salvador, UFBA, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. "Novos horizontes na educação infantil no Reino Unido". *In*: CHAN, Lorna K.S.; MELLOR, Elizabeth. (eds.). **Internacional desenvolvimento na primeira infância serviços.** Hong Kong: Peter Lang Publishing, 2002. p. 211 -226.

SOARES, Noemi Salgado. **Educação transdisciplinar e a arte de aprender**: pedagogia do auto conhecimento para desenvolvimento humano. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOUZA, Gizele de. **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

STENHOUSE, Lawrence. **A pesquisa como base para o ensino**. Londres: Heimann, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_, Maurice; Lessard, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**: tradução de Lucy Magalhães. 3. Ed. Petrópolis, rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TIZARD, B.; HUGHES, M. **Children learning at home and in school**. London, Fontana, 1984.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2009.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Roda em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: um instrumento de desenvolvimento profissional. Porto: Porto, 1994.