

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

AMANDA NICOLAIDIS

PROFESSORES COM PRÁTICAS REFLEXIVAS:
Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente

SÃO PAULO

2023

AMANDA NICOLAIDIS

PROFESSORES COM PRÁTICAS REFLEXIVAS:

Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Paulo Fraga da Silva

São Paulo

2023

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Mackenzie
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N635p Nicolaidis, Amanda.
Professores com práticas reflexivas : [recurso eletrônico]
acontecimentos, registro e desenvolvimento docente / Amanda
Nicolaidis.
426 KB ; il.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) -
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.
Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Paulo Fraga da Silva.
Referências Bibliográficas: f. 82-86.

1. Formação Docente. Prática. Registro. Reflexão.
Desenvolvimento.. I. Silva, Paulo Fraga da, *orientador(a)*. II. Título.

Folha de Identificação da Agência de Financiamento

Autor: Amanda Nicolaidis

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Arte e História da Cultura

Título do Trabalho: Professores com práticas reflexivas: acontecimentos, registro e desenvolvimento docente

O presente trabalho foi realizado com o apoio de ¹:

- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Presbiteriano Mackenzie/Isenção integral de Mensalidades e Taxas
- MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa
- Empresa/Indústria:
- Outro:

¹ **Observação:** caso tenha usufruído mais de um apoio ou benefício, selecione-os.

AMANDA NICOLAIDIS

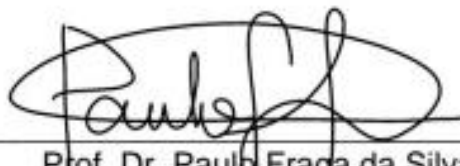
PROFESSORES COM PRÁTICAS REFLEXIVAS:

Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em **16/02/2023**

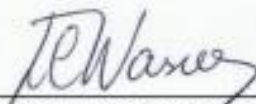
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Paulo Fraga da Silva
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
Universidade Estadual de Campinas

Aos professores que não se (con)formam, mas ousam se transformar na e pela reflexão da própria prática.

AGRADECIMENTOS

Ser grato é também uma reflexão ao reconhecer algo bom em meio a diversas circunstâncias, feito por aqueles que param, olham e notam o que acontece. Acredito que a gratidão deve ser um elemento cotidiano constituinte da vida, assim, ao fim de mais uma etapa, que não se finda aqui e, possivelmente, iniciará outra, preciso agradecer a Deus que me permitiu sonhar, experienciar e problematizar a Educação até esse estudo. Tenho certeza de que dentre tantos caminhos possíveis, Ele escolheu estes para que eu pudesse vivenciar esse momento.

Aqui também coloco minha gratidão à Universidade Presbiteriana Mackenzie, um divisor de águas na minha vida em várias dimensões, que me abraçou e acolheu por inteiro. Agradeço aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, em especial ao meu querido Prof. Paulo Fraga da Silva que foi mais que um orientador, sempre me motivando e ensinando a ser resiliente, ética e respeitosa à pesquisa, soube direcionar e mostrar os melhores caminhos a seguir, e, como um bom professor não me deu respostas prontas, mas me ensinou a buscá-las e problematizá-las da melhor maneira.

Agradeço também às professoras do programa Profa. Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Profa. Suzana Ramos Coutinho, Profa. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Profa. Marili Moreira da Silva Vieira que me apoiaram e, por meio de suas aulas, fizeram crescer em mim o desejo em estudar sobre a formação docente.

Meu agradecimento à Profa. Lilian Cristine Nascimento que desde a graduação na UNICAMP tem me apoiado e incentivado a ir mais longe, sua presença e suas contribuições na banca de qualificação me fizeram sentir *em casa* e me direcionaram no desenvolvimento deste estudo.

Agradeço também às minhas parceiras de docência, de agora e de antes, que tanto compartilharam comigo e me mostraram sobre a relevância de considerar os acontecimentos presentes nas aulas para poder ser, cada vez mais, uma professora melhor. Minha gratidão também à instituição, à coordenação e às professoras participantes da pesquisa que investiram tempo

em compartilhar a docência comigo e contribuíram ricamente com essa pesquisa e com minha (trans)formação docente.

Agradeço também à minha família que me trouxe até este momento, aos meus avós, Nair, João, Lídia e Sterios, que já não estão mais aqui fisicamente, mas fazem parte de quem sou e me ensinaram que o conhecimento e a gratidão que me constituem são os únicos elementos que não podem ser tirados de mim, independente das adversidades. Aos meus pais, Edna e Miguel, tios, Erica e Pedro e meu primo, Pedro Levi, que souberam me apoiar e principalmente ao meu companheiro, Renan, que é muito mais que um esposo, sempre paciente ao me consolar e incentivar a estudar. Obrigada por me ouvir, ler e reler tantas vezes esse estudo.

E por fim, aos meus queridos alunos que me ensinam a cada dia, me motivam e me provocam a refletir e a ser uma profissional melhor a cada encontro.

Cântico XIII

Renova-te. Renasce em ti mesmo. Multiplica os teus olhos, para verem mais. Multiplica-se os teus braços para semeares tudo. Destrói os olhos que tiverem visto. Cria outros, para as visões novas. Destrói os braços que tiverem semeado, para se esquecerem de colher. Sê sempre o mesmo. Sempre outro. Mas sempre alto. Sempre longe. E dentro de tudo. (Cecília Meireles)

RESUMO

A formação docente se faz a cada dia no encontro da ação, por isso, professores se constituem enquanto profissionais durante a prática e à medida que questionam e refletem sobre o cotidiano. Esta dissertação tem como objetivo investigar, a partir da perspectiva de professoras em exercício, as aprendizagens e as (trans)formações docentes provenientes dos acontecimentos em sala de aula e compreender as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da prática reflexiva. Além disso, busca entender a relevância do registro para a tomada de consciência docente, analisar relatos de experiências de professoras polivalentes, bem como, revelar como acontece a reflexão e como ela pode proporcionar desenvolvimento profissional. Para tanto, há o aporte teórico sobre o histórico da formação docente no Brasil, a reflexão e o conhecimento proveniente da ação docente e a relevância do registro da prática para alcançar reflexão e desenvolvimento profissional, com base nos autores Alarcão (1996 e 2001), Darling-Hammond; Bransford (2019), Freire (1977, 1987, 1991 e 1996), Imbernón (2001), Larrosa (2002 e 2014), Merleau-Ponty (1996), Saviani (2005 e 2008), Silva e Tavares (2022), Schön (1995 e 2007), Weffort (1996) e Zabalza (2004), entre outros. A pesquisa é qualitativa, constituída como estudo de caso e tem o questionário e o grupo focal como instrumentos de coleta de dados. Nela, as participantes, professoras da Educação Infantil e 1º ano de uma escola privada do município de Campinas, apresentaram o desenvolvimento dos registros e das análises sobre suas práticas reflexivas. Os resultados apontam a predominância de professoras que se utilizavam de registros variados como escrita, fotos e vídeos para realizar reflexões dos acontecimentos em sala de aula. Também mostram que há intencionalidade para realizar a reflexão sobre a própria ação e por meio disso aprimorar-se, que a reflexão e, semelhantemente, o desenvolvimento profissional, tem maiores probabilidades de sucesso quando realizados no coletivo. Outros aspectos que emergem são: a definição do perfil do profissional reflexivo, o espaço para o inesperado no cotidiano, a dimensão do aprimoramento docente e da aprendizagem por meio das próprias aulas, a atenção à variedade de elementos que interagem durante as aulas, o reconhecimento do erro como indicativo de mudança e a necessidade da reflexão para que o desenvolvimento profissional docente aconteça continuamente no empenho da ação.

Palavras-chave: Formação docente. Prática. Registro. Reflexão. Desenvolvimento.

ABSTRACT

Teacher's training happens each and every day as it encounters action, that is because, teachers become professionals during their practice, and to the same extent that they question and reflect about the daily situations. This paper objectifies, from the perspective of the teacher in practice, the learnings, and the teaching (trans)formations that arise from the classroom and comprehend what strategies are used when engaging in reflective practice. It also seeks to understand the relevance of class registries and logs to raise awareness of teaching practices, as well as the evaluation of reports given by polyvalent teachers, while revealing the way teachers reflect on pedagogical experiences and professionally develop through this practice. To this end, studies on Brazil teacher's training, the reflection and knowledge that come from each teacher's practice, and the relevance of class registries that target reflection and professional development were used as theoretical contribution, which were written by Alarcão (1996 and 2001) Darling-Hammond; Bransford (2019), Freire (1977, 1987, 1991 e 1996), Imbernón (2001), Larrosa (2002 e 2014), Merleau-Ponty (1996), Saviani (2005 e 2008), Silva e Tavares (2022), Schön (1995 e 2007), Weffort (1996) and Zabalza (2004), among others. The research is qualitative, presenting itself as a case study that uses survey and focal group data from polyvalent 1st grade elementary teachers that teach in a private school located in the city of Campinas and were willing to participate in the study while sharing their class reports and the analysis of their teaching reflective practice. The results point to a predominant use of pictures, videos, and notes as registries to conduct reflection on classroom events. They also show that teachers that seek to reflect on their own actions as they pursue their teaching skills development are intentional and similarly show that professional development is more likely to be successfully achieved when carried out collectively. Other emerging aspects were: the definition of the reflective professional profile, the space that the unexpected takes in the everyday life, the dimension of teaching improvement and learning that emerge from one's classes, which brings about the importance of looking attentively at the various elements that interact during a lesson, the recognition of mistakes as an indicator for the need of change and the necessity of reflection to achieve continuous teaching development through action.

Keywords: Teaching training. Practice. Registries. Reflection. Development.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Critérios para planejamento das aulas	60
Gráfico 2	Estratégias para a prática reflexiva	62
Gráfico 3	Estratégias para a prática reflexiva por professora	63

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS MODELOS FORMATIVOS DE PROFESSORES NO BRASIL	26
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL ..26	
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	34
2 PRÁTICAS REFLEXIVAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	38
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: DA GRADUAÇÃO AO AO EXERCÍCIO PLENO	38
2.2 OLHAR E REFLEXÃO NO TRABALHO DOCENTE	41
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE NA E PELA PRÁTICA REFLETIDA.....	47
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	53
3.1.1 Questionário para seleção de participantes - Fase I da coleta de dados da pesquisa	55
3.1.2 Grupo Focal - Fase II da coleta de dados da pesquisa	55
3.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	56
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
4 PRÁTICAS REFLEXIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	59
4.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	59
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO GRUPO FOCAL	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
5.1 PERCURSO DO PROFESSOR COM PRÁTICAS REFLEXIVAS	76
5.2 DESAFIOS E LIMITES DO AMBIENTE E DO PROFESSOR REFLEXIVO	77
5.3 DESENVOLVENDO O PROFISSIONAL REFLEXIVO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APÊNDICES.....	87
Apêndice I - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR	87
Apêndice II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTE DA PESQUISA	89

Apêndice III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - INSTITUIÇÃO	93
Apêndice IV - FASE I: QUESTIONÁRIO PARA DEFINIÇÃO DE PARTICIPANTES	97
Apêndice V - FASE II: GRUPO FOCAL COM PROFESSORES SELECIONADOS	100
Apêndice VI - DADOS DO QUESTIONÁRIO – FASE I.....	101
Apêndice VII - TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL – FASE II.....	108

INTRODUÇÃO

*Aqueles que passam por nós,
não vão sós,
não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.
Antoine de Saint Exupéry*

Começo esse trabalho escrevendo um pouco sobre minha caminhada até aqui, sobre os que passaram por mim e reverberam até hoje em minhas ações. Apesar disso, tenha ciência que não me conhecerá por completo, visto que seria impossível, não por omitir fatos, mas, por ser formada pelos acontecimentos dinâmicos que hora me atravessam e hora são atravessados por mim e a cada momento da vida há uma composição diferente do que sou. Ser assim, mutante, tem total relação com minha profissão, pois acredito que ser professora é nunca ser a mesma, é procurar uma finitude inalcançável, para sempre incompleta por mais complexa que for. Mas antes de chegar à formação profissional, quero contar um pouco da minha origem. Quero contar um pouco daqueles que passaram por mim e até hoje ressoam em meus pensamentos e ações.

Sou neta e bisneta de estrangeiros fugidos das mazelas da Segunda Guerra que encontraram - ou foram encontrados pelo - abrigo em terras brasileiras. Meus avós paternos falavam o português com dificuldade, algumas palavras eram impossíveis de serem pronunciadas, mas sempre compreendidas por nós que estávamos acostumados com os sotaques carregados do leste europeu. Com todo o esforço para se reerguerem em um novo país tão diferente dos de origem, e superarem as traumáticas memórias da guerra, aqui formaram família. Meu avô paterno, Sterios, chegou ao Brasil com mais de 30 anos e nunca aprendeu a ler ou a escrever em português, mas trocava cartas escritas em sua língua materna com o irmão que sobreviveu na Romênia. Sua esposa, minha avó Lídia, misturava expressões polonesas nas conversas e se queixava por não ter podido estudar, por isso, sempre me incentivou a continuar estudando. Meus avós maternos nasceram em colônias italianas e espanholas formadas em áreas

rurais do estado de São Paulo e com dificuldade cursaram a escola. Meu avô João, exímio artesão e escultor, contava que seu primeiro caderno foi um saco de pão que usou para aprender a ler e a escrever e, que só ficava na escola para ganhar as figurinhas que eram dadas no final da aula. Minha doce avó, Nair, tinha pouca instrução acadêmica, mas de uma sabedoria incrível, seus conselhos eram disputadíssimos e seguidos à regra, uma professora de vida. Meus pais, nascidos dessas famílias multiculturais, cultivaram em mim o desejo e a paixão pelo estudo e o grande valor à educação como caráter formativo, pois, cresceram reconhecendo que as adversidades da vida poderiam tirar-lhes tudo, exceto *conhecimento*.

Essa introdução foi necessária, pois aqui destaco dois elementos que acredito serem os mais importantes na minha identidade: a família e o estudo, ou seja, ambos compõem minha *formação*. Cresci nessa família brasileira que praticamente se sentiu estrangeira, sem lugar, e sempre fez questão de destacar o conhecimento como o bem mais precioso da minha vida. Então, graduar-me em pedagogia foi uma conquista muito grande para todos, motivo de orgulho do meu avô João que continuamente dizia “*Minha neta é professora!*”, mesmo antes de me formar.

Ainda caminhando na memória que me trouxe até aqui, mesmo na distante Educação Básica, lembro com carinho das aulas, das professoras, dos amigos, das atividades, dos cadernos, dos livros, das leituras na biblioteca, enfim. da possibilidade de escolha que aquele ambiente me proporcionava. Também recordo das brincadeiras com os colegas: gostava de ser a *professora*, mas não raro revezava para ser a aluna, aguardando a próxima vez que estaria frente à *sala*.

Nesse jogo de ir e vir no brincar e no fazer passei a me identificar mais com a figura da docente. Assim, aos 12 anos escolhi fazer trabalho voluntário na igreja que frequentava e passei a receber crianças entre dois e dez anos para dar aulas de ensino religioso durante os cultos, que eram realizados após um jantar comunitário, o qual eu também preparava na companhia dos adultos. Durante a semana, escolhia a passagem bíblica que seria lida, desenvolvia materiais e escolhia o que levar para as crianças durante a *aula*. Nessa época

eu já me sentia *professora*, afinal, semanalmente, durante duas horas era apenas eu e as crianças ali naquele espaço, todos aprendendo, porém de perspectivas diferentes. Aos 15 anos ingressei no Ensino Médio e, concomitantemente, fiz o curso técnico de Gestão Administrativa, conciliava ambos permanecendo em período integral na escola. A primeira escolha foi Magistério, claro, mas o curso não era mais oferecido devido à nova legislação.

Com o final desse período veio a grande responsabilidade de escolher a futura profissão. Sentia empatia por todas as disciplinas do curso regular do Ensino Médio, pensava que poderia ser professora de qualquer uma delas, mas duas opções foram mais latentes, a Biologia, devido à minha paixão pelos conteúdos estudados ao longo dos anos e a Pedagogia. As experiências vividas como *professora* em espaço de educação não-formal no culto infantil pesaram na decisão para a segunda opção. Então, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP em março de 2010.

Logo, com o início da vida universitária diversas opções profissionais se abriram para mim, havia muitas maneiras de ser professora e a cada apresentação me encantava com uma nova possibilidade. Com a chegada do terceiro ano do curso, tive a oportunidade de participar de reuniões de estudo sobre formação continuada e de iniciar os estágios nas diferentes áreas da Educação. Naquele momento da graduação pude *voltar* à escola, como estagiária, e foi um verdadeiro deleite mesclar as memórias de aluna às novas conexões estabelecidas enquanto professora-em-formação. Em poucos meses estagiando já estava apaixonada pela docência, sabia que era na escola que queria estar para sempre. As experiências enquanto estagiária fomentaram inclusive meu trabalho de conclusão de curso. Realizei o estágio obrigatório e extracurricular em conjunto, mas em escolas diferentes, permaneci trabalhando como estagiária até o fim da graduação e, em 2015 veio o convite para ser contratada como professora do colégio em que trabalhava. Que satisfação poder exercer a profissão que tanto amo!

Após a graduação senti falta da Academia, voltei mais uma vez para fazer cursos de extensão e fiz escolhas que trariam mais sensibilidade à minha escuta enquanto professora de crianças da Educação Básica. A possibilidade de

problematizar a sala de aula e buscar conteúdo para pensar melhor sobre os desafios cotidianos trouxe de volta o gostinho pelo estudo acadêmico. Nesse período, mudei de cidade e comecei a trabalhar em outra escola, continuei buscando cursos que me proporcionassem mais destreza em sala de aula e foi assim que encontrei a Psicopedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foram dois anos de rico aprendizado que com certeza apuraram meu olhar em sala de aula e me proporcionaram diversas ferramentas didáticas diferentes das oferecidas nos outros espaços formativos e, mais uma vez, senti o encanto pelo estudo acadêmico e pela possibilidade de problematizar as vivências em sala de aula à luz da teoria.

Concluí a Psicopedagogia no início da pandemia da Covid-19 e, com certeza, o curso abriu várias possibilidades para mim. Com o afastamento das crianças do ambiente escolar durante o momento de excepcionalidade vivido por todos nós, passei a fazer atendimentos psicopedagógicos no período contrário em que lecionava as aulas *on-line* com transmissão ao vivo. Nesse tempo pude ver muitos dos impactos da pandemia, do isolamento social e das muitas dificuldades impostas pela ausência da escola física.

Naquele mesmo ano, 2020, cheio de tantas incertezas, angústias e temores decidi que precisava mergulhar em águas mais profundas e lancei-me ao desafio do processo seletivo do mestrado. Minha paixão sempre esteve na sala de aula e queria estudar algo que falasse diretamente aos professores, algo que colocasse a sala de aula no centro dos debates. Não sabia como viveria o dia de amanhã, visto o período volátil que estávamos passando, mas queria poder sentir que buscava algo mais na Educação, para mim e para os meus alunos.

Assim, como os demais acontecimentos vividos enquanto educadora, o mestrado se impôs como a melhor escolha para o momento. Desde o princípio foi um grande encantamento, senti que estava no lugar certo para poder viver a docência com mais intensidade e fazer os questionamentos adequados para elevar minha prática e formação. Foi assim que cheguei ao mestrado, de forma remota, em março de 2021, com um pré-projeto que mesclava temas e assuntos que me cativavam e se faziam presentes em minhas indagações cotidianas em

tempos pandêmicos. Aos poucos, com o decorrer das aulas, das discussões vivenciadas, dos direcionamentos propostos pelo meu orientador e das questões vividas por mim enquanto professora, passei a refletir com mais intensidade sobre a formação docente por meio da prática reflexiva e, o quanto, a ação pedagógica, quando pensada sobre, pode proporcionar desenvolvimento profissional aos professores que ousam encontrar no cotidiano os elementos para elevar-se.

Além disso, as disciplinas aumentaram meu repertório e conduziram meus questionamentos para que minha pesquisa tomasse forma. Cheguei ao mestrado como um pedaço disforme de argila que nas mãos do escultor, com alguns toques e movimentos, nem sempre tão suaves, moldam a escultura. Por ser um programa interdisciplinar que caminha nas áreas da Educação, da Arte e da História da Cultura tive o privilégio de construir meu olhar por meio de diferentes pontos de vista. Assim, desenvolvi o trabalho aqui registrado, intitulado *Professores com Práticas Reflexivas: Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente*, que fez preencher um pouco da inquietação que tinha como professora até então. No entanto, por mais certa que tenha sido a minha jornada até aqui, fato é que meu coração jamais se acalmará por completo, visto que, novos e ávidos questionamentos virão com a docência e, como disse no início, professor é o ser da inquietude e da incompletude assumida.

Posto isso, é compreensível que ao escrever minha história, enquanto educadora, destacou-se a importância dos acontecimentos presentes no cotidiano em sala de aula e os conhecimentos que esses momentos podem proporcionar para a (trans)formação docente. Também, sempre me cativou a maneira que alguns professores, sensivelmente, utilizam-se desses acontecimentos para propor diferentes aprendizagens aos alunos. Essa estratégia de refletir sobre e retirar da prática elementos que contribuem para o próprio desenvolvimento e o do aluno é uma construção e, ao mesmo tempo, um desafio. Gosto de pensar que a profissão docente começa com um esboço, linhas nem sempre retas, que aos poucos se entrelaçam e escrevem uma bela história cheia de sentidos. Por isso, menciono Paulo Freire quando diz que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz

educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Por tal razão, ser um bom professor não é algo fixo e muito menos pronto, mas exige persistência, investimento em si e no outro e pensamento crítico sobre o próprio trabalho. Cada dia em sala de aula pode ser uma oportunidade para aprendermos algo novo e enriquecer a prática, pois o *locus* de trabalho repleto de vivências e interações que é a escola, ressignifica o cotidiano e abre inúmeras oportunidades de aprendizagens capazes de nos realocar conosco e com o mundo.

Apesar de a escola ser um ambiente pensado e organizado para a aprendizagem dos alunos, não são apenas eles que se formam e aprendem ali. Professores reflexivos aprendem com os acontecimentos planejados, ou não, que acontecem dentro desse ambiente, pois neles há experiências não delineadas que rendem ricas aprendizagens capazes de transcender o que foi previamente pensado e, tanto quanto, oferecer desenvolvimento aos indivíduos envolvidos. Então, é possível compreender que a sala de aula é repleta de acontecimentos que nos possibilitam viver diferentes experiências e sermos impactados por elas. Quando o professor (re)para com a intenção de entender as nuances presentes no trabalho é possível avançar na docência, pois é na sala de aula que também habitam os acontecimentos inesperados e não planejados, situações que nos permitem identificar circunstâncias únicas da aprendizagem de conteúdos múltiplos. Cabe ao professor investir tempo, olhar e escuta para notar aquilo que nem sempre está na superfície das aulas e, a partir do que é compreendido e ponderado, traçar novos caminhos para o grupo. Logo, dispor-se às nuances que permeiam o percurso da aprendizagem permite-nos estar abertos aos diálogos dos mundos interno e externo, questioná-los, e, assim construir novos significados em sala de aula e, quem sabe por eles, ser também ressignificado. Contudo, há diversas maneiras para que aconteça essa percepção e, conseguinte o desenvolvimento docente, por isso, é importante compreender como o professor percebe esses elementos propulsores de aprendizagem - para si e para os alunos - e as estratégias que ele se utiliza para refletir e repensar a própria ação.

Nessa perspectiva de que o professor também se forma enquanto leciona,

é relevante discutir a respeito da formação de professores para além da elaboração de currículos de licenciatura. Desta maneira, ao assumir o inesperado presente no trabalho pedagógico, é compreensível que nenhum curso de graduação contemplará a formação integral do docente, visto que esse é um movimento constantemente realizado nas experiências do exercício pedagógico. Essa formação presente na prática docente é compreendida ao assumir que o professor aprende a docência enquanto a exerce, ou seja, aprender a fazer, fazendo e refletindo sobre (SCHÖN, 2007). Portanto, é preciso pensar que o desenvolvimento profissional docente ultrapassa o período de graduação e, chamar a atenção dos professores atuantes para a própria prática como meio de aprimoramento por meio da reflexão. Além disso, é necessário focar na relevância presente nos novos conhecimentos advindos das interações em sala de aula àqueles que os docentes possuem previamente (MARCELO, 2009).

Deste modo, faz-se necessário deixar claro aos professores, tanto aos recém-formados quanto aos com vários anos de docência, a necessidade de adotar a postura de eterno aluno: curioso, questionador, ávido por novos desafios, desejoso do saber. Por isso, é relevante compreender a formação docente como permanentemente inacabada, dentro de um contínuo processo de busca, pois, “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida.” (FREIRE, 1996, p. 58). Assim, o professor deve compreender-se como o ser da falta, inquietar-se enquanto incompleto e, procurar novas formas de aprender com o cotidiano escolar - que é dinâmico e jamais se repete - para ensinar melhor aos seus alunos por meio da reflexão sobre a própria práxis e com isso, também, desenvolver-se profissionalmente.

Além disso, ainda pensando no caráter formativo que a escola tem para os professores em exercício, podemos trazer que é característico deste espaço a ocorrência de situações inesperadas que, muitas vezes, levam ao professor a viver ocasiões únicas que impõe novos planos e organizações. Ao refletir sobre tais acontecimentos vividos durante a aula, o professor passa a adotar uma postura crítica sobre sua formação e sobre as vivências em sala, o que pode levá-lo a aprender novos conhecimentos. Principalmente àqueles professores

que registram esses movimentos imprevistos em sala de aula e que, por isso, se dão conta deles. Assim, emerge um enorme aspecto que justifique essa pesquisa, na qual destacamos: a importância da ação reflexiva do professor e do uso de estratégias para que isso ocorra. Aqui, focamos em abordar sobre o registro das aulas e das experiências vividas em classes de professoras polivalentes. Por consequência, compreendemos, que apesar de possuírem uma relação assimétrica em sala de aula, ainda assim, professores e alunos aprendem e ensinam uns aos outros os mais variados conteúdos e se formam na dialética das relações que estabelecem. Logo, enquanto compreendida como espaço múltiplo e dinâmico, a escola também pode ser considerada fértil para (trans)formação docente. Pois,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Assim, vê-se o movimento dialógico presente na docência e a relevância em estudar o desenvolvimento do professor na perspectiva da prática reflexiva, a identificação das estratégias para que isso aconteça e os conhecimentos provenientes dela. Nesse viés de que a profissionalização docente também ocorre dentro da escola e, para compreender como esse processo acontece com diferentes professores, justifica-se essa pesquisa como meio de problematizar e ponderar a respeito do desenvolvimento docente por meio da prática e da reflexão sobre ela. Além disso, identifica-se a relevância deste estudo na medida em que considera professores como autores da própria formação, pois enquanto no *chão da escola*, podem ter uma postura mais ativa e mais participativa na elaboração de suas formações para além dos cursos de formação, ao nível de graduação, pós-graduação ou outros.

Em conseguinte, pensando na multiplicidade de situações presentes no ambiente escolar, acreditamos que ser professor imbrica desafios cotidianos que transcendem os ensinamentos acadêmicos e exigem novos conhecimentos para que continuemos em nosso constante processo de formação, bem como, para contribuir ao desenvolvimento dos nossos alunos. Diante desse pensamento, que o professor é um ser inacabado e sempre em busca de conhecimento, é

válido questionar: em que medida as práticas e os acontecimentos em sala de aula ao serem refletidos podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente? Quais são as estratégias identificáveis e utilizadas para a tomada de consciência sobre a práxis docente, inclusive as de difícil visibilidade na sala de aula?

De acordo com Paulo Freire (1996) na formação permanente do professor, destaca-se a importância da reflexão sobre a própria prática e a percepção de sutilezas, que possam contribuir para o aprimoramento pedagógico em um próximo encontro, assim, o questionamento, a busca e a aprendizagem fazem parte do trabalho docente. Para abrir-se a esse tipo de experiência é preciso sensibilidade para ver aquilo que nem sempre está explícito em sala de aula e procurar entender e aprender com o que é dito ou silenciado. Ao professor cabe ponderar sobre a docência e procurar perceber essas nuances para aprender com elas. Em consequência, ao investigarmos professores polivalentes em exercício, esperávamos encontrar relatos de situações em que os acontecimentos em sala de aula proporcionaram aprendizagens relevantes, motivaram elaboração e planejamento de novas aulas e contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes participantes em relação à maior destreza e flexibilidade na prática. Também, com a pesquisa, abordamos a maneira que os professores obtêm essa tomada de consciência sobre a própria prática e com eles (trans)formam-se profissionalmente. Logo, supomos que professores, que de alguma forma, registram suas aulas e, se apoiam nesse recurso, fazem reverberar e 'dar luz' às experiências vividas nas relações dentro da escola, para encontrar meios de retomar os acontecimentos da própria aula e aprimorar-se ao encontrar lacunas que possam ser melhoradas na organização e na ministração das aulas, ou seja, num empreendimento reflexivo permanente.

Por meio da pesquisa, quisemos identificar noções provenientes da ação pedagógica pensada e refletida, assim como, apontar a importância de questionar-se enquanto docente e inquietar-se na busca de aprimoramento na e pela prática. O professor que registra e reflete sobre seu trabalho e sobre as situações vividas em sala de aula tem a oportunidade de ressignificar sua ação

e com esse movimento de afastamento e aproximação do cotidiano, é capaz de encontrar meios de promover novas e significativas vivências aos alunos e continuar desenvolvendo-se enquanto profissional – (trans)formar-se -, pois, é a partir das vivências em sala de aula que o professor reflexivo em um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer encontra meios de redefinir sua atividade positivamente. Refletir sobre a própria prática é assumir-se como educador, é saber o que quer e para onde vai (ALARCÃO, 2001).

Portanto, o objeto desse estudo é a investigação das aprendizagens e das (trans)formações docentes provindas dos acontecimentos em sala de aula durante a prática pedagógica na perspectiva do professor, bem como, dos elementos utilizados pelos docentes durante o processo para que alcancem a prática reflexiva. Desta maneira, ao selecionar como participantes professores que refletem sobre a própria ação profissional, buscamos averiguar como as experiências vividas nas relações escolares oferecem oportunidades para o professor desenvolver-se por meio de uma prática reflexiva, reestruturar suas aulas de acordo com as vivências e então, transformar sua prática, a si mesmo e por conseguinte, a seus alunos. E, como objetivos específicos, buscamos:

- Compreender a relevância do registro das aulas e outras possíveis estratégias para a tomada de consciência da prática docente;
- Analisar relatos de experiências de professores polivalentes;
- Identificar como professores refletem sobre as vivências em aula e (trans)formam-se por meio disso.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo o primeiro intitulado *Breve histórico sobre os modelos formativos de professores no Brasil*, seguido por *Práticas reflexivas como estratégias de desenvolvimento profissional docente*. Mais adiante, o capítulo 3 trata dos *Procedimentos Metodológicos*, seguido pelo quarto capítulo que traz os *Resultados e Análises* e, por fim, as *Considerações Finais*.

1 BREVE HISTÓRICO SOBRE OS MODELOS FORMATIVOS DE PROFESSORES NO BRASIL

Esta seção procura ponderar sobre os contextos históricos em que a Educação no Brasil se desenvolveu e os modelos de formação de professores instituídos ao longo do tempo. Por isso, aborda, brevemente, o percurso da História da Educação em território nacional, os perfis profissionais presentes em cada período, o momento que a profissão docente passou a ser considerada enquanto formação de conhecimento específico e os espaços destinados a ela durante a história em território nacional.

1.1 Formação Docente e a História da Educação no Brasil

A Educação é um elemento que sempre esteve presente em toda e qualquer civilização humana e, assim, ao longo da história a pedagogia firmou-se como a maneira de aprender sobre o processo educativo e, como o modo de instrumentalizar profissionais para educarem outras pessoas de acordo com o que era válido, necessário e pertinente a cada período histórico. Nesse sentido, a formação de professores é a ciência da prática educativa, ou seja, o modo intencional de instruir para que a aprendizagem aconteça de forma estruturada e organizada. Então, quando pensamos em Educação a primeira pessoa que vem à mente é a do professor seguido de seus alunos. Independente da imagem de quem lhe remete ao docente, ela está imbuída de significados e valores historicamente construídos que correspondem a um modelo pedagógico que caracteriza esse profissional de acordo com objetivos distintos marcados por diferentes períodos da História da Educação e do país. A cada padrão de formação docente há um ideal pedagógico que sustenta essa imagem diretamente relacionada à formação prévia do profissional e, na mesma intensidade, está atrelada aos objetivos que esse tipo de Educação espera dos alunos. Desta maneira, ao pensar em professores com práticas reflexivas e as estratégias que apoiam essa ação, é importante fazer um panorama histórico sobre a Educação Básica no Brasil e os modelos formativos docentes adotados ao longo dos anos no território nacional.

Para abordarmos o percurso histórico da formação de professores no Brasil, é importante organizar o estudo por meio da periodização dos marcos

sobre as mudanças ocorridas. Por isso, utilizamos os seis períodos da Educação no Brasil propostos por Saviani (2008).

O primeiro deles (1549 – 1759) é marcado pelo monopólio da vertente religiosa na pedagogia tradicional com a chegada dos padres da Companhia de Jesus responsáveis pela formação dos Colégios Jesuítas. Essa vertente pedagógica se instalou no Brasil através do plano de instrução elaborado pelo Padre Manuel de Nóbrega. O plano tinha o intuito de se concretizar como ferramenta da contrarreforma com o objetivo de evangelizar as crianças indígenas e formar novos jesuítas. Apesar dos recursos para vestimentas e alimentação, a Companhia não contava com grandes verbas para a construção de escolas e, o plano de Nóbrega dividia a educação em nível primário, organizado pela escola de ler e escrever que unia o ensino da língua portuguesa à fé católica e, possivelmente o ensino do canto orfeônico e música instrumental. Depois, no nível secundário, os alunos eram encaminhados a aprendizagem de ofícios práticos – mecânicos ou agrícolas – e, uma minoria era selecionada a aprender gramática latina para, posteriormente, ser enviada à Europa e formar novos jesuítas, que, possivelmente, retornariam como colaboradores da obra missionária. Em seguida, ainda no primeiro período da educação brasileira, entre 1584 e 1599, oposições de dentro da própria Ordem Jesuítica suplantaram essa organização pela implementação da didática do *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952), a primeira normatização formativa para docentes no Brasil.

O plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial (40), passando pelas do reitor (24), dos prefeitos de estudo (80), dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino (205), abrangendo as regras da prova escrita (11), da distribuição de prêmios (13), do bedel (7), chegando às regras dos alunos (40) e concluindo com as regras das diversas academias (47) (SAVIANI, 2008, p.90).

O *Ratio Studiorum* deixou um pouco de lado os alunos nativos e passou a ser referência de educação aos filhos dos colonos. Em sua base estava a articulação entre a filosofia aristotélica à tradição cristã católica sistematizada pelas ideias do filósofo e teólogo Tomás de Aquino, que privilegiava a formação intelectual clássica diretamente ligada a formação moral católica. Nesse recorte, a escolha dos professores era rigorosíssima, pois deveriam garantir a

hegemonia da Igreja Católica por meio do eficiente desenvolvimento espiritual, moral e intelectual dos alunos. Logo, do professor era exigida a formação clerical, o desejo em civilizar os nativos e educar os filhos dos colonos de acordo com os ensinamentos do cristianismo católico atrelados aos interesses da coroa portuguesa.

A forte ligação entre educação e religião é superada posteriormente no segundo período da educação nacional, quando surge a noção de escola pública e laica desenvolvida entre 1759 e 1827 com as Reformas Pombalinas, que instituíram o fechamento dos Colégios Jesuítas e instauraram as aulas régias pautadas em retórica, gramática e filosofia. Por acreditar que o monopólio jesuítico eram as amarras da Ciência, tal movimento causou a ruptura das ideologias eclesiásticas e aproximou a Educação aos pensamentos seculares baseadas no Iluminismo bastante presente na Europa naquele momento. Apesar de Portugal ainda estar estreitamente ligado à Igreja Católica, esse período é marcado pela saída da Companhia de Jesus do âmbito educacional e a influência da pedagogia do humanismo racionalista. Defendia-se o desenvolvimento cultural da coroa portuguesa por meio de novas ideias com bases empirista e utilitária, eram as *luzes da razão*. (SAVIANI, 2008).

A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das aulas régias, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772. Essa teoria da educação inspirada no “iluminismo lusitano”, cujo principal arauto foi o Marquês de Pombal recebe, em consequência, a denominação de “pedagogia pombalina” (SAVIANI, 2008, p. 92).

O foco das reformas era qualitativo e não quantitativo, o objetivo era construir poucas, mas espalhadas escolas úteis aos interesses da coroa, substituindo as escolas que respondiam ao clero. Por isso, durante esse momento, em prol da modernidade, a educação foi dividida em reforma dos estudos menores a nível primário (aulas régias de primeiras letras) e em reforma dos estudos maiores de nível superior, ambos com diretrizes normativas bem específicas para os professores de todas as disciplinas oferecidas. Não mais padres, os professores eram homens esclarecidos responsáveis por educar uma elite brasileira capaz de ingressar na escola *pública estatal* oferecida pela coroa.

Devido à escassez de recursos, as aulas régias enfrentaram condições precárias durante sua disseminação, como reduções de salários e atrasos frequentes no pagamento de professores. Apesar de existirem escolas, as aulas régias eram compreendidas como aulas que aconteciam nas casas dos docentes, eram aulas avulsas e isoladas sem ligação entre si. Aqui, apesar dos percalços das aulas régias, o movimento iluminista possui grande destaque na história da formação de professores no Brasil e no mundo, pois foi a partir das noções do despotismo esclarecido que, mais adiante, surgiu a Escola Normal, a primeira instituição desenvolvida com o objetivo de formar docentes.

O próximo período da educação nacional veio para superar as aulas régias a partir da “Lei das Escolas de Primeiras Letras” de 1827, quando foi iniciado o método de ensino mútuo no país, inaugurando, assim, o terceiro período entre 1827 e 1890. Esse momento é marcado também pela Primeira República e o desejo de estabelecer-se como nação soberana. Uma das grandes características desse recorte histórico é a tentativa de colocar a responsabilidade da Educação no poder público do governo imperial e das províncias. Aqui, o objetivo era universalizar a cidadania por meio de um ensino primário, igual para todos, público, gratuito e laico. Com a promulgação da *Lei das Escolas de Primeiras Letras*, o conteúdo fundamental da escola primária passou a ser leitura, escrita, gramática, as quatro operações da aritmética, noções de geometria e, aos professores foi imposta a exigência de instruírem-se – por meio de recursos próprios - com o método de ensino mútuo. Originado na Inglaterra, esse método tinha como objetivo acelerar a transmissão do ensino ao maior número de alunos possível através do ensino oral da repetição e memorização de conteúdos, além disso, também era usada como estratégia didática a seleção de um aluno como *monitor* dos demais, esse seria um aluno destaque, mais avançado que os outros, que em salas numerosas serviria como auxiliar do professor. “O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo (SAVIANI, 2008, p. 128).”. Com essa organização, apesar da proposta de uma escola pública, gratuita e universal, é sabido que o acesso permanecia restrito à elite brasileira e, havia também distinção entre o currículo masculino e o feminino. Enquanto os meninos aprendiam geometria, as meninas

desenvolviam habilidades no bordado. O foco da educação feminina era a instrução doméstica, o que também era percebido na escolha das professoras. Estas filhas da elite poderiam instruir-se para lecionar às futuras mães e donas de casa daquele meio social, que, como professoras, estariam mais aptas para acolher suas famílias também. Progressivamente o método mútuo deu lugar ao método intuitivo, ou lições de coisas, por falhar em ensinar ao mesmo tempo o maior número de alunos garantindo qualidade.

O quarto período aconteceu entre 1890 e 1931 e traz escolas primárias organizadas em grupos escolares que se utilizavam do método intuitivo. Tal procedimento consistia no ensino a partir da percepção sensível do aluno, por isso, era necessário que o professor apresentasse dados notáveis às observações e noções dos alunos em suas aulas. Esse método ganhou força com o Movimento da Escola Nova, mas se enfraqueceu a partir da década de 1930 devido à resistência apresentada pelo tradicionalismo presente na tendência educacional da época. Nesse recorte, há destaque aos grupos escolares que deram origem à escolarização por séries e níveis de ensino (formato utilizado até hoje baseado na progressão da aprendizagem pela categorização dos segmentos educacionais), neles, os professores eram formados de acordo com o padrão das Escolas Normais e eram responsáveis pela formação moral, intelectual e cívica dos alunos em prol da construção de uma sociedade patriota. Essa organização das Escolas Normais tem como grande impulsionador o Barão de Macahubas, baiano nascido em 1824 de nome Abílio César Borges, formado em Medicina e que desempenhou sua trajetória na Educação com interesses sobre a situação do professorado de sua época, a defesa de um sistema unificado para a instrução pública, defesa da Escola Normal para formação de professores primários e, da construção de prédios escolares separados da residência dos docentes, além de ser um pioneiro na abolição de prêmios e castigos escolares. Ele mesmo fundou colégios de instrução primária e secundária, na Bahia, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Devido ao seu destaque na Educação, foi reconhecido pelo Imperador D. Pedro II e recebeu o título de *barão*. Tinha grande preocupação com a formação de professores, pois sabia que boas escolas exigiam bons mestres e alegava que esses deveriam ser figuras distintíssimas e finamente selecionadas, com o dom

da Educação cultivado através do ambiente em que os futuros professores (de ambos os gêneros) eram formados. Por isso, afirmava que o melhor formato para instruir professores eram os Internatos Normais construídos em grandes centros nas capitais das províncias. A configuração das Escolas Normais tinha como referência as escolas europeias na Alemanha e na Suíça, e as escolas americanas que utilizavam essa mesma formatação.

Entre 1931 e 1961 há o quinto período definido pela regulamentação nacional das escolas superiores, secundárias e primárias. Este momento tem vários marcos como a organização dos Institutos de Educação, influenciados pelas reformas de Anísio Teixeira que pretendiam, entre outras coisas, fazer da escola, um retrato da sociedade. Assim, em 1931, a formação de professores ganha o espaço acadêmico devido a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras que integravam o Estatuto das Universidades Brasileiras decretado pelo ministro Francisco Campos, reconhecido por pertencer ao movimento renovador da educação brasileira. Desta maneira, a formação de professores passa a constituir-se, intencionalmente como uma profissão de base científica e com área de conhecimento e de investigação específica (SAVIANI, 2008). Outro elemento bastante importante desse período e que influenciou fortemente a adesão ao curso superior para formação de professores é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando Azevedo. Este foi o primeiro documento de política pública a preocupar-se com aprendizagem, conhecimento, função e sistematização escolar, trazendo propostas políticas e administrativas para romper com a organização social da época e aumentar o acesso das crianças à escola. Com ele a função familiar foi institucionalizada - o que resolvia a lacuna deixada pelo ingresso da mulher no mercado de trabalho - para que as crianças passassem o dia todo na escola (entre às 7 horas e às 18 horas) e pudessem receber o acolhimento necessário que antes acontecia no lar. O Manifesto garantiu o acesso e a permanência das crianças na escola, mas não, necessariamente, a aprendizagem. O documento também demonstra maior preocupação com a formação docente. Veja,

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais,

elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, p. 15, 1932).

Desta forma, estabeleceu-se o interesse em elevar o conhecimento cultural e intelectual dos professores, pois estes formariam a juventude brasileira, o que corrobora para a organização e a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais realizadas naquele período. Ainda nesse recorte histórico, é possível distinguir duas vertentes presentes na formação de professores normalistas: a concepção humanista tradicional, representada pelos católicos, na qual a pedagogia era assimilada à filosofia da educação; e, a concepção humanista moderna, representada pelos renovadores que se apoiavam nas ciências e buscavam autonomia em relação à filosofia. No entanto, a partir de 1945 predominou a concepção humanista moderna, abrindo espaço à pedagogia nova.

O sexto e último período tem início em 1961 e se estende até os dias atuais. Caracteriza-se pela unificação da regulamentação da educação nacional incorporando a rede pública e a privada organizadas de acordo com uma concepção produtivista de escola. Um período conturbado e marcante para o Brasil que naquele momento viu-se envolto a um golpe militar que silenciou diversos movimentos de educação popular, seguido da reconquista de espaço por esses movimentos. Quanto à formação docente, o sexto período subdivide-se em dois momentos distintos: um com forte influência da ditadura, que promove a superação da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (HEM) e pelos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS) e, outro marcado pela estruturação dos Institutos Superiores de Educação e o novo perfil do Curso de Pedagogia dentro das universidades como instrução de nível superior. A princípio, o foco formativo era o domínio técnico dos conteúdos pelo professor e não tanto o preparo didático-pedagógico. Havia um olhar mais tecnicista à formação docente, colocando o professor como um especialista em determinado assunto, um transmissor de conteúdos com manual prático bem definido. Quando as Escolas Normais são substituídas pelos centros de formação em magistério pouco muda em relação à formação docente, que continua se desenvolvendo sob um olhar mais prático que reflexivo. Só com o término da Ditadura Militar há uma ruptura com esse

pensamento tecnicista da Educação e surge, então, uma visão mais complexa sobre o trabalho pedagógico, incorporando as variadas habilidades que esse ofício exige,

[...] destacando o caráter sócio-histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las. (BORGES, *et al*, 2011, p.101).

Após a ditadura, com a retomada da democracia, há um novo olhar para a formação de professores novos e em exercício e, para instituições formativas, levantando-se a necessidade da formação continuada para dar conta dos novos movimentos e exigências na área da Educação. Em decorrência, há também maior dedicação e preocupação com a formação do professor de Educação Básica, que devido à complexidade da infância, deveria acontecer no ensino superior. Nesse período muitas lutas e reivindicações aconteceram, culminando na elaboração da nova Constituição de 1988 e, devido à necessidade de redescoberta da educação nacional, critérios formativos foram repensados, dando origem a leis e diretrizes regulamentares da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB - Lei de (9.394/96) (BRASIL, 1996) que substituiu a anterior, de 1961, e a DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002. Com esses pronunciamentos estabeleceu-se a obrigatoriedade da formação em nível superior para professores da Educação Básica e rompeu de vez com a formação em nível técnico. Logo, a formação de professores deixou os cursos de magistério e passou a ser, exclusivamente, responsabilidade das universidades, instituindo-se apenas como formação de nível superior. Com a alteração na lei vigente para formação de professores, milhares de profissionais precisaram readequar suas formações em um prazo de 10 anos, o que movimentou muitos professores e os levaram a compensar as lacunas formativas dos cursos técnicos. Aqui há um grande indício de alteração na concepção de formação docente, visto que ser professor é um ofício complexo que exige diversas habilidades que não podem se restringir à uma técnica, mas necessita ser consolidada sem amarras para que o professor, constantemente provocado a

sair de sua zona de conforto, busque mais de si enquanto docente por meio de formação continuada e reflexões.

A partir de 2001 surge o PNE – Plano Nacional de Educação com metas, estratégias e políticas educacionais que se renovam a cada dez anos (atualmente, contamos com o PNE – Lei nº 13.005/2014, em vigência desde 2014 até 2024). No que se refere à formação de professores, mantém-se a ordem estabelecida na LDB de que os profissionais de Educação Básica necessitam de formação superior e acrescenta o seguinte na Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

É notável maior compromisso com a garantia da qualidade de formação de professores da Educação Básica, o que pode ser visto na proposta da formação continuada com a especialização em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*. E, também na formação de professores da Educação Superior, como é observado na exigência de que as instituições formadoras de professores componham seu corpo docente com cerca de um terço de profissionais com titulação em mestrado e doutorado. Essa declaração não é nova, surgiu com a LDB de 1996, mas desde então, vê-se maior preocupação em escolher profissionais habilitados para formar novos professores.

1.2 Formação de Professores na Contemporaneidade

A partir da LDB (1996), a formação de professores passou a integrar somente o ensino superior. Deste modo, trazendo o panorama histórico próximo à atualidade, é possível compreender que existe nos cursos de formação de professores das universidades contemporâneas uma vasta dedicação à composição curricular que constantemente é debatida e reformulada. Nesse aspecto destacamos como inovador e promissor à formação docente a instituição do estágio docente obrigatório e supervisionado com duração mínima de 400 horas em todos os cursos de licenciatura. O estágio docente, nesta

formatação, proporciona ao aluno-professor-em-formação a oportunidade de experienciar a teoria na prática de forma unificada e, vivenciar a docência de diferentes ângulos. Aliada a esse aspecto, as últimas diretrizes oficiais de formação docente, as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais, destacam a prática como eixo de formação docente, inserindo a Prática como Componente Curricular.

Além das reformulações recentes mencionadas, extremamente importantes à formação universitária, registramos também alguns programas e iniciativas de qualificação da formação docente preconizadas pelo governo federal, por meio da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) órgão vinculado ao Ministério da Educação. Neste sentido, destacamos o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Neste programa, geralmente, o aluno-futuro-professor é inserido na escola por meio do professor-pesquisador que se coloca como um orientador para as observações, registros e discussões que comporão uma pesquisa junto ao grupo coordenado pelo docente universitário, que irá ao encontro do planejamento relacionado a um tema de pesquisa previamente elaborados entre alunos e professor (BRASIL, 2022). Por meio do Pibid, o aluno-professor-em-formação em conjunto às orientações do docente formador tem a oportunidade de questionar e compreender a docência, ampliando seu repertório formativo, e assim, melhorando a qualidade dos cursos de formação docente de universidades públicas e privadas. Construir a base da formação docente por meio do interesse pela pesquisa faz do professor um questionador de sua própria prática, coloca-o em constante busca de conhecimento para que compreenda melhor a ação pedagógica e por ela seja transformado.

Outro modelo formativo que vem ganhando espaço nas universidades é o Programa de Residência Pedagógica, que busca inserir o aluno-professor-em-formação dentro da escola para experimentar a docência ainda na graduação. Além de experiências pioneiras iniciadas por algumas IES no Brasil, esse programa também é desenvolvido pela CAPES e, semelhante ao estágio, busca aproximação entre teoria e prática, assim como, incluir à formação acadêmica as demandas reais da ação de ensino, principalmente no âmbito público (escola-campo). A ideia principal é superar o abismo formativo entre teoria e prática para

proporcionar maior qualidade de ensino que futuramente será praticada pelos profissionais em formação. A residência pedagógica abrange 440 horas entre ambientação escolar, participação docente ativa, regência de aulas e realização de relatório. Tudo subsidiado por bolsa auxílio em prazo de 18 meses e coordenado por um docente orientador vinculado à universidade em que o aluno está matriculado (BRASIL, 2022).

Essa experiência de vivenciar a escola como um interno torna possível observar e viver as relações estabelecidas nesse ambiente, seja entre as crianças, entre professor e aluno, entre os pares dentro da sala dos professores, ou entre tantas outras relações que permeiam a multiplicidade do espaço escolar. Com isso, há atribuição de sentidos para a dinâmica de ensino-aprendizagem e maior familiaridade com o ambiente educacional, que em breve, abrigará por completo o novo professor. Diferente do estágio obrigatório, que muitas vezes se limita às observações, a residência pedagógica pretende colocar o aluno em ação, por isso há maior sentido entre o que é aprendido na sala da universidade e o que é experienciado durante o programa. Sua maior potência é trazer coerência à formação do professor a partir da ampliação de repertório proporcionada pela imersão no recorte sócio-histórico em que a Educação se encontra, o que proporcionará o melhor desenvolvimento de estratégias que contemplarão a realidade do futuro professor e ele poderá agir com maior autonomia frente aos desafios laborais.

Além desses modelos formativos que impactam diretamente a formação docente, é necessário registrar que, enquanto profissional em exercício, toda e qualquer alteração na concepção de educação fará com que o professor busque (trans)formações variadas para poder seguir na docência. Nesse sentido, é relevante citar a recente mudança na qual os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica lançados em 1998 foram substituídos pela Base Nacional Curricular Comum com implementação a partir de 2019 e total aplicação em 2022 (BRASIL, 2022). Com a nova regulamentação de unificação do currículo nacional os professores da Educação Básica necessitaram adequar-se as novas modalidades de ensino em relação aos conteúdos e até novas nomenclaturas. O que mais uma vez, demonstra que a formação docente está em constante movimento e jamais completa, há que se compreender o cenário no

qual a educação está inserida para poder ser professor e responder de acordo com as reais necessidades e demandas desse ambiente.

Logo, a tentativa de registrar os diferentes modelos formativos presentes no percurso histórico da Educação no Brasil mostra que, apesar de alguns elementos persistirem na profissionalização do docente, sua formação jamais será a mesma ou estará finalizada, há sempre um novo giro, inesperado ou premeditado, que tira o professor da zona de conforto e o faz buscar novas combinações para se *formar*. Assim, é possível relacionar a formação docente às imagens construídas em um caleidoscópio, que apesar de semelhantes, jamais serão iguais e a cada movimento revelam uma nova e bela forma. No entanto, o que mais motiva a dinâmica da profissão é a possibilidade de construir um profissional pesquisador, que busca lacunas na própria formação para poder aperfeiçoar-se de acordo com o giro em que está vivendo, já que, como visto, a Educação sempre está em movimento e a cada marco exige novas práticas e composições distintas. Desafio este que o presente trabalho investiga.

2 PRÁTICAS REFLEXIVAS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Esta seção apresenta a relevância da temática de desenvolvimento profissional docente na perspectiva da prática em sala de aula. Circula entre os temas sobre reflexão docente e práticas reflexivas, aborda estratégias que permitem esse tipo trabalho e traz a importância do registro para a formação continuada de professores por meio da ação refletida.

2.1 Formação Docente: da graduação ao exercício pleno

O professor recém-graduado possui uma gama de conhecimentos advindos da formação inicial que apoiarão sua prática em sala de aula. O período de graduação é o momento de ampliar o repertório cultural e científico do futuro professor e fazê-lo reconhecer-se na nova profissão. No entanto, além de todo aporte teórico que permeará a ação docente - constituído pelo conhecimento pedagógico proveniente do patrimônio cultural social e de conhecimentos específicos da profissão - um dos maiores ensinamentos que a Academia poderá trazer ao aluno-professor-em-formação é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para a adoção de uma postura crítica e reflexiva frente ao inesperado sempre presente no trabalho docente. Esse preceito tem a função de ensinar ao professor interpretar, compreender e refletir sobre a educação na perspectiva de sua própria prática, permitindo assim, o exame das teorias implícitas em seu trabalho, a organização de suas ações e os objetivos das atitudes presentes na prática. Logo, ao professor são necessárias diversas habilidades advindas da interação entre conhecimentos teóricos e práticos recrutados de acordo com as diferentes situações vivenciadas na docência, por isso, a formação docente é constante enquanto desenvolvimento profissional a partir da própria experiência (IMBERNÓN, 2001).

Com isso, compreendemos que os saberes pedagógicos são tecidos de forma complexa ao responderem a multiplicidade presente no cotidiano escolar, assim também, sabemos que alguns dos eventos vividos na escola não possuem prescrição previamente delimitada e as aprendizagens desenvolvidas durante a graduação não são as únicas necessárias para o exercício pedagógico. Logo, não existe uma “receita” para dar aula, visto que nosso trabalho não é mecânico

e, apesar de ser cíclico não é repetido exaustivamente, mas há sim, rupturas e desdobramentos ocasionados por cada encontro. Com isso, há a necessidade de adquirir conhecimentos teórico-práticos ligados aos acontecimentos – muitas vezes inesperados – presentes no trabalho pedagógico. Essa categoria de conhecimento totalmente ligada à ação docente é desenvolvida durante a prática, no cotidiano das interações de ensino. Diante disso, ser professor exige

[...] uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Esse processo, sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação (ALARCÃO, 2001, p.24).

Esta seria a competência do bom professor frente aos acontecimentos em sala de aula: desenvolver destreza em compreender e lidar com situações diversas como um investigador da própria ação. Esse saber fazer fazendo, é um conhecimento tácito do trabalho pedagógico que nem sempre é percebido ou pensado sobre, mas necessário ao desenvolvimento de um trabalho efetivo e eficiente, “é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam.” (ALARCÃO, 1996, p. 17). As *técnicas* e a *ciência* são conhecimentos estudados dentro da academia ou em cursos complementares de formação de professores que enriquecem e suportam o desenvolvimento do trabalho em sala, mas, aos educadores, eternamente em busca de completude, o maior ensinamento formativo é o uso da prática de trabalho questionadora, crítica e reflexiva com o objetivo de aprender com a ação refletida, e então, desenvolver o conhecimento implícito tão valioso à prática.

De acordo com Donald Schön (2007), existe uma epistemologia da prática presente em sala de aula, pois os acontecimentos e as relações construídas nesse ambiente oferecem oportunidades para o professor rever conteúdos, estratégias e trabalhar conhecimentos com os alunos, assim, nesse processo, é possível que alunos e professor aprendam. Desta maneira, o professor necessita de uma postura reflexiva caracterizada pelo constante aprendizado que concilia o acontecimento à compreensão do mesmo para significar as experiências vividas em sala de aula. Esse processo determinará percepções e direcionará

as próximas tomadas de decisão diante das provocações cotidianas. E, semelhantemente, pensando que ser professor é mais do que título, diploma ou graduação e, compreendendo também a necessidade de desenvolver um conjunto de conhecimentos específicos e habilidades práticas para realizar o trabalho docente, é válido explorar o conhecimento que educadores desenvolvem a partir da reflexão sobre os acontecimentos diários no local de trabalho (aprender a fazer fazendo e refletindo) e as estratégias que eles se apoiam para (trans)formar-se a partir dessas aprendizagens e assim, constantemente, aprimorar a prática permeada por saberes específicos que configuram a docência.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, p. 75, 1996).

Mais uma vez, não se trata de invalidar o conhecimento das disciplinas formativas das universidades ou desvalorizar os conhecimentos da ciência da Educação, visto que esses saberes são essenciais à formação docente, já possuem valor amplamente reconhecido e são eles também que permitirão a reflexão crítica para a compreensão da totalidade das situações cotidianas. Mas, faz-se relevante também destacar e apreciar o conhecimento profissional docente construído na prática por meio do domínio do ritmo da sala e da sabedoria em lidar com o conhecimento em situações de relação humana por meio da experiência refletida. A qualidade de articular novos saberes em novas práticas precisa estar presente no trabalho docente e, para isso, é necessário compreender a maneira que o professor traduz esses conhecimentos em situações materiais e as estratégias utilizadas. Essa metacognição desenvolvida pelo professor por meio da reflexão sobre a experiência é aspecto central para a aprendizagem docente, decorrendo da decisão em buscar transformar-se por meio da vivência pedagógica. Logo, a maneira como o professor pensa suas aulas, como elas acontecem, as reflexões que podem repercutir, a possibilidade

de gerar novos conhecimentos e suas ações são elementos que contribuem ao debate sobre formação continuada e desenvolvimento docente por meio da prática.

2.2 Olhar e Reflexão no Trabalho Docente

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. (SARAMAGO, 1995)

A formação do professor é permanentemente desenvolvida a cada experiência em sala de aula, por isso a profissionalização docente não tem fim e nem se limita em cursos ou conhecimentos técnicos específicos, mas acontece principalmente por meio da reflexão crítica sobre a própria ação. Essa prática reflexiva aponta a disposição de ponderar a respeito da ação didática a partir dos elementos extraídos dela, e então, escolher responsabilizar-se pelo próprio desenvolvimento profissional, levando, assim, ao aprimoramento de acordo com as lacunas encontradas no próprio trabalho. Isto posto, pode-se dizer que ser professor é abraçar uma profissão que suscita o inesperado e é permeada por constantes mudanças, o que exige uma ação desenvolvida em contexto múltiplo e flexível. Não raro os planos pedagógicos sofrem desvios quando colocados em prática, pois acontecem em plano multidimensional, diverso e imprevisível. Esses dilemas corriqueiramente vividos e a maneira como o professor lida com eles, ao serem analisados, demonstram características da didática de cada docente e a capacidade que tem de aprender com essas situações.

Independente da formação prévia, sempre há espaço para aprender e crescer enquanto profissional. A cada aula dada novos desdobramentos acontecem e fazem daquele momento único, mostrando que uma mesma ideia pode levar a caminhos diferentes. No entanto, apesar da dinâmica ser uma peculiaridade própria da docência, não é todo docente que faz dela um instrumento de trabalho. Alguns professores são atravessados pelas aulas, enquanto outros atravessam nela – antes, durante e depois – como meio de encontrar as nuances que possibilitam uma nova prática mais acurada, complexa e elaborada. Essa *expertise* precisa ser trabalhada e compreendida em sua complexidade e pela maneira como é formada. Aprender durante o

desenvolvimento da prática docente é uma construção, é a tentativa de explicitar um tipo de inteligência tácita e espontânea vivida em sala de aula. Logo, os problemas e os desafios da prática não apresentam estruturas bem delineadas, antes, são complexos e caóticos, muitas vezes, difíceis de compreender ou até de perceber por aqueles que ainda não *reparam*. Esse conhecimento tácito da prática docente refere-se ao tipo de conhecimento revelado na ação inteligente. O ato de conhecer está na ação e, essa sabedoria é revelada durante a execução capacitada e espontânea da tarefa, descrevê-la nunca será tão assertivo quanto fazê-la, mas pode ser bem ponderada quando há a ação refletida (SCHÖN, 2007). Aprender enquanto trabalha em sala de aula só é possível a uma mente cuja bagagem permita agir no "durante". E essas experiências não, necessariamente, são relacionadas apenas à escola ou à sala de aula, mas elas se entrelaçam como uma espécie de força propulsora, que reverbera e estimula o professor a aprender enquanto faz. No entanto, se o professor não se compreende como ser da falta, incompleto e, ávido pelo conhecimento, muito raramente - para não dizer nunca -, será capaz de extrair aprendizagem daquilo que ensina. Ao contrário do professor reflexivo, esse pensamento formaria um docente detentor de um conhecimento obsoleto, um profissional repetitivo, estático e imutável.

Contudo, para seguir é necessário elencar o que o professor *repara* e como esse exercício de percepção acontece. O filósofo Merleau-Ponty (2006) se dedicou a estudar o fenômeno da percepção e aborda em seus estudos a necessidade do elemento disruptivo, defendendo que nada pode ser percebido dentro da linearidade, ou seja, para que algo possa ser perceptível há a necessidade de destacar-se, sair da homogeneidade. De semelhante forma são as experiências disruptivas em sala de aula que, por se sobressaírem, são notadas. Aquilo que é monótono não cativa a nossa atenção, precisa ser algo incomum ou, ao menos, distante do esperado para que seja visto ou sentido. Assim, a percepção está ligada a interpretação do que captamos com os sentidos por meio de diferentes estímulos, portanto, o entendimento do que foi captado acontece a partir dos elementos em destaque daquilo que ainda não conhecemos e nos instigam a saber mais.

Ver é entrar em um universo de seres que *se mostram*, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele. Mas, na medida em que também as vejo, elas permanecem moradas abertas ao meu olhar e, situado virtualmente nelas, percebo sob diferentes ângulos o objeto central da minha visão atual (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 105).

Consequentemente, há que se somar as diferentes perspectivas de uma mesma experiência para compreendê-la em sua totalidade e ter a ciência de que nenhuma será igual a outra, e por isso, toda situação é única e não poderá ser generalizada apesar das semelhanças com algo passado. A cada novo acontecimento é necessário procurar entender sua composição multifacetada e extrair dele novas aprendizagens. Assim é em sala de aula, diversos acontecimentos simultâneos acontecem neste espaço e para serem bem compreendidos há a necessidade de interpretá-los por meio de diferentes pontos de vista. Interessa-nos e muito as reflexões que o professor desenvolve a respeito dos acontecimentos em sala de aula, salientando que para acontecer a reflexão, é necessário que haja a percepção. Desta maneira, quando se repara em algo ou em alguém é possível estabelecer uma conversa com o outro, ainda que silenciosa. Contudo, só repara no outro, no que acontece fora de si, quem se permite ao autoconhecimento. “Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que observa (se estuda) em sua própria história” (WEFFORT, 1996, p.2). O que requer atenção, respeito e presença além da física, é uma ação dinâmica, comprometida e sensata que pode trazer autoconhecimento (autoeducação).

Cada turma tem uma configuração única e todas carregam a essência de seu professor, parar para ver a dinâmica do grupo, seus acontecimentos, aprendizagens e vivências pode trazer ao docente as percepções de seu próprio trabalho. Esse exercício de parar para olhar e ponderar sobre o que foi captado envolve refletir a respeito do que está acontecendo, os caminhos que isso pode levar e uma retomada dos objetivos iniciais. Esse movimento de aproximar-se e afastar-se da própria ação permite um processo dialético entre o pensamento e a realidade e pode salientar meios de desenvolver-se enquanto educador ao proporcionar o mesmo aos alunos.

Mas, ainda conjecturando a respeito da formação docente na e pela prática, o trabalho do professor pode ser comparado ao andar de bicicleta. Para conseguir realizar essa ação, primeiro é necessário o veículo, sem ele não há corrida. Depois, para que o condutor saiba o que fazer, é necessário o exemplo, que acontece ao observar a ação de outros ciclistas. Por último, tem a prática que pode ser realizada com ou sem apoio. Mas, a plena *performance* só acontece depois de alguns tombos durante as várias tentativas. Dar aulas também é assim, todo professor em formação ou recém-formado precisou entrar na escola pela primeira vez (o veículo), depois, observar outros colegas de profissão (estágio e trocas de experiências) e, por último, foi lançado ao exercício docente, que não raro, veio acompanhado de vários tombos. Contudo, assim como o aprendiz se levanta, pega a bicicleta e tenta mais uma vez, o professor também o faz com suas aulas, pois, ser professor é também ser aprendiz e a cada “tombo” há um aprendizado que fortalece a próxima tentativa. Visto isso, para que jamais deixe de perceber as peculiaridades das vivências em sala de aula e os desafios emergidos delas, é preciso que o professor adote uma prática reflexiva que extraia da ação elementos para seu próprio desenvolvimento e melhoria de desempenho.

Como resposta para que aconteça a autopercepção a respeito do trabalho pedagógico, existe a ação refletida que pode ser realizada pelo professor de diferentes maneiras e em diferentes momentos. Por exemplo, ao planejar previamente o semanário, possivelmente, vem à mente do professor situações pregressas que suportam as próximas atividades e indicam melhores estratégias para serem adotadas no processo, esse é um exemplo de uma mescla de reflexão após e antes da prática, pois sucede a próxima aula a partir de experiências anteriores. Ou então, pode acontecer durante a prática em sala, como quando programamos uma aula e no momento percebemos que a nossa organização não foi ao encontro dos alunos e, precisamos, naquele instante, rever os direcionamentos para alcançar o objetivo estabelecido ou traçar novos objetivos diante da recente demanda. Essa habilidade de notar as “surpresas” da ação docente e alterar o planejamento na prática só é possível ao professor que estabelece uma relação de mão dupla com os elementos que constituem a aula, e assim, se comunica com suas experiências e, principalmente, com seus alunos.

Prestar atenção é o elemento chave. O professor que fica curioso com os pensamentos de seus alunos e procura descobrir o que está por traz das falas deles estabelece na prática pedagógica uma forma de *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1995) que exige reparar em um aluno, mesmo em uma sala com trinta crianças falando ao mesmo tempo. Esse processo reflexivo que se atenta às peculiaridades dos alunos e da sala de aula elenca novas descobertas e aprimoramento tanto para discentes quanto para docentes. Professor não o é sem seus alunos, é para e por eles que as aulas acontecem e, nesse movimento, o professor tem a possibilidade de extrair da prática melhores condições a todos os presentes na ação pedagógica. Logo, o professor reflexivo não detém conhecimento, mas no coletivo, no encontro com sua turma produz entendimentos variados e, juntamente com seus alunos, adquire conhecimento.

Mas a questão aqui é: “Como o professor consegue estabelecer essa relação reflexiva entre o fazer e o desenvolvimento profissional?”. De acordo com Zabalza (2004) escrever é um modo de aprender e, quando registramos nossas experiências enquanto profissionais, podemos tomar consciência sobre nossos próprios padrões de trabalho. Isso se dá, pois, com o registro escrito há certo distanciamento do que aconteceu e maior ponderação sobre o que foi vivido, neste sentido, a escrita seria um meio de se alcançar a reflexão. O autor aponta ainda como ferramenta reflexiva a escrita de diários de classe, não aqueles exigidos pelas diretorias de ensino para validar os conteúdos ministrados, mas diários escritos a partir de acontecimentos relevantes da aula. Esse exercício traz a habilidade de selecionar o que deve ou não ser registrado e, para isso, há que se ter um olhar esmiuçado sobre os eventos em sala e sobre a própria prática. O que o professor escolhe registrar pode revelar concepções de educação, de aluno e de escola adotadas pelo docente, e até percepções pessoais sobre as experiências. Ao anotar e reler a escrita, o professor consegue ter dimensão da evolução de seu trabalho, do desenvolvimento de seus alunos, bem como, perceber as lacunas de sua prática. O registro no *diário* é um exercício de tomada de consciência que permite um olhar analítico sobre a própria ação profissional, é o contraste entre o objetivo-descritivo e o reflexivo-pessoal. Sua principal diferenciação dos demais modelos de observação é que o registro escrito traz uma leitura diacrônica sobre as vivências, o que traciona melhorias por meio da autoanálise.

A redação dos diários leva consigo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma mão dupla de categoria de fenômeno: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possível de melhorar) (ZABALZA, 2004, p. 27).

Desta maneira, é possível compreender que o registro pode estabelecer-se como um valioso recurso de “pesquisa-ação” para possíveis melhorias na prática pedagógica, uma vez que esse exercício tem a potência de valorizar o trabalho docente como elemento de análise e reflexão. Ao instrumentalizar o pensamento, o registro escrito é capaz de transformar as situações cotidianas em informações passíveis de análises, pois o maior valor deste instrumento é a compreensão dos acontecimentos em sala de aula pela possibilidade de rever, visitar e refletir sobre eles por meio do pensamento e da reflexão.

Assim, por se constituir como um documento material da aula, o registro pode fazer surgir constatações, descobertas, consertos e aprofundamentos necessários. Compreendida desta forma, a escrita passa a ser a comunicação do pensamento e torna-se objeto de estudo para a (trans)formação docente e “[...] dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente.” (WEFFORT, 1996, p. 23). Ademais, o ato de escrever possibilita transformação da ação e do que somos, como Larrosa (2014) nos traz,

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.” (p. 71).

Isto é, a escrita nos possibilita a percepção de quem somos e como realizamos nosso trabalho para poder ser feita a autoanálise e a noção dos caminhos que temos traçado e para onde estamos indo. Diante deste entendimento, é possível a tomada de consciência sobre a prática docente e, se necessário, fazer uma alteração na rota e mudar atitudes. No entanto, pensando na situação atual em que vivemos, em um mundo pós-pandêmico, o registro não

está restrito à escrita. Ainda que esse seja um exercício riquíssimo para a tomada de consciência e autopercepção, há de se validar as videoaulas gravadas em casa durante o isolamento social, bem como as aulas de transmissão ao vivo realizadas pelas escolas de elite nas quais a barreira física não interrompeu a educação. Ou seja, poder retomar a própria prática, seja pela releitura do registro de acontecimentos da aula, ou ainda, por meio do vídeo assistido, pode fornecer diversas informações ao professor para que encontre lacunas e busque desenvolvimento profissional para maior competência na ação.

Outro aspecto que elenca a importância de se registrar as vivências em sala de aula é a variedade de origem dos agentes que a compõe (alunos e professores), cada um com uma história e uma trajetória diferente, que podem se destacar a partir da interação com o outro. Cada turma tem sua própria cultura, pois é construída a partir destes elementos múltiplos, logo, toda sala de aula é complexa e cheia de contrastes, por isso, registrar seus acontecimentos é uma imersão na complexidade de sua composição, que pode revelar informações preciosas para a continuidade do trabalho pedagógico, que não se limita ao ensino de conteúdos, mas vai além, quando permite-se viver as relações em sala de aula como participante daquele espaço. Assim, professor e aluno podem aprender por meio dos acontecimentos em classe.

2.3 Formação Docente na e pela Prática Refletida

Pensar na formação docente a partir da prática refletida é possibilitar aos professores questionar a si mesmos enquanto profissionais, bem como, o que viveram, o que pensaram e o que aprenderam com isso. Esse movimento estimula o docente a tirar o foco do que lhe foi ensinado por outro e o coloca em diálogo com sua própria formação, aproximando-o de uma postura mais ativa em relação aos elementos que constituem a sua profissionalização. Melhor dizendo, neste panorama, o professor é sujeito de sua formação e não mero objeto. E por essa razão, professores reflexivos (trans)formam-se a partir de sua própria prática e são capazes de desempenhar um trabalho cada vez mais assertivo e eficaz ao perceberem os acontecimentos de suas aulas e, a partir deles, compreenderem o que precisam ensinar e como fazê-lo para que os alunos

possam entender e desenvolver-se. Aí está a importância do professor que compreende o desenvolvimento e a aprendizagem e usa os elementos da própria ação em prol dos alunos. O docente que ouve e vê as nuances de seu trabalho é capaz de saber o que seus alunos estão prontos a aprender, escolher atividades produtivas e organizá-las para que os alunos façam suas compreensões. Ademais, não apenas produzir atividades, mas também analisá-las, como meio de obter documento material dos resultados de seu próprio trabalho. A ação pedagógica não é automática, não é fazer e corrigir no vazio, mas envolve enxergar, compreender as peculiaridades e as necessidades de cada discente. Esse tipo de atenção e entendimento aos movimentos da aula, ao que lhe falta e o que é preciso fazer, são habilidades de um bom professor e são componentes de desenvolvimento docente quanto à destreza em ministrar e organizar as aulas.

Abordamos aqui os acontecimentos em sala de aula de acordo com a experiência na perspectiva de Jorge Larrosa (2002), como aquilo que nos acontece e nos toca. Nesse sentido, o professor enquanto sujeito da experiência em sala de aula se define por sua disponibilidade em se expor às situações que o tocam naquele ambiente e atento a elas, pode ser também ressignificado por essas vivências. Assim o professor, enquanto ser da experiência, se abre ao novo a cada dia de trabalho, capaz de identificar inesperados desafios que o possibilitam se desconstruir para (trans)formar-se profissionalmente. Essa transformação pelo acontecimento só é possível pelos saberes e conhecimentos que os momentos em sala de aula trazem ao serem refletidos. Quando o sujeito se abre ao enfrentamento do novo, ele se permite apreender variados saberes próprios e particulares da experiência vivida, ou seja, o professor reflexivo só pode ser assim definido enquanto está em exercício e se comunica com sua prática. Da mesma forma que a prática docente é fundamental para que o professor continue se desenvolvendo profissionalmente, a percepção particular do que foi vivido também é. A aprendizagem por meio do acontecimento, da ação refletida, é algo muito particular de cada docente, pois acontece a partir da sua compreensão das vivências em sala. Daí está, mais uma vez, a importância das estratégias, como o registro, por exemplo, para perceber as nuances presentes no trabalho.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002, p. 27).

Os conhecimentos adquiridos por meio da prática refletida são únicos e não podem ser abstraídos de quem a vive, não é algo externo ao professor e dificilmente pode ser racionalizado. Esse saber fazer e ser professor são conhecimentos perceptíveis por meio das estratégias e habilidades presentes no trabalho em sala de aula. Por consequência, podem transparecer na ação, na maneira que o professor tece sua prática, como ele conduz suas aulas e permite-se viver novos acontecimentos. Assim, os conhecimentos necessários para que o docente realize seu trabalho vão além das áreas da aprendizagem e do desempenho, por exemplo, mas é necessário que o professor saiba como coletar informações, tomar decisões e traçar táticas de acordo com a realidade em que está inserido. A aprendizagem e as diferentes maneiras para que isso aconteça nunca estiveram tão no centro das discussões sobre educação, no entanto, o professor só atingirá essa meta ao estabelecer uma relação de escuta e atenção aos eventos presentes em seu trabalho e definir planos que vão ao encontro com as reais necessidades percebidas em suas aulas, o que, com certeza, atribuirá demandas além do currículo e estabelecerá metas diferentes a cada nova situação vivida.

De acordo com Darling-Hammond e Bransford (2019), os educadores desenvolvem diferentes conhecimentos e habilidades ao longo de suas carreiras que culminam em uma prática cada vez mais sofisticada e, por isso, é necessário aos professores o “domínio de ideias e habilidades críticas e igualmente importantes, a capacidade de refletir, avaliar e aprender com seu ensino para que este melhore de modo contínuo.” (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 3). Para que esse trabalho acurado se desenvolva e assim prossiga, é importante que o professor tenha a possibilidade de colocar seus conhecimentos em prática em ambiente múltiplo e diverso e, saiba escolher as melhores estratégias para que o trabalho continue. Com isso, as aprendizagens não se limitam apenas ao movimento interno de ponderações solitárias, é possível também, que o docente explore seus conhecimentos, aprimore e reflita sobre sua prática a partir dos compartilhamentos feitos com os pares. Nesse sentido,

a escola é tomada como espaço formativo de professores, capaz de ensinar mais do que técnicas e procedimentos, mas principalmente atitudes, concepções de educação, redefinição de conteúdos que respondem à realidade educacional, desenvolvimento de estratégias e, estabelecer um padrão colaborativo entre docentes com foco no trabalho pela “ação-reflexão-ação” (IMBERNÓN, 2001), entre outros conhecimentos.

Ainda de acordo com os autores acima citados, a prática refletida é capaz de se expandir e alcançar outros profissionais e, como uma rede de trocas, agregar e compartilhar conhecimentos por meio de vivências, de informações e de aprendizagens. Posto isso, é compreensível que a competência profissional docente também é formada pela interação entre os próprios professores na prática da profissão. Essa troca entre os pares oferece a possibilidade de conhecer novos modelos profissionais e promove uma comunidade de docentes que compartilham conhecimentos e o compromisso com a educação. Ademais, o conhecimento prático presente no trabalho de um bom docente é algo tracionado pela experiência refletida, muito provavelmente quem a exerce não pensa em cada habilidade recrutada pelas diferentes ações executadas, no entanto, essa *expertise* pode ser vista pelo outro. Esse *saber ser professor* é um exercício extremamente complexo e exigente que se torna cognoscível para quem o faz por meio da reflexão, porém, também para quem o observa e, assim, é capaz de aprender a partir da prática refletida colocada em ação. Logo, as situações compartilhadas também são compreendidas como estratégias e como propulsoras de aprimoramento ao docente reflexivo.

Portanto, o desenvolvimento profissional é construído e reconstruído no processo de (trans)formação docente ao longo da carreira pedagógica, na qual o professor constantemente é instigado a colocar em debate concepções teóricas às situações práticas, tecendo assim os próprios entrelaçamentos de sua formação. Ao relacionar-se com os desafios presentes no contexto educacional, o professor elabora novos sentidos a cada situação vivida, que possivelmente será única e não se repetirá da mesma maneira e pode, então, ampliar e enriquecer a sua formação por meio do vínculo entre teoria e prática presente na ação, uma vez que o conhecimento profissional se transforma em conhecimento experimentado por meio de um trabalho dinâmico que tem interferência dos múltiplos agentes que formam a escola (cultura, sociedade,

organizações de ensino, equipe técnica, professores, alunos, famílias, funcionários da escola...).

Sabendo disso e, também, que vivemos em um mundo em constante transição, que assim como a profissão docente nunca cessa e está sempre em mudança, logo, para poder responder ao inesperado presente nesta estrutura variável, ambíguo e incerto, é necessário que a competência educacional acompanhe as possíveis – e arrebatadoras - alterações, por meio de uma prática dinâmica, reflexiva e coerente à realidade em que está inserida ou às possíveis outras realidades que virão. Mais do que atualização docente, o desenvolvimento permanente do professor baseia-se na pesquisa sobre a própria prática, por meio da reflexão, para a noção dos elementos que a compõe e as tomadas de decisão que essa noção pode proporcionar. Com esse conhecimento sobre si, é possível que o professor agregue ou desagregue algo à sua ação, ou até mesmo, a encerre para formar uma nova, mais complexa e coerente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ser professor é estar inserido em um ambiente rico de questionamentos e aprendizagens, no qual o inesperado cotidiano suscita anseios e problematizações diversas. Logo, a construção de conhecimento científico acontece como fenômeno social na esfera da Educação (LUDKE; ANDRÉ, 1986), como elemento constituinte do trabalho pedagógico e próximo do professor, não como algo distante e reservado apenas aos grandes pesquisadores acadêmicos. É nesse contexto que a pesquisa qualitativa surge enquanto vertente de estudo mais adequada, pois se desenvolve de acordo com o espaço e o tempo que o educador ocupa e questiona sua prática. Assim também se formou este trabalho, como meio de problematizar a docência e dela extrair análises e conhecimentos que possam enriquecê-la ao considerar a prática e a reflexão sobre ela elementos constituintes do desenvolvimento profissional. Logo, este estudo constitui-se como pesquisa qualitativa, pois tem maior preocupação com o processo, busca responder um problema de pesquisa de forma abrangente e apontar descobertas, além de interpretar dados contextualizados, relatar a realidade, registrar informações e analisar dados obtidos.

Ainda considerando a abordagem da pesquisa qualitativa, as questões norteadoras deste estudo foram analisadas a partir do ambiente em que estavam inseridas e ocorreram naturalmente, sem intervenção ou manipulação para que acontecessem. A pesquisadora também foi um instrumento da pesquisa, que, aliada ao aporte teórico, conduziu o estudo e fez a análise dos dados a partir do problema e dos objetivos pré-estabelecidos. Aliás, esse é o trabalho do pesquisador, ser agente ativo no intercâmbio entre o conhecimento construído na área estudada às evidências levantadas por meio da pesquisa. Portanto, esse tipo de estudo, por registrar e estudar situações desenvolvidas em determinado ambiente único e multifacetado, exige olhar atento para todos os dados contextualizados. Todas as informações coletadas são consideradas importantes, pois podem revelar aspectos - mesmo que à primeira vista triviais - que respondem ao problema de pesquisa, por isso perguntas de definição de perfil e perguntas disparadoras foram desenvolvidas para serem colocadas às

participantes e sistematicamente investigadas a partir das respostas. Além disso, sendo uma pesquisa qualitativa, a análise sobre os detalhes que emergiram durante o estudo esteve, também, na busca em compreender os significados por trás das informações, os sentidos que as respostas revelaram, bem como, o valor das palavras escolhidas e o que poderiam mostrar sobre o trabalho docente e a percepção das participantes quanto ao desenvolvimento profissional a partir das vivências em sala de aula e quanto ao espaço e a função da reflexão.

Dentro da pesquisa qualitativa, o viés que esse trabalho seguiu foi o do estudo de caso, pois por ter o foco definido busca retratar a realidade de forma completa e profunda – que mostra o valor por si próprio -; e, também, destacar em suas particularidades um sistema estruturado que revela descobertas a partir de um quadro teórico inicial. Assim, como é particular do estudo de caso, mesmo que o trabalho inicie com determinadas hipóteses, ele se complementa por meio da busca de novas compreensões contextualizadas às questões disparadoras da pesquisa, o que fundamenta o pressuposto de que o conhecimento é algo inacabado que se faz e refaz constantemente. Desta maneira, compreende-se que o pesquisador está sempre procurando novas respostas e fazendo novas perguntas para poder seguir com seu estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Além dessas características, essa pesquisa procurou seguir as três fases do desenvolvimento do estudo de caso: *fase exploratória* (questões e pontos críticos que direcionam a pesquisa, como observações, noções disparadoras e exame da literatura), *fase de delimitação do estudo* (definição dos focos da investigação para melhor compreensão do objeto estudado e a realização de coleta sistemática de dados por meio de instrumentos bem estruturados) e, *fase de análise sistemática dos dados e elaboração de relatório*.

3.1 Instrumentos para Coleta de Dados

Os métodos selecionados tiveram o objetivo de fornecer meios para esclarecer os questionamentos e problematizações da pesquisa, buscando dialogar de que maneira as vivências em sala de aula propiciam a construção de conhecimento prático docente mediante reflexão e como essa é viabilizada na ação do professor. Para tal, a população estudada foi composta por cerca de 20 professores polivalentes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino

Fundamental de uma escola particular de Campinas. Propomo-nos a utilizar amostragem não-probabilística criteriosa subdividindo a pesquisa em duas fases: Fase I (questionário) e Fase II (grupo focal), ambas *on-line*.

Logo, como instrumentos de coleta da pesquisa qualitativa, utilizamos questionário e grupo focal com professoras polivalentes. Para definição de perfil profissional e seleção de participantes foi aplicado remotamente questionário via *Google Forms*¹ aos professores da instituição investigada. Como critérios de inclusão da Fase I, estão: ser professor polivalente que trabalhe com grupos entre 2 e 7 anos. E, como critério de exclusão: não lecionar na escola investigada ou, ainda que trabalhasse na mesma, lecionasse em outros níveis de ensino, ou seja, Ensino Fundamental I – 2º, 3º, 4º e 5º ano, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O questionário da primeira fase foi composto por 13 questões (múltipla escolha e dissertativas) sobre o tempo de formação docente, prática em sala de aula e adoção de registros ou outras estratégias utilizadas para a reflexão sobre o trabalho e o planejamento pedagógico (APÊNDICE IV) com duração aproximada de cinco minutos.

Os critérios de inclusão dos participantes para a Fase II (grupo focal) foram: formação em pedagogia, tempo de docência (três anos ou mais), ter realizado alterações na aula devido a acontecimentos inesperados e o uso de registros ou outra estratégia para reflexão sobre a prática docente. Foram dispensados da Fase II os docentes com menos de três anos de experiência, que não realizavam registros das aulas e que não utilizavam a experiência em sala para reflexão ou análise do trabalho. Era esperado para a segunda fase encontrar ao menos cinco participantes. As professoras selecionadas foram convidadas via contato telefônico e por e-mail a participar de grupo focal realizado remotamente, em horário oportuno aos participantes, por meio da plataforma Google Meet. Também, o compartilhamento do *link* de reunião para realização do grupo focal foi feito também por e-mail e por mensagem telefônica. Nesta fase foram utilizadas quatro questões disparadoras para suscitar discussões entre os professores participantes e, também para compreender como o processo de reflexão acontece nesse grupo de profissionais e seu

¹ Formulário disponível no endereço eletrônico: <https://forms.gle/K7chKCN9sjKAX2uVA>.

impacto à formação docente continuada. O tempo de duração da Fase II foi de cerca de 60 minutos (APÊNDICE V) e, os dados levantados foram armazenados em plataforma digital, transcritos, organizados, analisados e disponibilizados no corpo da dissertação (APÊNDICE VII). Logo, a intenção com o grupo focal foi colher registros sobre experiências de práticas reflexivas e, com o auxílio da análise das informações obtidas, compreender os benefícios que essa ação refletida pode trazer à sala de aula e ao desenvolvimento profissional docente.

3.1.1 Questionário para seleção de participantes – Fase I da coleta de dados da pesquisa

Como já registrado, para definir o perfil profissional dos professores da instituição contatada e selecionar participantes para a segunda fase da pesquisa, foi utilizado questionário *on-line* como instrumento para levantar dados preliminares à base da coleta e da análise da pesquisa. Devido a pandemia da Covid-19 e buscando maior adesão dos participantes na primeira fase, o questionário foi enviado e respondido *on-line*. As questões buscaram respostas de acordo com o problema, os objetivos e as hipóteses da pesquisa. Ao todo foram sete perguntas de múltipla escolha e seis perguntas dissertativas para obtenção de informações adicionais e esclarecimentos.

3.1.2 Grupo Focal – Fase II da coleta de dados da pesquisa

O modelo de coleta de dados por *grupo focal*, além de ser uma técnica muito utilizada em pesquisa qualitativa, foi escolhido para a Fase II também por possibilitar o levantamento de diferentes e até divergentes pontos de vista sobre um mesmo tema, por permitir a concepção da realidade estudada por determinado grupo social, no caso, professoras polivalentes, por evidenciar a compreensão a respeito do tema e por destacar a percepção dos comportamentos das participantes. Para Powell e Singles (1996) o grupo focal é um conjunto de pessoas criteriosamente selecionadas pelo pesquisador que são integradas para comentar e discutir um assunto a partir de suas experiências sobre determinado tema. A temática do grupo focal, é o objeto de pesquisa do estudioso que, geralmente, organiza e modera as conversas. Toda a organização (tema, participantes, tipos de perguntas disparadoras, organização

do espaço e tempo, entre outras) não é feita de forma ingênua, mas racionalmente planejada em coerência aos problemas, objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. De acordo com Bernardete Gatti (2005), outro cuidado que o moderador do grupo deve ter, é não conduzir as discussões por meio de suas convicções. As informações obtidas nesse momento não são para confirmar as hipóteses do pesquisador, mas sim, fomentar seu estudo de acordo com os objetivos já estabelecidos. A função do moderador é permitir um ambiente acolhedor para que todos os participantes se sintam confortáveis em compartilhar suas opiniões e concepções a respeito do conteúdo abordado.

Neste sentido, o grupo focal está além de uma entrevista coletiva, é um espaço que possibilita discussões efetivas aos participantes, para que informações sejam levantadas e o pesquisador busque compreender os interesses, pensamentos e motivos do que foi expresso pelos participantes. Ou seja, a partir das trocas experienciadas nas discussões do grupo focal é possível entender conceitos, atitudes, reações e contradições dos participantes. Ainda que realizado em ambiente digital, esse tipo de instrumento exigiu a presença síncrona de todos os envolvidos na Fase II da pesquisa. A moderadora (pesquisadora deste estudo) conduziu as discussões entre o grupo de professoras participantes selecionadas para esta fase, bem como, mediou-as para que as interações se estabelecessem e as trocas de opiniões fossem possíveis. O grupo focal foi escolhido em detrimento da entrevista, pois reconhecemos que a interação entre os participantes possibilita ricas discussões e levanta diferentes perspectivas, o que fomenta a variedade de informações para a análise. Assim, com este instrumento, não foi esperado consenso, pelo contrário, quanto mais divergentes as opiniões, melhores e mais complexos foram os dados coletados.

3.2 Procedimentos Éticos da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

Atendendo aos procedimentos éticos adequados para uma pesquisa envolvendo seres humanos, a instituição na qual as professoras participantes trabalhavam recebeu, previamente, por e-mail, uma carta de apresentação

(APÊNDICE I) para compreender melhor os propósitos da pesquisa e, também, “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE” (APÊNDICE III) para aceite e viabilização da pesquisa na escola. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa² e permissão da instituição, o *link* do questionário da Fase I foi compartilhado por e-mail com a equipe gestora do colégio que fez a mediação entre pesquisadora e professores enviando o *link* do questionário da Fase I para todos os docentes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental da instituição. O questionário *on-line* enviado foi acompanhado de breve introdução para o esclarecimento de seus propósitos e apresentação antecipada do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE” (APÊNDICE II) o qual solicitou sua leitura e aceite antes das respostas ao questionário. O procedimento de aplicação do questionário e participação de grupo focal poderiam acarretar riscos mínimos como certa fadiga ou desconforto. Nestes casos, o participante pôde interromper ou desistir do preenchimento do questionário e/ou do grupo focal de acordo com sua vontade.

Além disso, consideramos que a investigação e a participação da pesquisa puderam contribuir significativamente às atividades de ensino do educador participante bem como à unidade educacional estudada, contribuindo para o processo de tomada de consciência sobre a importância dos acontecimentos em sala de aula como (trans)formadores da ação pedagógica e da necessidade da busca de aprimoramento docente por meio da reflexão da experiência vivida em sala de aula. Assim, o trabalho desenvolvido pretendeu suscitar problematizações nos professores participantes e promover percepção sobre a relevância formativa da prática docente refletida como elemento constituinte do desenvolvimento profissional.

3.3 Caracterização da Instituição e dos Participantes da Pesquisa

Posto isso, é relevante registrar que a presente pesquisa aconteceu em uma escola particular sem fins lucrativos do município de Campinas, com professores polivalentes da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. A instituição recebe alunos da Educação Infantil (2 anos) ao Ensino Médio (18

² Projeto aprovado pelo CEP/UPM sob n do CAAE 58799322.8.0000.0084.

anos) e possui cerca de 160 anos. Apesar da totalidade da abrangência dos segmentos da Educação Básica, o foco do trabalho foram as professoras polivalentes que trabalhavam com grupos entre 2 e 7 anos no período da pesquisa (a partir daqui as participantes serão mencionadas no feminino, pois, todas as professoras que integraram a primeira e a segunda fase da pesquisa eram mulheres). No segmento da Educação Infantil – onde também está localizado o 1º ano do Ensino Fundamental - é comum às professoras planejarem atividades organizadas por meio de vivências infantis, bem como, é prática do corpo docente desenvolver, ao longo do ano, projetos que envolvam diversas áreas do conhecimento que permitam aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências em acordo com os parâmetros formativos propostos pela BNCC. Também faz parte do trabalho docente o registro de avaliações semanais que permitem a noção das etapas desenvolvidas no processo de aprendizagem. Assim, essa pesquisa se propõe compreender a contribuição desse tipo de organização de trabalho à prática reflexiva, bem como, identificar as estratégias utilizadas pelas professoras para desenvolverem-se profissionalmente pela ação refletida.

4 PRÁTICAS REFLEXIVAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste capítulo apresentamos os dados levantados pelos instrumentos utilizados na pesquisa e, a partir de então, as análises desenvolvidas. Com isso, buscamos mostrar a presença da prática reflexiva no trabalho docente das professoras participantes, bem como, as estratégias utilizadas para que isso fosse possível.

4.1 Apresentação e Análise dos Dados do Questionário

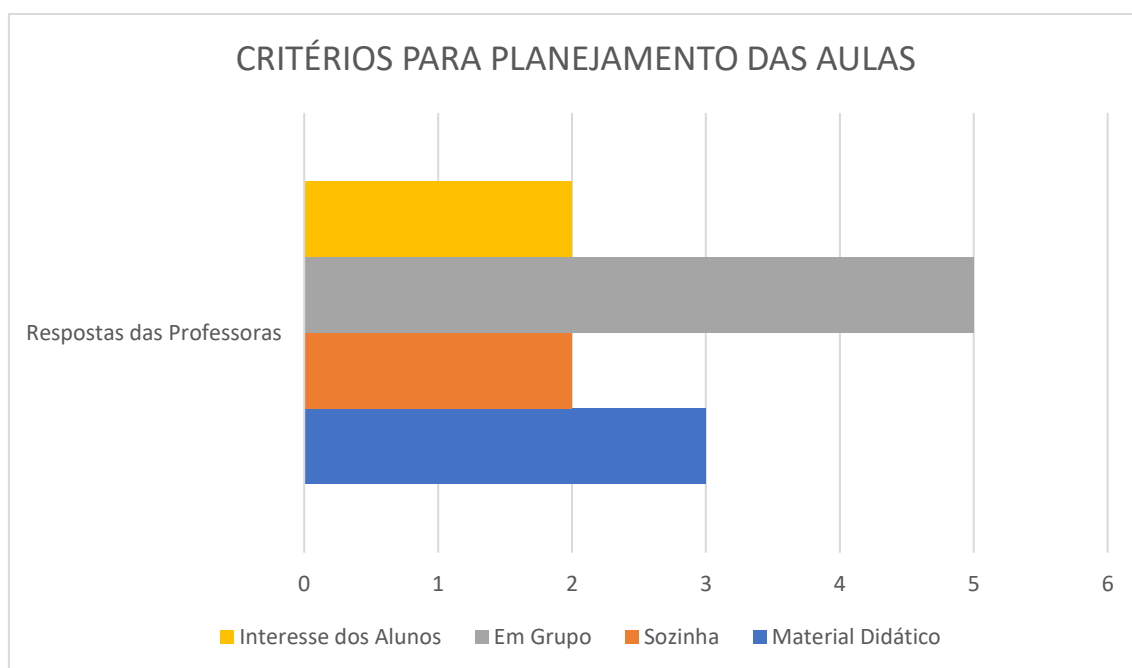
Para otimizar o tempo, bem como, ter maior aderência na participação, foi utilizado na primeira fase um questionário *on-line* com questões para definição de perfil profissional e seleção de participantes (APÊNDICE IV). Com apoio da coordenação da instituição estudada, o questionário foi enviado para cerca de 20 professores atuantes na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Contudo, apenas seis professoras se dispuseram a respondê-lo (todas mulheres) de forma a gerar os resultados disponibilizados aqui.

Das seis professoras, metade trabalhava na Educação Infantil e a outra metade no 1º ano do Ensino Fundamental, que apesar de comporem segmentos diferentes da Educação Básica, ocupam o mesmo espaço na escola que foi estudada, proporcionando assim, intenso relacionamento e trocas entre professoras e alunos do 1º ano e das demais turmas da Educação Infantil que integram o ambiente. Dessas professoras que responderam ao questionário para definição de perfil, todas tinham como formação básica a Pedagogia e duas delas indicaram possuir a especialização em Psicopedagogia, nenhuma das professoras pontuou o Magistério como formação profissional, tão pouco informaram outro tipo de especialização docente durante a Fase I. Em relação ao tempo de docência, as respostas variaram entre quatro e 23 anos de atuação, o que fez com que todas as docentes fossem elegíveis para participarem da segunda fase.

Sobre o planejamento das aulas, as professoras podiam selecionar mais de uma opção como resposta, o que totalizaria no máximo, seis respostas de cada item. Ainda assim, três professoras responderam planejar de acordo com

o material didático, duas disseram realizar o planejamento sozinhas, cinco sinalizaram que o planejamento acontecia em grupo durante as reuniões pedagógicas semanais, duas professoras responderam que o planejamento acontecia de acordo com o interesse dos alunos e nenhuma professora afirmou planejar as aulas de acordo com os próprios interesses ou de acordo com experiências vividas anteriormente - apesar de pontuarem mais à frente do questionário, que já alteraram a prática devido situações inesperadas vividas em sala de aula, o que também transpareceu no grupo focal analisado posteriormente -. De acordo com as respostas coletadas sobre os critérios utilizados durante o planejamento pedagógico, é possível tabular as informações da seguinte maneira:

Gráfico 1: Critérios para planejamento das aulas



Fonte: Elaboração própria.

Com isso, é notável que uma das grandes estratégias utilizadas pelo corpo docente da instituição estudada para realizar o planejamento, além da base no material didático, eram as reuniões entre as professoras, nas quais as docentes tinham a oportunidade de pensar em grupo os objetivos e direcionamentos que adotariam em prol da aprendizagem. Apesar de o material didático permear todo o trabalho pedagógico e indicar o caminho que as

professoras deveriam seguir, as respostas mostraram que esse não era o principal, muito menos, o elemento determinante para o planejamento. Como visto, o uso das conversas e trocas entre os pares era uma estratégia predominante no planejamento dessas professoras e, como proposto por Imbernón (2001), essa estratégia pode proporcionar momentos de trocas e expansão da experiência docente que ultrapassam o momento vivido e podem tocar outras pessoas que serão impactadas indiretamente pelo acontecimento vivenciado por outro e, assim, quem foi impactado, ainda que não tenha vivido a mesma situação que a do colega de trabalho, pode também tecer suas próprias reflexões, que tracionarão diversas aprendizagens a partir do que foi compartilhado. Outro ponto relevante observado nos critérios usados para o planejamento das aulas é a presença do interesse dos alunos, o que demonstra que as professoras participantes dialogavam com o movimento da própria turma e, estavam atentas aos acontecimentos em sala, bem como, as reais necessidades das crianças.

Quanto à reflexão sobre o próprio trabalho, a resposta foi unânime, todas as docentes responderam refletir ou analisar sua prática após as aulas. A partir disso, foi feita a pergunta sobre as estratégias utilizadas para viabilizar tal reflexão, assim, dando continuidade ao foco da investigação sobre o processo reflexivo e a compreensão de como ele era feito pelas professoras, observou-se que cinco delas apontaram valer-se de registros escritos para a autoanálise da prática, duas utilizavam registros em áudio, quatro professoras registravam as aulas por vídeo, todas as seis tiravam fotos das aulas e dos processos desenvolvidos em sala, cinco delas utilizavam as conversas entre os pares para tecer reflexões sobre a prática, quatro professoras assinalaram utilizar as conversas com os alunos para conseguir gerar autopercepção sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e apenas uma pontuou conversar com a equipe gestora. Desta maneira, é possível perceber que o registro realizado por meio de fotos, escrita, vídeos e conversas entre os pares e com os alunos foram as estratégias mais relevantes e mais presentes para a reflexão da própria ação realizadas pelas professoras participantes em detrimento de conversas com a equipe gestora. Aqui se faz necessário destacar que o uso da foto e do vídeo como estratégias de registro, que permitem que a experiência seja imortalizada instantaneamente, só são possíveis devido as novas tecnologias da

atualidade e ao fato das professoras disponibilizarem o uso de seus celular ou câmeras durante as aulas. A partir disso, é possível conectar essa postura das professoras com o que Weffort (1996) aborda como atenção e presença “Ver e Ouvir demanda implicação, entrega ao outro.” (p. 2), assim entendemos a forte presença da escuta e do olhar voltado também ao outro, para o que acontece fora de si, para compreensão do desenvolvimento profissional, já que a docência não acontece de forma solitária e nem se limita apenas a acontecimentos internos, mas se faz no diálogo, na troca com o outro.

Gráfico 2: Estratégias para a prática reflexiva



Fonte: Elaboração própria.

Além da tabulação geral das informações colhidas a respeito das estratégias práticas utilizadas pelas docentes para a reflexão do próprio trabalho, também é possível organizar as informações de forma a compreender o movimento que cada professora fazia para a tomada de consciência do próprio desempenho. Obtendo-se o resultado a seguir.

Gráfico 3: Estratégias para a prática reflexiva por professora



Fonte: Elaboração própria.

A partir das análises a respeito das estratégias utilizadas para se alcançar a prática reflexiva, notamos que a maior parte das professoras utilizava a escrita como ferramenta, bem como, levava em consideração as trocas entre as colegas de trabalho e, ainda, validava a fala infantil como possível estratégia para a noção do desenvolvimento do próprio trabalho. O que, mais uma vez, demonstra grande sensibilidade e humildade presente na ação dessas profissionais que atentamente se debruçavam também ao outro para procurar entender a si mesmas. E, novamente, vale trazer Weffort (1996) à discussão quando aborda que é necessário buscar sintonia entre o ritmo do outro e o nosso próprio.

Por último, duas questões finais abordaram a presença do inesperado e da aprendizagem na e a partir da prática em sala de aula. As professoras foram questionadas sobre o espaço do inesperado no planejamento - o que pode ser notado pelas alterações de percurso durante a trajetória das aulas -, e, também, foram examinadas sobre a capacidade de aprendizagem a partir das aulas ministradas pela própria professora. E, mais uma vez, todas responderam de forma afirmativa às duas perguntas, ou seja, todas as professoras participantes à época do questionário aplicado realizavam mudanças no percurso das aulas de acordo com vivências e interações provenientes da prática e,

semelhantemente, todas diziam aprender enquanto ensinavam, tal qual se utilizavam das aulas para desenvolverem-se profissionalmente.

4.2 Apresentação e Análise dos Dados do Grupo Focal

Por meio das respostas levantadas pelo questionário foi possível perceber que as professoras da instituição analisada possuíam uma prática baseada na reflexão da própria ação e aprendiam com isso. No entanto, apenas o questionário não foi suficiente para sanar todos os objetivos da pesquisa e, por isso, o grupo focal se colocou como outra estratégia para esmiuçar a investigação e abranger aspectos que ficaram de fora das respostas obtidas durante a coleta de dados da primeira fase, permitindo também a triangulação dos dados. Desta maneira, disponibilizamos aqui também as análises e considerações a respeito dos dados levantados por meio do grupo focal. Das seis professoras que concordaram em participar da primeira fase, apenas uma não pôde estar presente no único encontro da segunda fase, e por isso, o grupo foi composto por cinco professoras que contribuíram com as discussões registradas nesse trabalho (APÊNDICE VII). Ao todo, foram feitas quatro questões norteadoras (APÊNDICE V) para as discussões, com critérios de análise predefinidos e aqui relevados e, a seguir apresentamos as percepções alcançadas a partir delas.

A primeira questão foi a seguinte *“Pedro se considera um professor reflexivo. Imagine que você o acompanhará em suas aulas durante uma semana. Mencione três critérios que você observaria para confirmar a prática reflexiva do Prof. Pedro.”*, que buscava provocar as participantes a elencarem características que consideravam essenciais para um professor com práticas reflexivas e os principais critérios levantados por elas foram: olhar e escuta ativa do professor aos alunos, troca entre os pares, planejamento prévio e foco nos objetivos da aula, compreensão do desenvolvimento infantil, uso de estratégias individualizadas e capacidade em realizar um trabalho com intencionalidade. A partir disso, algumas falas das professoras foram levantadas para destacar as compreensões delas sobre um professor reflexivo.

É... eu acho que é a escuta com as crianças, a escuta ativa, é escutar. É olhar para o olho daquela criança e você escutar de fato. Assim, não só o que ela está falando, mas o que é o movimento que ela tem feito, a expressão que ela tem feito. Eu acho que isso é muito reflexivo. Assim é... Eu faço um... Todo o final do dia, eu paro e penso em cada criança (PROFESSORA 1).

É notável a preocupação da professora em compreender os significados presentes nas ações dos seus alunos e procurar acolhê-los por completo. Nessa fala, igualmente, é possível perceber a precaução que a professora tem em estar atenta, e participar do que acontece na aula e não apenas observar ou julgar os acontecimentos, mas aprender com eles e desenvolver-se também. A seguir está outra fala que demonstra sensibilidade no trabalho pedagógico e a habilidade em compartilhar a docência,

No caso, também conta muito quem trabalha diretamente ali com você, né? É... no caso, a professora substituta³, enxergar ela como uma parceira mesmo. Porque às vezes o que você não está enxergando, ela está conseguindo observar com muito mais clareza, não é? Então acho que esse professor reflexivo, ele tem que estar atento a isso também. Não só ele, como o dono ali, né? O que vai saber conduzir tudo. É ter parceiros com relação a isso (PROFESSORA 4).

Com essa fala, compreendemos que a noção do trabalho da professora participante é daquilo que é desenvolvido no coletivo. A reflexão aqui é ouvir e compartilhar opiniões e pensamentos com as colegas de trabalho, é enxergar por meio do que o outro vê. Aqui podemos aplicar a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) em relação às observações em sala de aula, pois há uma preocupação em buscar diferentes perspectivas para a compreensão da totalidade dos acontecimentos em classe e, inclusive, pontos de vista a partir do olhar do outro, para que unidos totalizem uma percepção mais completa e assertiva sobre o desenvolvimento do trabalho. Assim, a prática reflexiva e o trabalho são tecidos no coletivo, na troca, no compartilhar de ideias, nas diferentes percepções e, como colocado por Imbernón (2001), esse movimento de ir e vir pela ação do outro, pode trazer análises do próprio trabalho e, assim, aprimoramento profissional.

³ Na instituição estudada há professoras titulares responsáveis por uma única classe casa e também professoras substitutas que acompanham todo o trabalho pedagógico, mas circulam em diferentes turmas durante o período laboral.

Ainda em relação aos critérios presentes em um professor reflexivo, foi levantada a questão de traçar um planejamento que vai ao encontro às reais necessidades dos alunos, que seja, de certa forma, aberto às alterações, mas que siga um plano com foco nos objetivos da aula.

Eu acho que, assim, o um professor reflexivo é aquele que já tem na sua mente... é... os seus conhecimentos trilhados já com base... é... no seu objetivo. [...] A gente pensar no que a gente vai é transmitir para as crianças, mas pensar de uma forma que a gente também vai conseguir fazer com essas crianças assimilem o nosso conteúdo, assimile tudo o que a gente precisa daquele conteúdo (PROFESSORA 3).

A fala mostra a necessidade de uma reflexão prévia sobre os percursos que o professor quer trazer à aula para poder traçar objetivos ao trabalho em sala, ou seja, fazê-lo com intencionalidade e não ao acaso. Nessa visão, é necessário, mais uma vez, a noção dos movimentos da aula, do desenvolvimento infantil e de um olhar individualizado para cada aluno que compõe a turma. Há também a forte presença da responsabilidade que o trabalho docente exige ao professor, que deve estar em diálogo constante aos acontecimentos da sua prática para agir de forma intencional em prol da educação. Logo, o professor reflexivo usa o conhecimento com base nos seus objetivos para analisar e até inferir as possibilidades que as atividades em sala podem promover, ele precisa pensar sobre o que e como fazer a prática docente, saber o que quer e como chegar até lá (ALARCÃO, 2001).

Encerradas as contribuições a partir da primeira questão, fomos para a segunda pergunta: “A Profa. Julia percebeu que alguns alunos não conseguiam acompanhar o conteúdo. Então, ela decidiu filmar sua aula para compreender melhor os acontecimentos presentes em sala. O que você acha da atitude da Profa. Julia? Já fez algo parecido? O quê?”, que trazia a noção da autorreflexão presente no trabalho pedagógico e buscava investigar as possíveis estratégias utilizadas pelas professoras para que fizessem a retomada da própria ação quando necessário. Para isso, foi usada como exemplo uma situação-problema na qual uma professora fictícia filmou a própria aula para encontrar as lacunas presentes em seu trabalho, o que, despretensiosamente, foi ao encontro à realidade das participantes, pois foi revelado, durante o grupo focal, que algumas

delas estavam acostumadas a filmar as aulas para produzirem material para o site da turma, ação desenvolvida por todas as professoras da Educação Infantil e 1º ano do colégio. Com isso, elas afirmaram que apesar da filmagem ser um recurso para elaborar conteúdo para o site que é visto pelos pais dos alunos, quando elas revisitavam o vídeo durante a edição, facilmente percebiam aspectos presentes na aula que não foram sentidos no primeiro momento da experiência.

Eu já filmei, claro. Mas não com o intuito de observar como foi a atividade. Na verdade, a gente filma bastante para fazer vídeos pro nosso site, né? Mas que contribui muito [...]. É claro que a gente precisa ter essa intenção de observar, porque quando a gente faz milhões de registros acaba passando batido, porque a gente tem muita coisa pra analisar e acaba não analisando tudo, então quando a gente traça uma meta [...] fica mais fácil você observar o que você gostaria e poder, aí, refletir a sua prática ou avaliar a criança e saber como foi a atividade (PROFESSORA 2).

Essa questão gerou uma identificação nas professoras participantes que puderam reconhecer no exemplo a ação delas e perceber que, apesar de inicialmente não ser intencional, utilizavam o vídeo como estratégia para analisar as próprias aulas e, com isso, revisitavam a prática por meio de outro olhar. Aqui vale trazer Weffort (1996) para a discussão, quando diz que essa ação de prestar atenção no outro é sair de si para compreender a realidade, é desconstruir aquilo que acredito que sei para poder saber e conhecer aquilo que ainda não vejo, e assim, como feito pelas professoras no momento em que assistiam a filmagem das aulas, poder conhecer as histórias que compõe aquele recorte da aula e os acontecimentos nem sempre percebidos durante a realização das atividades. Seguindo nesse contexto, surgem outras ações para a reflexão e a retomada da aula além do vídeo.

Eu acho que tudo começou quando a gente começou a postar vídeos para as famílias, né? E daí eu tive essa percepção também de começar a analisar os meus vídeos. Sabe? E, assistir e perceber comportamentos ali que eu não percebi antes, reações [...]. E achei que foi bem importante, é um material de registro bem importante também. Eu faço essa do caderno de estar anotando (...). (PROFESSORA 4).

As professoras disseram que o vídeo trazia a possibilidade de tecer diferentes percepções do que foi vivido no momento da atividade e, assim, como nos traz Zabalza (2004), colocaram enfaticamente a necessidade de adotar um tipo de registro com intencionalidade para realizar reflexões sobre o trabalho, ou seja, cabe ao professor saber selecionar o que registrar e o que é relevante para poder refletir sobre. Logo, ao trabalho reflexivo é necessário saber selecionar as informações e situações estratégicas. Ainda investigando os tipos de estratégias adotadas para a reflexão, também surgiram as anotações sobre acontecimentos em sala, registro por fotos sobre o desenvolvimento do aluno e a estratégia de dividir a turma em pequenos grupos para que a professora pudesse observar melhor o desempenho de cada um e traçar novos objetivos para a classe.

Eu não uso essa estratégia. Eu, assim, eu uso a estratégia, por exemplo, quando eu quero... é... observar algum ponto específico, eu divido a sala. Então na maioria das vezes eu faço três grupinhos da sala, então aquele grupo que eu quero analisar eu... é... chamo, oriento a proposta, tudo... Levo o meu caderno junto, então, pra eu não esquecer, obviamente, né? [...] Então, vira e mexe eu faço isso para eu saber o que eu preciso trabalhar mais com cada um. Então, eu uso essa estratégia de grupos menores, entendeu? (PROFESSORA 3).

Além da filmagem, das fotos e dos registros escritos, também foi levantado mais uma vez a troca entre os pares como estratégia reflexiva. Olhar por meio da perspectiva do outro, poder ampliar a sua percepção através do que o outro viu e sentiu durante a aula. É pertinente destacar a necessidade de criar uma rede de compartilhamentos reflexivos entre professores para que possam compreender a realidade por meio de diferentes perspectivas e também desenvolver-se com as reflexões e vivências do colega de trabalho (IMBERNÓN, 2001).

Eu também não uso vídeo, mas essa questão de separar os grupos eu uso muito na minha sala porque eles são muito agitados. Então eu sempre separo com as meninas e peço ajuda, porque eu tenho a professora substituta e tenho a estagiária. Então eu sempre peço para elas trocarem [...] E peço pra elas observarem também, eu sempre troco com elas [...], porque às vezes eu percebi uma coisa e a minha parceira percebeu outra e a gente precisa, né, tirar uma análise daquilo, “O que será que está funcionando?”, “O que que será que não está funcionando?” (PROFESSORA 5).

Mais adiante nas discussões, surgiu a expressão “documentação pedagógica”, um registro da trajetória acadêmica de cada aluno. A prática ainda não existe na escola estudada, mas foi levantado que há interesse em desenvolver esse documento para que todas as professoras tenham acesso e possam compreender o desenvolvimento do aluno desde quando iniciou na escola. Por meio desse material composto por registros escritos sobre o aluno, a próxima professora poderia acolher a bagagem que a criança carrega e, ao iniciar o ano, desenvolver um plano individualizado para ela. Aqui o sentido do registro como estratégia para a prática reflexiva toma forma de documento e é utilizado em prol do aluno, e mesmo que o foco não seja o professor, esse tipo de material pode trazer reflexões ao docente e proporcionar o desenvolvimento de um trabalho mais coerente a situação vivida pelo aluno. Contudo, não se constitui como material de registro da ação docente e nem dos trajetos percorridos pelo profissional, o que difere das demais estratégias abordadas ao longo deste trabalho. Trazer esse tema para a discussão também pode ser um indicativo do quanto o olhar docente está voltado ao desenvolvimento do aluno e do registro dos caminhos percorridos por ele, mas nem sempre, os que o professor faz ao longo da docência. Concomitantemente, perceber os marcos na trajetória pedagógica na perspectiva do trabalho docente pode indicar melhores caminhos ao professor, que ao se aprimorar, indiretamente, contribuirá ao desenvolvimento discente, ao propor condições ideais para a aprendizagem.

As discussões seguiram por meio da terceira questão norteadora: *“Uma professora planejou uma atividade em grupo, mas alguns alunos se negaram a participar. A professora interrompeu a atividade para discutir sobre a importância da atividade em grupo como objeto de aprendizagem, o que gerou uma interrupção no planejamento anteriormente elaborado. A coordenação chamou a atenção da professora pelo atraso na sequenciação do conteúdo programático estabelecida pela escola. Como você avalia o episódio? A professora agiu corretamente?”*, que abordou o inesperado presente no cotidiano como elemento do planejamento pedagógico, isto é, um acontecimento que pode indicar a necessidade de repensar sobre algo na ação em sala de aula. Foi utilizada outra situação-problema na qual a professora fictícia propunha uma atividade em grupo e alguns alunos se recusavam a participar, o que levou a professora a

parar a aula para explicar os motivos para a atividade ser desenvolvida e, desta maneira, gerando, assim, atrasos no planejamento pedagógico e ocasionando uma advertência da coordenação à professora. Essa questão foi emblemática às participantes, pois pelos depoimentos compreendemos que essa era uma realidade muito distante para elas. As participantes mostraram, por meio das discussões, respeitar o tempo de cada criança e algumas alegaram propor diferentes maneiras para que os alunos fizessem a atividade quando não aceitavam uma proposta. Com esse distanciamento da situação-problema, foi necessário retomar o cerne da questão para que seguissemos.

Eu não acho que a professora estava errada, eu acho que eu também pararia para fazer... fazer, para dar essa explicação. Mesmo porque, né? No início falou que foi um grupo que se recusou a fazer, então mostra que eles não compreenderam, que teve algo errado então. Eu, eu pararia também e voltaria e retomaria, entenderia o porquê que não foi bem aceita a atividade. Talvez eu não mudasse atividade [...] vou retomando, não deixo de fazer. Acho que nesse caso a direção foi meio errada, a coordenação, não foi legal (PROFESSORA 4).

A partir das discussões e dessa fala em específico, notamos que há que se ter a sensibilidade, a destreza de perceber que a recusa dos alunos não se restringe a uma situação comportamental, mas pode indicar algo de errado presente na explicação da professora fictícia da situação-problema, é procurar o equilíbrio entre os ritmos intrínsecos e extrínsecos que compõe a aula como acontecimento (WEFFORT, 1996). Ter a humildade de parar para compreender esses acontecimentos e usá-los para a retomada é algo pertinente ao professor reflexivo. É estar presente e atento aos impactos da própria aula – em si e nos alunos - e a partir da expertise do professor reflexivo, que entende os movimentos da classe e reflete durante a ação, poder realizar mudanças de percurso para melhor atender as condições da sua turma e também a sua formação (SCHÖN, 2007). Quanto à postura da gestão, as professoras pontuaram que ela deve ser uma parceria ao trabalho pedagógico, como um apoio e não um regulador do tempo das atividades. E, mais uma vez, elas se distanciaram do exemplo da questão, por não vivenciar esse tipo de situação no ambiente de trabalho e terem acolhimento e liberdade em relação a prática realizada com os alunos.

E acaba até que sendo uma falta de entendimento da gestão com a prática na sala de aula. É uma coisa meio estranho, porque eu nunca imagino isso acontecendo aqui na escola [...] uma vez que a gente frisa muito isso do respeito com a criança. [...] às vezes a gente tem um planejamento naquele dia que é uma atividade que demanda mais concentração e de repente é um dia que a necessidade da criança, do grupo num todo, é momentos mais livres, né? [...] a gente reorganiza, a gente encaixa em outro momento e se não der, também, está tudo bem, vamos... Enfim, é isso mesmo “vamos ser feliz (PROFESSORA 1).

Novamente levanta-se a importância à atenção aos acontecimentos presentes na aula, bem como, nos múltiplos fatores que compõe o cotidiano escolar, como colocado por Weffort (1996), “Aprendendo a olhar a si próprio, ao grupo, a dinâmica que vai sendo composta, vai alicerçando a capacidade de ler e estudar a realidade (p.3)”. E a partir disso, saber fazer as melhores escolhas para que a aula aconteça de forma efetiva, respeitando a todos os envolvidos.

Aqui percebemos que a aula não acontece no vazio, não é algo pronto que se coloca e o outro segue, mas é construída na interação e no envolvimento de todos e, por isso, professores e alunos precisam estar engajados no processo, se isso não acontece, é um indicativo de que algo precisa ser retomado, alterado ou postergado. Outra discussão que surgiu dentro dessa temática foi a necessidade de elaborar um planejamento flexível, visto que, quando uma ideia é colocada em prática, inúmeras possibilidades se abrem e uma experiência nunca é igual para todas as turmas. Há que se respeitar e acolher a individualidade das diferentes composições das classes que formam um grupo único na interação entre professoras e alunos.

[...] uma coisa, também que a gente precisa sempre pontuar, que a gente até... até é um desafio para gente. A gente faz um planejamento das oito salas de 1º ano, só que as outras salas são, as oito salas são completamente diferentes umas das outras, as crianças são diferentes, as professoras são diferentes, o caminhar de cada um é diferente. [...] Eu acho que o professor com olhar cuidadoso e sabendo como funciona o ritmo da turma, poderia fazer exatamente isso: parar explicar, orientar e analisar o melhor momento para isso acontecer. [...] ... é super compreensivo, na verdade, a gente quando planeja as nossas semanas, a gente precisa também ter um outro olhar individual para cada sala (PROFESSORA 3).

Além do planejamento flexível, também surgiu a importância de compreender o inesperado como elemento fundante da prática pedagógica e, por isso, podemos entender que esse aspecto também deve ser abrangido pelo planejamento, abrindo espaço para os possíveis acontecimentos, que apesar de não serem previstos, acontecerão ao longo das aulas devido a sua complexidade variável. Como colocado pela PROFESSORA 2, o inesperado faz parte da estruturação das aulas, “Eu e a PROFESSORA 1, quando a gente vai fazer o planejamento a gente já considera é esses, esses, essas coisinhas que podem acontecer aí no meio da semana”.

Conjecturando a respeito da terceira questão, muitas compreensões e ricas contribuições foram feitas, a expectativa com essa discussão era explicitar a maneira que o inesperado permeava o planejamento pedagógico e tentar entender se as professoras se utilizavam dessas situações para repensar a prática e mudar o plano inicial. Contudo, a discussão superou expectativas e mostrou que o inesperado fazia parte do planejamento pedagógico ao ser, mesmo antes de acontecer, considerado parte dele, abrindo espaço para que essas situações acontecessem e fossem validadas como instrumentos da aula e, também, como aspectos analíticos do trabalho docente.

Encerrando o grupo focal e levando em consideração que na primeira fase todas as professoras participantes responderam que aprendiam com suas aulas, a quarta e última questão foi a seguinte: “*Como e o que você aprende com sua prática em sala de aula?*”, que buscou investigar o que e como as docentes aprendiam com a própria prática. As respostas levantaram diversos aspectos sobre a prática reflexiva e seu percurso.

[...] como eu aprendo é... é isso: chegando no final do dia, eu parar e refletir tudo o que eu fiz naquele dia. [...] ... Eu acho que a gente refletir, é... nas pequenas coisas que a gente deixou de fazer. Porque assim, o planejamento está lá, a habilidade, a BNCC, os objetivos, eles estão no papel, mas a nossa prática, acho que é o que mais vale e inclusive nessas pequenas coisas que não está na BNCC, né? Muitas coisas! Então, os pequenos gestos. E... isso faz com que a cada dia eu passe a melhorar, é... faz com que a cada dia eu repense e no dia seguinte eu tente fazer diferente. Mas não necessariamente melhor, mas sim diferente (PROFESSORA 1).

Essa fala mostra que a aprendizagem não se limita ao conteúdo e nem ao que “está no papel”, mas transcende a prática do professor. A maneira como o professor desenvolve seu trabalho pode ser aprimorada no exercício da prática e é algo que pode ser escolhido pelo professor. Essa capacidade de parar para pensar sobre como foi o dia e refletir sobre as intenções presentes na prática traz uma destreza à ação docente que se percebe enquanto ser em (trans)formação, capaz de mudar, de fazer diferente e abrir-se à novos desafios. De acordo com Schön (2007) esse ato de olhar retrospectivamente e refletir sobre os acontecimentos da aula é uma destreza do professor reflexivo, observar e analisar a própria prática na busca de sentidos para o que foi vivido faz parte da reflexão-na-ação. “*Fazer diferente*” como colocado na fala acima, só é possível ao professor que atribui significado às experiências docentes, o que pode proporcionar melhorias na prática e, por isso, desenvolvimento profissional. Outro ponto também proposto durante a discussão foi a necessidade de aprender por meio do contato com as novas gerações que sempre tracionam mudanças e adequações ao professor, para que consiga acompanhar os novos movimentos sociais que chegam à escola. O termo usado pela PROFESSORA 4 foi “*caminhar junto*”, ou seja, trazer as transformações para prática para poder renovar-se de acordo com as demandas mais recentes, já que ser professor é formar hoje o cidadão de amanhã e por isso agir em um plano volátil e incerto. No entanto, além desses aspectos abordados acima, um dos elementos mais importantes, trazido pelas professoras, foi a visibilidade ao erro como indicativo de mudança e necessidade de desenvolvimento profissional.

No meu ponto de vista, meu primeiro ano como professora na escola, eu acho que eu estou aprendendo muito com a minha prática onde eu erro, [...]. Então, eu aprendo, tô aprendendo na minha prática agora, mas com os meus erros, né? Talvez porque a falta de experiência mesmo, do tempo, da atividade, do jeito que eu deveria ter feito, né? Acho que mais por falta de experiência mesmo, não por falta de pesquisar, nem por nada, mas por falta da experiência. Eu acho que eu aprendendo muito com a minha prática pelo meu erro. (PROFESSORA 5)

Diante dessa fala que deu enfoque ao erro, é perceptível coragem e humildade da professora que admite e até permite-se errar. A partir disso, foi

interessante ver o acolhimento que as outras participantes proporcionaram a colega de trabalho e como o erro pode estar presente em toda prática, novata ou experiente.

Eu também acho que eu acabo aprendendo muito mais com os meus erros eu... e não é só falta de experiência, porque eu também já tô aí há algum um tempinho a mais do que você e eu ainda continuo aprendendo com os meus erros, mas também baseado nas experiências antigas. Então, quando eu penso em uma atividade que eu já fiz é... e eu lembro que não deu certo [...]. Então, os vídeos me ajudam muito, eu me vejo muito, [...].
(PROFESSORA 2)

Visto isso, quando percebido, o erro deve ser interpretado como ferramenta para a alteração de percurso, como elemento que mostra a necessidade de aprimoramento, de busca por novos conhecimentos e aperfeiçoamento. Não como algo a se esconder ou negar, o erro também precisa ser acolhido e ter espaço para ser validado e repensado. Aliás, só percebe o erro quem estabelece o constante diálogo consigo mesmo e os elementos que compõe a própria prática, e assim, busca o aprimoramento profissional. Essa percepção requer atenção e observação reflexiva, “O educador quando desempenha a função de observador, como co-produtor que foi da pauta e do planejamento do professor, tem uma atuação vivamente reflexiva porém silenciosa para o grupo.” (WEFFOR, 1996, p. 4). Nisso, a experiência que precede a ação tem muito valor, pois pode mostrar as melhores decisões para que o professor chegue ao seu objetivo, aqui o erro traz a possibilidade de reflexão antes da próxima prática (SCHÖN, 2007). Ainda assim, sabendo que cada experiência é única e inesperada, e devido a isso, pode ocasionar erros e acertos, independente do tempo de docência. Aqui, também, além do erro e da experiência anterior, o registro por meio do vídeo é usado como estratégia para aprender na ação. Seguindo a discussão, outra professora coloca a importância de questionar a própria prática e as ações com seus alunos como elemento de aprendizagem docente.

Bom, eu fiquei, como eu fiquei dois anos 2 anos em casa, dando aula de casa, quando eu voltei para a escola, eu falei: “Gente, que céu! Graças a Deus!”, [...] eu voltei para o meu porto seguro. [...]. Então isso serviu muito, assim, para eu pensar na minha

prática. Então, o que eu penso, que não importa como a gente ensinou encontro vocálico, não importa como a gente ensinou o som dos dois Rs, do R forte, do R fraco... O que vai ser a base é... o alicerce, é a relação, então é... o vínculo que a gente faz com essas crianças. [...] Então, eu pensei muito nisso, como que eu... Eu comecei a me ver. “Como que eu me vejo?”, “Eu vejo essa professora que eu sempre quis que o meu filho tivesse?” [...] “Quando marca lá, como que eu vou deixar minha marquinha neles?” (PROFESSORA 3).

Mais uma vez o pensamento e a reflexão são colocados como norteadores para o autoconhecimento docente e é erguida a importância da relação com os alunos, do cuidado em como ensinar e lidar com as crianças. A partir do que é trazido pela professora, sobre as marcas que um professor pode deixar, é possível dizer que lecionar é uma prática que tem em sua essência a construção de um legado iniciado nos alunos, por isso, há que se pensar em quem e como você ensina. Pensar e refletir a própria ação para poder desenvolver-se profissionalmente é um movimento que não beneficia apenas o profissional, mas principalmente as diversas histórias entrelaçadas ao trabalho docente. Professores marcam a vida dos alunos de forma intencional ou não, então, que essa marca seja pensada, refletida. E, por que não, positiva? Que seja feita pensando no melhor para si e para o outro. Pois “O mundo desperta ecos em nossos corpos e suscitam traçados.” (WEFFORT, 1996, p. 11), e sendo a escola representada pelo professor, o primeiro contato com a vida pública - o mundo - que seus ecos direcionem os melhores caminhos para os alunos e também para a própria docência.

O grupo focal foi desenvolvido pensando em levantar e analisar questões a respeito das concepções, pensamentos e ações da prática docente das professoras participantes por meio da interação entre elas. Como todo agrupamento entre seres humanos, foi imprevisível, porém muito bem construído pela riqueza presente nas falas das professoras que proporcionaram interpretações e análises profundas a respeito da reflexão e do desenvolvimento docente presente no trabalho das participantes. Mais do que responder as hipóteses, esse instrumento possibilitou colher informações e perceber nuances que nenhum outro tipo poderia e, assim, suscitou as constatações acima registradas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo encerra a pesquisa e se faz com o intuito de trazer sentido a tudo que foi construído até aqui. Para tal é feita uma retomada do percurso teórico, problematização e objetivos da pesquisa, mostrando o que foi ao encontro, ou não, das expectativas a partir dos dados coletados durante e analisados durante o estudo.

5.1 Percurso do Professor com Práticas Reflexivas

No desenvolver deste trabalho discutimos sobre a importância de se compreender a docência como uma profissão dinâmica que não é dada e nem está pronta ao fim da graduação, mas continua a ser elaborada no encontro do exercício pedagógico, no relacionamento com as instituições, no relacionamento entre os pares, nas interações com os alunos e, principalmente, a partir dos dilemas e desafios vivenciados pelo professor que o colocam em reflexão sobre sua própria prática e formação. O profissional, que escolhe problematizar a sua ação em sala de aula e refletir sobre as experiências que o atravessam, é capaz de tecer a sua própria formação, tornando-a mais complexa e transformando-se por isso. Aqui há a compreensão da experiência permeada pela reflexão, como a oportunidade de tomar consciência de si mesmo e, daí, há a possibilidade de mudança e aprimoramento. Esses acontecimentos vividos na prática, quando refletidos, trazem ao professor novos saberes, que não são apropriados pelo acúmulo de experiências, mas sim adquiridos pelos questionamentos e compreensões feitos a partir delas.

Desta forma, compreendemos que o saber da docência se faz nesse movimento de busca sobre novos significados ao que foi vivido e pela elaboração de novas ações para melhorias nos próximos encontros da aula, o que contribui à concepção de que na área da educação nada acontece ou se desenvolve no vazio, pois essa é uma dimensão da vida humana que implica em interação, em troca e em compartilhamento de ideias, momentos, sentidos, para então, expandirmos e completarmos mais uma peça do grande quebra-cabeça da profissão docente.

Logo, pensando que a profissão jamais acontece de forma independente ou isolada, ser professor também pode ser compreendido como uma responsabilidade social, ao trabalhar em prol do desenvolvimento dos alunos, e que por isso, tem em sua essência servir às outras gerações. Assim, a formação de professores não acaba em quem se forma em licenciatura, mas continua impactando tantas outras vidas ao longo da carreira docente. Para que todos se beneficiem do trabalho pedagógico, esse não pode ser mecânico, tão pouco solitário, mas deve ser organizado em um movimento constante que acontece de acordo com os significados atribuídos às situações inusitadas presentes na prática docente. E, também por isso, deve ser um trabalho desenvolvido por meio de uma rede de compartilhamentos para que a formação docente pela prática reflexiva se desenvolva na multiplicidade das interações presentes no ambiente escolar.

5.2 Desafios e Limites do Ambiente e do Professor Reflexivo

Seguindo assim, a intenção desse trabalho foi explicitar a característica formativa que a prática docente pode ter quando refletida pelo professor e as possíveis estratégias utilizadas para a (trans)formação profissional por meio da reflexão dos acontecimentos em sala de aula. Desta maneira, foram utilizados os instrumentos metodológicos questionário (Fase I) e grupo focal (Fase II) para coleta de dados e nos levantamentos preliminares se destacaram informações valiosas, como a variedade de registros adotados pelas professoras participantes (escrita, vídeos e fotos) e a importância da reflexão e da aprendizagem por meio das próprias aulas. No entanto, além desses, mais um fator se destacou nessa primeira fase, a unanimidade das professoras ao registrarem que não planejavam as aulas baseadas em experiências anteriores. A princípio, essa negativa trouxe a impressão de que os acontecimentos em sala de aula não eram relevantes para a organização dos conteúdos, bem como, para a seleção de estratégias de ensino mais adequadas ao grupo, o que colocava em embate a afirmativa, também unânime, sobre a reflexão e a aprendizagem a partir da própria prática. Contudo, durante o grupo focal, essas duas dimensões foram discutidas por meio de questões que sutilmente colocaram os temas em debate.

A partir dos dados foi possível entender que para esse grupo de professoras, a experiência anterior, bem como as situações inesperadas, permeava o planejamento, ao passo que as professoras organizavam documentos e rotinas de trabalho que davam espaço ao novo, às mudanças de percurso e às tomadas de decisão mediante as necessidades de cada turma. Essa incoerência compreendida entre as respostas do questionário e do grupo focal pode ser explicada devido a maior relevância que elementos como material didático, planejamento anual e demandas da gestão escolar podem exercer no registro do planejamento pedagógico. Entretanto, devido a variedade de fatores que interagem em sala de aula, é possível entender, por meio dos dados coletados, que as experiências anteriores transpunham o planejamento das professoras participantes, e principalmente as práticas docentes em sala de aula, ainda que não tenham sido consideradas essencialmente como fator de seleção da organização do cotidiano escolar no primeiro momento.

Também ganhou grande visibilidade a relevância dos momentos de trocas entre os pares. Há grande valor na fala do outro, no compartilhamento de impressões e no desenvolvimento de noções do próprio trabalho e de aprendizagens por meio do olhar do outro, mostrando que práticas reflexivas também podem ser compartilhadas. Visto isso, a formação continuada de professores deve estar pautada em um ambiente que possibilite aprender de forma colaborativa e que os professores desenvolvam um trabalho em parceria, sem competitividade. Conectar os conhecimentos provenientes da socialização de experiências e de práticas de ensino possibilitam o contínuo desenvolvimento profissional e a coerência desses à realidade na qual o professor está inserido. Nesse sentido, é possível também desenvolver reflexões coletivas por meio dos compartilhamentos entre o grupo de professores, já que a profissão docente é feita no coletivo e não de forma individual e, exatamente por essa característica da docência, é possível aprender com o outro, evidenciar informações e buscar soluções em grupo.

Mais um elemento de destaque foi a dimensão da aprendizagem pela prática que tomou forma de libertação e acolhimento no reconhecimento do erro como possibilidade de compreender as lacunas da ação docente e como estratégia à aprendizagem. Aprender com o erro demonstra coragem e

humildade, além de demonstrar presença e autopercepção, pois só é possível percebê-lo quando há atenção aos acontecimentos presentes na prática pedagógica, quando há um olhar atento e, principalmente, intenção em continuar se desenvolvendo. Reconhecer a presença do erro na própria ação docente demonstra maturidade profissional, já que a visibilidade do próprio erro é algo desconfortável e pode colocar o professor em uma posição vulnerável. Então, validar o erro dentro da ação docente é colocar-se exposto, mesmo que isso não nos favoreça social e culturalmente, mas é importante para poder fazer diferente em uma próxima experiência, isto é, poder ser melhor e até para compartilhar e ensinar o colega de trabalho a partir da experiência, ainda que frustrada.

Outro aspecto perceptível por meio das análises é a dificuldade que professores tem em registrar a própria prática como meio de tomada de consciência dos direcionamentos presentes no trabalho. Ainda que essas docentes realizassem diversos registros e os colocassem em xeque à reflexão, essa dimensão pôde ser notada pelo maior foco dado à adoção de registros de desenvolvimento dos alunos e atividades realizadas pela turma. Mesmo que olhar para o aluno e seu desempenho seja uma possibilidade de perceber o resultado do próprio trabalho, há uma dificuldade do professor em voltar o registro e o olhar para si. Essa barreira é histórica e cultural, visto que há um receio em se mostrar ao outro, seja pela timidez, pelo medo do julgamento ou também por humildade, ao não reconhecer nas próprias produções de trabalho relevância como material de análise.

Além desses fatores, as próprias escolas não validam a experiência do professor como algo a ser analisado, muitas vezes o resultado transparecido no desenvolvimento do aluno é o único material documentado, algumas escolas só propõe aos docentes a reflexão sobre si no final do ano letivo, durante as avaliações de desempenho, isso nas escolas que se utilizam da autoavaliação como instrumento para considerar os profissionais, já que muitas utilizam apenas as notas dos alunos como meio de compreender e avaliar o corpo docente.

Percebemos que as grandes demandas atribuídas aos professores e essa falta de tempo em olhar para si, faz com que o registro e a análise da ação em sala de aula aconteçam de forma acidental. No entanto, há que se pensar na organização escolar que priorize uma rotina para o docente desenvolver reflexões a respeito do próprio trabalho, pois essa prática de parar, escolher o

que registrar, ouvir e ver o cotidiano de diferentes perspectivas traz ao professor nuances da própria aula que não foram percebidas no momento da ação. O trabalho do professor está inserido em um contexto muito organizado, ao pensar em um profissional reflexivo, pensamos também em um ambiente que possibilite reflexões, por isso, a dimensão de como a escola se estabelece e funciona impacta diretamente a abertura à reflexão. Esses aspectos contribuem muito para o desenvolvimento profissional docente e, com certeza, um professor que reconhece em si suas qualidades e necessidades de aprimoramento, poderá proporcionar um ambiente mais assertivo para que os alunos aprendam e se desenvolvam. Como o foco desse estudo foram as professoras, não houve tempo de investigar a gestão escolar da instituição na qual as professoras participantes trabalhavam para compreender se a mesma incentivava ou proporcionava momentos e espaços para a reflexão do corpo docente além das práticas relatadas durante o estudo.

Destacam-se alguns aspectos do nível de reflexão docente de sua ação e prática pedagógica ao ser mencionado que o inesperado faz parte do planejamento pedagógico, bem como o olhar das professoras sobre a postura da gestão, destacando que ela deve ser uma parceira ao trabalho pedagógico, como um apoio e não como uma reguladora do tempo das atividades. Reafirma-se aqui a importância de uma gestão escolar democrática oferecer espaço ao exercício reflexivo permanente, aspecto esse que foge ao escopo do presente trabalho, mas que pode ser problematizado em empreendimentos investigativos futuros.

5.3 Desenvolvendo o Profissional Reflexivo

Em busca da formação do profissional reflexivo é possível encontrar práticas em sala de aula que demonstrem essa ação. O professor com práticas reflexivas se expõe e se desafia a cada dia no ir e vir da docência, usando o que aprendeu – tanto elementos teóricos como práticos – em prol de uma educação mais coerente e significativa aos seus alunos, com objetivos e planos bem definidos, que não raro, podem sofrer alterações de percurso. Desta maneira, os conhecimentos pedagógicos se formam e se transformam constantemente durante as tessituras presentes entre teoria e prática desenvolvidas na vida

profissional. Essa especificidade de conhecer e inovar a cada nova experiência permite ao professor a capacidade de (trans)formar-se pela ação docente em um processo contínuo de formação, ou seja, o desenvolvimento profissional docente só é possível por meio dos acontecimentos vividos em sala quando há atribuição de sentidos a eles, o que envolve entrega, disposição e vontade por parte do professor e, também, da escola para garantir um ambiente favorável para que esse profissional siga refletindo e constituindo-se de forma cada vez mais complexa e abrangente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. *Revista da Faculdade de Educação - USP*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>. Acesso em: 27 abr. 2020.

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 9-82, 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2020.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Aulas Régias no Brasil: o regimento provizional para os professores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras no estado do Grão-Para (1799). *Revista História e Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 49, maio/agosto 2016. p. 287-303. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZLZrvY94mC3nfj4LZfKcdbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

AZEVEDO, Fernando de e outros. *O manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 03 de abr. de 2022.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, jun. 2011, p. 94-112. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases – LDB*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 31 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. *Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer*. Porto Alegre: Penso, 2019.

FRANCA S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 out. 2021.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciência da Educação*, n. 8, p.7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Developmimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 19 mar. 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006..

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor – esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo (Org); *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão do mestre*. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote Ltda., cap. 1. p. 15-34, 1995.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SIMPROSP, São Paulo, 2007.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa (Pt): Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação - USP*. São Paulo, v. 22, n.2. p. 72-89, 1996. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 02 dez. 2021.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. *Focus groups*. *International Journal for Quality in Health Care*, Great Britain, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Tradução Denise Bottmann. Barueri: Ciranda Cultural, 2015.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, p. 1-29, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS: Revista Científica*. São Paulo, v.10, n. Especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1356/1020> . Acesso em: 18 de março de 2022.

SILVA, Paulo Fraga da; TAVARES, Núbia Pinto Barbosa. Estudo sobre o Impacto do Programa Residência Pedagógica na Formação de Licenciados em Pedagogia: percepção dos residentes. In: RABELO, Amanda Oliveira; MARCELO, Carlos; MONTEIRO, Ana Maria; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula (ed.). *Programas de Apoio ao Professor Iniciante em Diferentes Contextos*. São Paulo: Annablume, 2022. p. 37-70.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote Ltda., 1995. p. 77-92.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=mXKBDeUKc2kC&oi=fnd&pg=PA7&dq=schon&ots=ZAsHqZrSGt&sig=j9WNrnpCzOfxHaXDXyj_08HAQsMc#v=onepage&q&f=false. Acesso em 10 out. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1993.

WEFFORT, Madalena Freire (Coord). *Observação Registro Reflexão: Instrumentos Metodológicos*. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, Miguel A.. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice I

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR

São Paulo, 07 de março de 2022.

Prezada, Prof.^a [REDACTED]

Por meio desta carta, apresento-me enquanto mestranda em Educação, Arte e História da Cultura devidamente matriculada na Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo. Estou realizando a pesquisa intitulada “Professores com práticas reflexivas: Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente”.

Assim, venho por meio deste solicitar sua autorização para coleta de dados com professores de sua instituição. A coleta consistirá na aplicação de questionário on-line para levantamento de informações junto aos docentes da Educação Infantil e 1º ano, os quais responderão às perguntas disponibilizadas eletronicamente, via Google Forms. O questionário contém 13 perguntas e o tempo médio de resposta é de 5 minutos. Posteriormente, serão selecionados professores para participar da segunda fase, que envolverá a grupo focal individual com quatro questões, o que poderá acontecer entre 30 minutos a 1 hora.

Quero informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos profissionais participantes.

Ainda quero registrar que uma das metas para a realização deste estudo é o meu comprometimento enquanto pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicito

permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética.

Agradeço a compreensão e a colaboração no processo de desenvolvimento desta pesquisa científica e coloco-me à disposição:

Celular [REDACTED]; e-mail: [REDACTED]

Sendo o que tenho para o momento, agradeço antecipadamente.

Amanda Nicolaidis

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTE DA PESQUISA

Espera-se, através deste documento, apresentar uma prévia sobre a pesquisa e o que a sua participação envolverá. Se você deseja mais detalhes sobre algo mencionado aqui, ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar. Por favor, leia cuidadosamente esse formulário e as informações aqui contidas.

Gostaria de convidá-lo(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **“Professores com práticas reflexivas: Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente”**, que se propõe a investigar professores que utilizam a própria prática para desenvolver-se profissionalmente por meio da reflexão sobre vivências em sala de aula e, bem como, as estratégias utilizadas para ponderar sobre esses momentos, a partir das percepções dos docentes em exercício. Pretende-se também compreender a relevância do registro das aulas e outras possíveis estratégias para a tomada de consciência da prática docente, registrar e analisar relatos de experiências de professores polivalentes para identificar se os professores refletem sobre as vivências e interações em aula.

Para isso, ao lado do levantamento bibliográfico, será aplicado um questionário on-line para levantamento de informações, por meio da sua participação respondendo às perguntas que serão disponibilizadas eletronicamente. O questionário contém 13 perguntas e o tempo médio de resposta será por volta de 5 minutos. Posteriormente, serão selecionados professores para participar da segunda fase, que envolverá a grupo focal com quatro questões, o que acontecerá entre 30 minutos a 1 hora também de forma remota.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros participantes voluntários da pesquisa, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Fica assegurado que todos os dados obtidos só serão

utilizados neste estudo bem como o direito de você ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao conhecimento do pesquisador. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados pelo período mínimo de cinco anos.

O procedimento de aplicação do questionário e da realização do grupo focal poderão acarretar riscos mínimos, como certa fadiga ou desconforto. Neste caso, você poderá interromper ou desistir do preenchimento do questionário e da participação do grupo focal. Considera-se que a investigação poderá trazer contribuição significativa às atividades de ensino do educador bem como à unidade educacional estudada. Poderá também contribuir para o processo de tomada de consciência sobre a importância dos acontecimentos em sala de aula como formadores da identidade pedagógica e da percepção, por meio da reflexão da experiência vivida em sala de aula, como elementos constituintes do desenvolvimento profissional e do seu decorrente aperfeiçoamento. Vale ainda lembrar que este estudo não trará custo algum aos participantes. No caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa você terá direito a ressarcimento nos termos da lei. Neste caso, o participante da pesquisa deverá contatar os pesquisadores para verificar os procedimentos necessários.

Você tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - CEP/UPM, organizado e criado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) em conformidade com a legislação em vigor do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, é um Colegiado interdisciplinar, com *munus* público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso as profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas ligando para Amanda Nicolaidis no telefone [REDACTED] ou e-mail [REDACTED].

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UPM – Rua Da

Consolação nº 896 Ed João Calvino – 4º andar – sala 400, 2766-7615, e-mail: cep@mackenzie.br. Horário de funcionamento de segunda à quarta-feira das 15h às 18h e terças e quintas-feiras das 9h30 às 12h30. Sextas-feiras não há atendimento.

Quando o estudo for finalizado, você será informado via e-mail sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o seu consentimento para voluntariamente participar deste estudo e poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Paulo Fraga da Silva
Orientador e pesquisador
Telefone: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]

Amanda Nicolaidis
Pesquisadora mestranda
Telefone: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]

Este documento é feito em duas vidas: uma fica com pesquisador e outro com o participante. Você poderá acessá-lo pelo link [file:///C:/Users/RENANN~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$EXa13668.8086/TERMODECONSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDOPARTICIP.html](file:///C:/Users/RENANN~1/AppData/Local/Temp/Rar$EXa13668.8086/TERMODECONSENTIMENTOLIVREEESCLARECIDOPARTICIP.html)

Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Declaro ter recebido as devidas explicações quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada **“Práticas Reflexivas em Sala de Aula: Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente”**.

Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízo. Autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Se você deseja participar da pesquisa selecione a opção abaixo e clique em **Próxima**.

*Obrigatório

Após clicar nesse link "Desejo Participar" você será direcionado para o questionário.

Desejo participar

Não desejo participar

Apêndice III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – INSTITUIÇÃO

Espera-se, através deste documento, apresentar uma prévia sobre a pesquisa e o que a participação da Instituição pela qual você é responsável envolverá. Se a Instituição desejar mais detalhes sobre algo mencionado aqui, ou informações não incluídas podem solicitá-las. Por favor, leia cuidadosamente esse formulário e as informações aqui contidas. Gostaria de convidar a sua Instituição para participar da pesquisa intitulada “**Práticas Reflexivas em Sala de Aula: Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente**”, que se propõe a investigar professores que utilizam a própria prática para desenvolver-se profissionalmente por meio da reflexão sobre vivências em sala de aula e, bem como, as estratégias utilizadas para ponderar sobre esses momentos, a partir das percepções dos docentes em exercício. Pretende-se também compreender a relevância do registro das aulas e outras possíveis estratégias para a tomada de consciência da prática docente, registrar e analisar relatos de experiências de professores polivalentes para identificar se os professores refletem sobre as vivências e interações em aula.

Para isso, ao lado do levantamento bibliográfico, será aplicado um questionário on-line para levantamento de informações junto aos docentes da Educação Infantil e 1º ano dessa instituição, os quais responderão às perguntas que serão disponibilizadas eletronicamente. O questionário conterá 13 perguntas e o tempo médio de resposta será por volta de 5 minutos. Posteriormente, serão selecionados professores para participar da segunda fase, que envolverá grupo focal com quatro questões, o que acontecerá entre 30 minutos a 1 hora também de forma remota.

As informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum docente, nem da Instituição estudada. Fica assegurado que todos os dados obtidos só serão utilizados neste estudo bem como o direito da Instituição ser mantida atualizada sobre os resultados parciais da pesquisa, assim que esses resultados chegarem ao

conhecimento do pesquisador. Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados pelo período mínimo de cinco anos.

O procedimento de aplicação do questionário e da realização do grupo focal poderão acarretar riscos mínimos, como certo desconforto ou fadiga. Neste caso, o participante poderá interromper ou desistir do preenchimento do questionário. Considera-se que a investigação poderá trazer contribuição significativa às atividades de ensino do educador bem como às unidades educacionais envolvidas e, por conseguinte, à Instituição como um todo. Poderá também contribuir para o processo de tomada de consciência do participante sobre a importância dos acontecimentos em sala de aula como formadores da sua identidade pedagógica e da percepção, por meio da reflexão da experiência vivida em sala de aula, como elementos constituintes do desenvolvimento profissional e do seu decorrente aperfeiçoamento. Vale ainda lembrar que este estudo não trará custo algum aos participantes. No caso de danos comprovadamente decorrentes da pesquisa o participante de pesquisa terá direito a ressarcimento nos termos da lei. Neste caso, o participante da pesquisa deverá contatar os pesquisadores para verificar os procedimentos necessários.

A Instituição possui total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie - CEP/UPM, organizado e criado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) em conformidade com a legislação em vigor do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, é um Colegiado interdisciplinar, com *múnus* público, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Você terá acesso as profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas ligando para Amanda Nicolaidis no telefone [REDACTED] ou e-mail [REDACTED].

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UPM – Rua Da Consolação nº 896 Ed João Calvino – 4º andar – sala 400, 2766-7615, e-mail:

cep@mackenzie.br. Horário de funcionamento de segunda à quarta-feira das 15h às 18h e terças e quintas-feiras das 9h30 às 12h30. Sextas-feiras não há atendimento.

Quando o estudo for finalizado, a Instituição será informada via e-mail sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.

Assim, considerando-se o exposto, solicitamos o consentimento desta Instituição para voluntariamente participar deste estudo e também de retirar seu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício. Desde já agradecemos a colaboração dessa organização.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com as pesquisadores responsáveis Amanda Nicolaidis e Paulo Fraga da Silva.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos ou desconfortos e benefícios que ela trará concordo em participar da pesquisa **Práticas Reflexivas em Sala de Aula: Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente**. Autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

São Paulo, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável pela instituição

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo **Práticas Reflexivas em Sala de Aula: Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas federais de ética, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

São Paulo ____ de _____ de 2022.

Paulo Fraga da Silva
Orientador e pesquisador
Telefone: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]

Amanda Nicolaidis
Pesquisadora mestranda
Telefone: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]

Apêndice IV

FASE I: QUESTIONÁRIO PARA DEFINIÇÃO E SELEÇÃO DE PARTICIPANTES

O questionário a seguir faz parte da pesquisa de mestrado **Práticas Reflexivas em Sala de Aula: Acontecimentos, registro e desenvolvimento docente**, que se propõe a investigar professores que utilizam a própria prática para desenvolver-se profissionalmente por meio da reflexão sobre vivências em sala de aula e as estratégias utilizadas para ponderar sobre esses momentos. Fique à vontade para responder e colaborar com o estudo.

Um forte e grato abraço!

Amanda Nicolaidis

- 1) Nome *(Para eventual contato com os participantes da Fase 2 da pesquisa.)
- 2) Telefone *(Para eventual contato com os participantes da Fase 2 da pesquisa.)
- 3) Email * (Para sua ciência dos resultados da pesquisa)
- 4) Em qual segmento da Educação Básica trabalha?
 Educação Infantil
 Ensino Fundamental
- 5) Há quantos anos exerce a docência? * (Contar período após graduação ou magistério.)
- 6) Qual sua formação?
 Magistério
 Pedagogia

- Outro
- 7) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.
- 8) Como planeja suas aulas? * (Marque mais de uma se for necessário.)
- De acordo com material didático
 - Sozinho
 - Em grupo, durante as reuniões pedagógicas
 - De acordo com meu interesse pessoal
 - De acordo com o interesse dos alunos
 - De acordo com experiências vividas anteriormente
 - Não se aplica
- 9) Após as aulas, você reflete sobre ou analisa seu trabalho?
- Sim
 - Não
- 10) Assinale as estratégias que utiliza para compreender as lacunas e potencialidades de suas aulas. * (Marque mais de uma se necessário.)
- Registros escritos
 - Registros em áudio
 - Registros em vídeo
 - Fotos
 - Reflexões
 - Conversas entre os pares
 - Conversa com equipe gestora
 - Conversa com os alunos
 - Outro
- 11) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.
- 12) Você já alterou alguma aula de acordo com as vivências e interações em sala?
- Sim

Não

13) Você acredita que aprende com suas aulas?

Sim

Não

Apêndice V

FASE II: QUESTÕES APRESENTADAS AO GRUPO FOCAL

- 1) Pedro se considera um professor reflexivo. Imagine que você o acompanhará em suas aulas durante uma semana. Mencione três critérios que você observaria para confirmar a prática reflexiva do Prof. Pedro.
- 2) A Profa. Julia percebeu que alguns alunos não conseguiam acompanhar o conteúdo. Então, ela decidiu filmar sua aula para compreender melhor os acontecimentos presentes em sala. O que você acha da atitude da Profa. Julia? Já fez algo parecido? O quê?
- 3) Uma professora planejou uma atividade em grupo, mas alguns alunos se negaram a participar. A professora interrompeu a atividade para discutir sobre a importância da atividade em grupo como objeto de aprendizagem, o que gerou uma interrupção no planejamento anteriormente elaborado. A coordenação chamou a atenção da professora pelo atraso na sequenciação do conteúdo programático estabelecida pela escola. Como você avalia o episódio? A professora agiu corretamente?
- 4) Como e o que você aprende com sua prática em sala de aula?

Apêndice VI**DADOS DO QUESTIONÁRIO – FASE I**

- 1) Nome: **PROFESSORA 1**
- 2) Telefone: ---
- 3) Email: ---
- 4) Em qual segmento da Educação Básica trabalha?
EDUCAÇÃO INFANTIL
- 5) Há quantos anos exerce a docência? * (Contar período após graduação ou magistério.)
9 ANOS
- 6) Qual sua formação?
PEDAGOGIA
- 7) Caso tenha seleciona OUTRO na última questão, favor informar.

- 8) Como planeja suas aulas? * (Marque mais de uma se for necessário.)
SOZINHO
EM GRUPO, DURANTE AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS
DE ACORDO COM MEU INTERESSE PESSOAL
- 9) Após as aulas, você reflete sobre ou analisa seu trabalho?
SIM
- 10) Assinale as estratégias que utiliza para compreender as lacunas e potencialidades de suas aulas. * (Marque mais de uma se necessário.)
REGISTROS ESCRITOS
REGISTROS EM ÁUDIO
REGISTROS EM VÍDEO
FOTOS
CONVERSAS ENTRE OS PARES
CONVERSA COM OS ALUNOS
- 11) Caso tenha seleciona OUTRO na última questão, favor informar.

12) Você já alterou alguma aula de acordo com as vivências e interações em sala?

SIM

13) Você acredita que aprende com suas aulas?

SIM

1) Nome: **PROFESSORA 2**

2) Telefone: ---

3) Email: ---

4) Em qual segmento da Educação Básica trabalha?

EDUCAÇÃO INFANTIL

5) Há quantos anos exerce a docência? * (Contar período após graduação ou magistério.)

7 ANOS

6) Qual sua formação?

PEDAGOGIA

7) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.

8) Como planeja suas aulas? * (Marque mais de uma se for necessário.)

EM GRUPO

DURANTE AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

9) Após as aulas, você reflete sobre ou analisa seu trabalho?

SIM

10) Assinale as estratégias que utiliza para compreender as lacunas e potencialidades de suas aulas. * (Marque mais de uma se necessário.)

REGISTROS ESCRITOS

REGISTROS EM VÍDEO

FOTOS

CONVERSAS ENTRE OS PARES

11) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.

12) Você já alterou alguma aula de acordo com as vivências e interações em sala?

SIM

13) Você acredita que aprende com suas aulas?

SIM

1) Nome: **PROFESSORA 3**

2) Telefone: ---

3) Email: ---

4) Em qual segmento da Educação Básica trabalha?

ENSINO FUNDAMENTAL

5) Há quantos anos exerce a docência? * (Contar período após graduação ou magistério.)

19 ANOS

6) Qual sua formação?

PEDAGOGIA

7) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.

8) Como planeja suas aulas? * (Marque mais de uma se for necessário.)

EM GRUPO

DURANTE AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

9) Após as aulas, você reflete sobre ou analisa seu trabalho?

SIM

10) Assinale as estratégias que utiliza para compreender as lacunas e potencialidades de suas aulas. * (Marque mais de uma se necessário.)

REGISTROS ESCRITOS

FOTOS

CONVERSA COM OS ALUNOS

11) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.

12) Você já alterou alguma aula de acordo com as vivências e interações em sala?

SIM

13) Você acredita que aprende com suas aulas?

SIM

1) Nome: **PROFESSORA 4**

2) Telefone: ---

3) Email: ---

4) Em qual segmento da Educação Básica trabalha?

ENSINO FUNDAMENTAL

5) Há quantos anos exerce a docência? * (Contar período após graduação ou magistério.)

23 ANOS

6) Qual sua formação?

OUTRO

7) Caso tenha seleciona OUTRO na última questão, favor informar.

PSICOPEDAGOGIA

8) Como planeja suas aulas? * (Marque mais de uma se for necessário.)

DE ACORDO COM MATERIAL DIDÁTICO

EM GRUPO, DURANTE AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

9) Após as aulas, você reflete sobre ou analisa seu trabalho?

SIM

10) Assinale as estratégias que utiliza para compreender as lacunas e potencialidades de suas aulas. * (Marque mais de uma se necessário.)

REGISTROS ESCRITOS

REGISTROS EM ÁUDIO

REGISTROS EM VÍDEO

FOTOS, CONVERSAS ENTRE OS PARES

CONVERSA COM EQUIPE GESTORA

CONVERSA COM OS ALUNOS

11) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.

12) Você já alterou alguma aula de acordo com as vivências e interações em sala?

SIM

13) Você acredita que aprende com suas aulas?

SIM

1) Nome: **PROFESSORA 5**

2) Telefone: ---

3) Email: ---

4) Em qual segmento da Educação Básica trabalha?

EDUCAÇÃO INFANTIL

5) Há quantos anos exerce a docência? * (Contar período após graduação ou magistério.)

4 ANOS

6) Qual sua formação?

PEDAGOGIA

7) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.

8) Como planeja suas aulas? * (Marque mais de uma se for necessário.)

DE ACORDO COM MATERIAL DIDÁTICO

SOZINHO

DE ACORDO COM O INTERESSE DOS ALUNOS

9) Após as aulas, você reflete sobre ou analisa seu trabalho?

SIM

10) Assinale as estratégias que utiliza para compreender as lacunas e potencialidades de suas aulas. * (Marque mais de uma se necessário.)

FOTOS

CONVERSAS ENTRE OS PARES

11) Caso tenha selecionado OUTRO na última questão, favor informar.

12) Você já alterou alguma aula de acordo com as vivências e interações em sala?

SIM

13) Você acredita que aprende com suas aulas?

SIM

1) Nome: **PROFESSORA 6**

2) Telefone: ---

3) Email: ---

4) Em qual segmento da Educação Básica trabalha?

ENSINO FUNDAMENTAL

5) Há quantos anos exerce a docência? * (Contar período após graduação ou magistério.)

20 ANOS

6) Qual sua formação?

PEDAGOGIA

OUTRO

7) Caso tenha seleciona OUTRO na última questão, favor informar.

PSICOPEDAGOGIA

8) Como planeja suas aulas? * (Marque mais de uma se for necessário.)

DE ACORDO COM MATERIAL DIDÁTICO

EM GRUPO, DURANTE AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

9) Após as aulas, você reflete sobre ou analisa seu trabalho?

SIM

10) Assinale as estratégias que utiliza para compreender as lacunas e potencialidades de suas aulas. * (Marque mais de uma se necessário.)

REGISTROS ESCRITOS

REGISTROS EM VÍDEO

FOTOS

CONVERSAS ENTRE OS PARES

CONVERSA COM OS ALUNOS

11) Caso tenha seleciona OUTRO na última questão, favor informar.

12) Você já alterou alguma aula de acordo com as vivências e interações em sala?

SIM

13) Você acredita que aprende com suas aulas?

SIM

Apêndice VII

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL – FASE II

MEDIADORA: *Boa noite, professoras. Quero agradecer a presença de cada uma, sei que têm uma rotina super corrida e aprecio muito doarem esse tempo à pesquisa. Então, a proposta de hoje é ter uma conversa com algumas questões norteadoras que preparei com a orientação do meu professor. São quatro questões e a gente vai conversando. Podem dizer o que vocês sentirem vontade de falar a respeito das situações-problema. Podem falar à vontade. Prontas para a primeira? Vamos lá então! A primeira é sobre o professor Pedro:*

“Pedro se considera um professor reflexivo. Imagine que você o acompanhará em suas aulas durante uma semana. Mencione três critérios que você observaria para confirmar a prática reflexiva do Prof. Pedro.”

Eu queria que vocês elencassem três critérios que vocês observaram na aula do professor Pedro que fizeram vocês terem a conclusão, que sim, ele é um professor reflexivo. Então assim, eu queria três pontos que vocês observaram presentes na prática do professor Pedro para que a prática dele seja reflexiva realmente. Valendo!

PROFESSORA 1: *Posso falar? Sabe, eu queria dizer, eu tenho certeza que é muito provável que a PROFESSORA 2, talvez, fale a mesma coisa. É... eu acho que é a escuta com as crianças, a escuta ativa, é escutar. É olhar para o olho daquela criança e você escutar de fato. Assim, não só o que ela está falando, mas o que é o movimento que ela tem feito, a expressão que ela tem feito. Eu acho que isso é muito reflexivo. Assim é... Eu faço um... Todo o final do dia, eu paro e penso em cada criança. O que que eu conversei com essa criança hoje? Em que momento eu me atentei 100% nela? E eu acho que isso é, o fato de você ter uma escuta ativa com a criança. Isso é uma coisa que me veio na cabeça, assim, muito rápido.*

PROFESSORA 2: *Não iria falar isso, mas claro que eu acho que é a principal, mas eu ia falar sobre o ponto de troca com os demais colegas. Eu acho que*

reflexão é ouvir como a PROFESSORA 1 falou. E quando a gente tem um ponto de vista e o outro, o nosso outro parceiro, colega de trabalho, tem outro. É muito desafiador também, então a gente precisa também refletir sobre a opinião do outro, né? Então acho que essa, essa troca... é... entre os parceiros, é muito importante na hora de ser uma professora reflexiva, influencia muito no trabalho.

PROFESSORA 4: Com certeza! Nossa! Eu acho que no 1º ano do Ensino Fundamental a gente está vivendo muito isso, né? PROFESSORA 3?

É... são oito cabeças para pensar, às vezes numa coisa só, ou dá muito certo ou dar tudo errado. E realmente, você ter essa troca... Eu acho que é tudo isso mesmo, é essa troca com o seu parceiro. No caso, também conta muito quem trabalha diretamente ali com você, né? É... no caso, a professora substituta, enxergar ela como uma parceira mesmo. Porque às vezes o que você não está enxergando, ela está conseguindo observar com muito mais clareza, não é? Então acho que esse professor reflexivo, ele tem que estar atento a isso também. Não só ele, como o dono ali, né? O que vai saber conduzir tudo. É ter parceiros com relação a isso. E também o aluno, sem dúvida, é como a PROFESSORA 1 colocou aí. É saber olhar também para cada um e saber se a gente realmente está conseguindo dar aquela atenção que aquela criança precisa, né?

PROFESSORA 3: Gostaria de falar uma coisa diferente, MEDIADORA. Eu acho que, assim, o um professor reflexivo é aquele que já tem na sua mente... é... os seus conhecimentos trilhados já com base... é... no seu objetivo. Por exemplo, vou falar de uma forma mais clara. Como se fosse hoje, por exemplo, hoje eu vou dar atividade de português. É... o que eu vou fazer com aquela, com aquela criança que tem dificuldade? É identificar aqui. Olha! Não tem autonomia para escrever, não sei o que. Então assim, eu penso nos meus conhecimentos que eu preciso transmitir para as crianças, mas de uma forma muito individualizada. Então, assim eu não chego na sala e já, do nada, eu vou lá. Vejo que eu tenho... Não, eu faço uma reflexão! Eu costumo fazer isso sempre um dia antes. Por exemplo, é... ontem eu estava analisando o que eu ia dar hoje e daí a gente começa a imaginar como seria para cada criança, porque o conteúdo é igual, mas as crianças aprendem de formas diferentes. Então, às vezes, para uma criança eu falo de um jeito, para outra criança eu tenho que falar de outro jeito,

para uma criança, eu expondo na lousa, ela vai ter o entendimento legal, ela vai ter essa autonomia de ler, conseguir fazer o exercício assinalar o “X”. E, para outra criança, não, eu vou ter que estar do lado dela. Eu vou ter que dar mais segurança para ela. Vou ter que dar um suporte para ela. Então assim, é... ontem mesmo eu já... porque toda segunda-feira eu falo que eu faço uma vitamina na sala. Então eu faço uma alteração na nossa logística, então eles já vêm com estojinho na mão e falo: “Gente, vitamina! Sentem perto da lousa.” E eu vou colocando as crianças que eu gostaria que trabalhassem juntas nessa semana. Então, essa semana, como tem alguns assuntos que eu sei que tem crianças que vão ter dificuldade, então, eu já pensei nisso. A minha reflexão foi essa! “Então, é... a Luiza tem, tem insegurança com a escrita, então, eu vou colocar uma criança que não tem insegurança, que ela tem disponibilidade para contribuir para o processo dela.”. Então, assim, eu faço um mapa, desenho no meu caderno esse mapa para eu saber como que eu vou colocar as crianças na sala. Então, eu acho que é isso. A gente pensar no que a gente vai é transmitir para as crianças, mas pensar de uma forma que a gente também vai conseguir fazer com essas crianças assimilem o nosso conteúdo, assimile tudo o que a gente precisa daquele conteúdo. É lógico que o olhar também é super importante isso faz parte, o ouvir... Então assim, têm muitas crianças que têm dúvida e a gente... é... nessa correria às vezes não dá sempre pra gente fazer aquela roda de conversa, né? Aquele momento da criança falar e a gente ouvir, então assim, em alguns momentos, até nos exercícios, eu falo: “Gente, aí! O que vocês acham daquilo?” Então eu deixo eles, com a voz ativa para, falar o que eles acham. Então eu acho que é isso, eu penso que o professor precisa estar bem amparado e com o suporte bem legal do que vai fazer antes de chegar na sala de aula, fazer essa reflexão do que vai ser dado para ir mais certo para a aula.

MEDIADORA: *Podemos ir para a segunda questão? A segunda é sobre a professora Júlia. “A Profa. Julia percebeu que alguns alunos não conseguiam acompanhar o conteúdo. Então, ela decidiu filmar sua aula para compreender melhor os acontecimentos presentes em sala. O que você acha da atitude da Profa. Julia? Já fez algo parecido? O quê?”*

PROFESSORA 2: *Posso começar? Acho já fiz, né? Eu já filmei, claro. Mas não com o intuito de observar como foi a atividade. Na verdade, a gente filma*

bastante para fazer vídeos pro nosso site, né? Mas que contribui muito né, na nossa... é seu olhar. Então, hoje mesmo, eu estava vendo o vídeo de uma brincadeira e eu comentei com as minhas parceiras de trabalho, falei assim “Nossa! Que engraçado no Infantil 3 as crianças de 3 anos quando a gente faz uma brincadeira que tem que sair, né? Que tem a parte da frustração, né? De sair do jogo, de não ser o campeão, eles já demonstram uma frustração, né? Uns choram, uns não aceitam.” E no infantil 2 é muito perto, alguns já tem 3 anos mas isso ainda não apareceu, pelo menos na minha turma, não sei como que foi a brincadeira na turma da PROFESSORA 1. Mas assim, é... eu, eu comentei isso, a gente fez semana passada, fez hoje e ninguém manifestou, sabe? Uma frustração na hora de sair? Foi “Coelhinho Sai da Toca”. Então assim, todos queriam ganhar, mas ninguém demonstrou. E aí! A gente terminou a brincadeira, eu falei: “Nossa! Ninguém demonstrou e tal.”. E aí, eu baixei o vídeo agora à tarde, falei: “Deixa eu assistir, né? Que eu vou montar o vídeo.”. E eu observei uma criança, ela, na hora que ela perdeu, ela franziu a sobrancelha e fez uma cara de choro, mas aí ela olhou para quem estava sentado e viu que o amiguinho preferido dela estava lá aí ela abriu um sorriso e foi correndo sentar. Então assim, isso apareceu, mas naquele momento eu não vi e aí no vídeo eu acabei observando isso. Então, é muito importante, realmente esse registro, né? É claro que a gente precisa ter essa intenção de observar, porque quando a gente faz milhões de registros acaba passando batido, porque a gente tem muita coisa pra analisar e acaba não analisando tudo, então quando a gente traça uma meta, né! Aqui eu vou filmar, é... “Coelhinho Sai da Toca” para realmente observar se houve frustração ou pra observar motricidade. Enfim, mas quando você traça essa meta fica mais fácil você observar o que você gostaria e poder, aí, refletir a sua prática ou avaliar a criança e saber como foi a atividade. Eu concordo, mas sendo direcionado.

PROFESSORA 4: *É, eu também. Eu acho que tudo começou quando a gente começou a postar vídeos para as famílias, né? E daí eu tive essa percepção também de começar a analisar os meus vídeos. Sabe? E, assistir e perceber comportamentos ali que eu não percebi antes, reações e principalmente nos jogos, né? Quando eu proponho nos jogos, jogo matemática... principalmente*

quando eu faço os grupinhos, dou a explicação e escuto também como foi que eles entenderam a brincadeira, e aí, eu peço para cada um, porque nada dá para eu sentar com cada grupo. Então eu peço para que eles comecem a jogar e eu vou filmando os grupinhos, e aí, eu comecei a analisar também. E achei que foi bem importante, é um material de registro bem importante também. Eu faço essa do caderno de estar anotando, antes eu fazia até no celular, é... como foi o dia, é... o apanhado do dia, com quem eu conversei... Como a PROFESSORA 1 estava falando ali, né? De... para quem eu dei atenção, para quem eu não dei, qual foi a reação de fulano, que eu sei que tem um comportamento mais é... agitado, como ele se comportou naquele dia. E eu percebi que os vídeos também ajudaram muito para que eu fizesse esse diário de campo ali. Então eu concordo.

PROFESSORA 3: *Eu não uso essa estratégia, MEDIADORA. Eu, assim, eu uso a estratégia, por exemplo, quando eu quero... é... observar algum ponto específico, eu divido a sala. Então na maioria das vezes eu faço três grupinhos da sala, então aquele grupo que eu quero analisar eu... é... chamo, oriento a proposta, tudo... Levo o meu caderno junto, então, pra eu não esquecer, obviamente, né? Porque, às vezes passa alguma coisa batido se a gente não escreve e a gente pode esquecer. Então, eu faço anotação do que eu gostaria, por exemplo, aaaa... eu é... fiz uma atividade que eu queria fazer a observação de quem ainda estava fazendo números espelhados, então eu dei atividade e deixei livre, expliquei a proposta e deixei livre, coloquei uma criança em cada ponta e eu fui andando entre eles e falando: “Gente, eu esqueci todos os números agora. Então, assim vocês vão fazer! Eu quero ver os números que vocês sabem.”. Então eu consegui identificar as crianças é... que ainda fazem espelhamento dos números e que ainda tem alguma dificuldade na sequência numérica depois do 60. Então, eu fui e fui escrevendo sobre as crianças que eu preciso trabalhar mais dos 70 aos 100, então eu tenho fiz esse registro. Então, vira e mexe eu faço isso para eu saber o que eu preciso trabalhar mais com cada um. Então, eu uso essa estratégia de grupos menores, entendeu? Eu acho que funciona super. Eu não sou muito do vídeo, eu sou mais da foto. Então, às vezes a criança melhorou a pinça, então eu tenho foto dela de como ela pegava antes como ela pega agora. Então, eu prefiro foto, pra mim funciona super bem.*

PROFESSORA 5: *Eu também não uso vídeo, mas essa questão de separar os grupos eu uso muito na minha sala porque eles são muito agitados. Então eu sempre separo com as meninas e a peço ajuda, porque eu tenho a professora substituta e tenho a estagiária. Então eu sempre peço para elas trocarem “Aaa quem vai ficar comigo hoje pra me ajudar?” E peço pra elas observarem também, eu sempre troco com elas, “O que que vocês acharam daquele tal aluno?”, “Vocês tiveram a mesma ideia?”, “Eu achei isso, você achou isso também?” e trocar, porque às vezes eu percebi uma coisa e a minha parceira percebeu outra e a gente precisa, né, tirar uma análise daquilo, “O que será que está funcionando?”, “O que que será que não está funcionando?”. Eu sempre peço ajuda das meninas, pra elas me ajudarem também, né? Aí ela sempre fala: “Olha eu percebi que esta criança está fazendo isso?” e eu não tinha percebido. Eles são 20 crianças, né? Às vezes ela está ali, eu estou explicando, ela está vendo quem está prestando atenção, quem não está, o que que estão fazendo, então acho que essa ajuda das parceiras para identificar as crianças que estão precisando daquele help, né? Daquela... de ficar mais em cima, mais em cima... é muito importante também.*

PROFESSORA 2: *Posso só falar uma coisinha? A gente tem visto muito é... sobre documentação pedagógica, né? E até a gente foi em uma escola em São Paulo, MEDIADORA. Foi em 2019. Né, PROFESSORA 4? E aí a gente viu muita coisa legal sobre isso, nem todas as professoras utilizam do vídeo, né? Mas a maioria tem ali fotos para comprovar o que elas registraram e toda criança da escola tem essa documentação pedagógica que vai passando de professora para professora. Então assim, aqui na escola a coordenadora já viu que falta isso, né? E eu estou no infantil 2, outra professora no infantil 3... então quando a criança chega pra ela, ela já tem uma bagagem do infantil 2 que aconteceu ano passado, né? Então, essa documentação ajudaria muito ela conhecer essa criança, como que ela estava no ano anterior. E... a gente ainda não tem, mas já é um interesse da equipe gestora, né? Elas já falaram pra gente que querem criar essa documentação, parece que aquela ficha que tinha na escola, que cada*

criança tinha uma ficha impressa, é... parece que vai colocar tudo no digital, vai colocar tudo ali e anexar junto os relatórios também, né? As FOAS.

PROFESSORA 3: *O vídeo também serve para registrar algo que incomoda a família. Meu aluno não queria dançar na festa, mas eu fiz um vídeo para mostrar para a mãe que ele estava se empenhando e participando dos ensaios. Ele estava fazendo, ele está participando.*

PROFESSORA 4: *Eu também gosto de usar o vídeo para isso. para provar o que realmente aconteceu.*

MEDIADORA: *Legal! Obrigada, meninas. Podemos ir para a terceira? Uma professora planejou uma atividade em grupo, mas alguns alunos se negaram a participar. A professora interrompeu a atividade para discutir sobre a importância da atividade em grupo como objeto de aprendizagem, o que gerou uma interrupção no planejamento anteriormente elaborado. A coordenação chamou a atenção da professora pelo atraso na sequenciação do conteúdo programático estabelecida pela escola. Como você avalia o episódio? A professora agiu corretamente? Querem que eu retome? Porque essa é longa.*

PROFESSORA 1: *Eu acho que eu entendi*

PROFESSORA 2: *Eu tenho uma pergunta! Que não fala, né? Não fala qual é a idade das crianças.*

MEDIADORA: *Não tem idade...*

PROFESSORA 2: *Porque eu acho que seria importante para essa reflexão porque na educação infantil, se eu olhar pra minha turma, quando uma criança*

não quer fazer uma atividade a gente respeita esse momento dela, né? E a gente dá continuidade na atividade com as outras crianças, a gente, né? Fala “Tudo bem, você faz depois” e a gente conversa, a gente não interrompe, né... a atividade, por conta daquela criança. Nunca aconteceu de ter várias crianças, mas uma já aconteceu que a gente respeita, ou, “Tudo bem se você não quer agora!” e depois, em outra oportunidade, a gente retoma com essa criança e propõe novamente a atividade, que na maioria das vezes a criança aceita fazer atividade então considerando a idade eu acho que é discutível, né?

MEDIADORA: *Então assim, pense em uma atividade em que tem que ser em dupla, que uma criança tem que fazer pergunta e o outro responder, ou então, uma atividade de observação e registro do outro que seja necessariamente para ser realizada em dupla. Algo que pode ser feito com criança pequena ou mais velha, mas que tenha, que necessite da interação com o outro, que ela não pode fazer sozinha de jeito nenhum!*

PROFESSORA 4: *Eu não acho que a professora estava errada, eu acho que eu também pararia para fazer, fazer... para dar essa explicação. Mesmo porque, né? No início falou que foi um grupo que se recusou a fazer, então mostra que eles não compreenderam, que teve algo errado então. Eu, eu pararia também e voltaria e retomaria, entenderia o porquê que não foi bem aceita a atividade. Talvez eu não mudasse atividade “Aaa, porque eles se recusaram a fazer, então eu vou mudar? Não!”, mas eu ia colocar o porquê da importância daquela atividade pra turma, né? Eu coloco muito isso pra minha turma assim: que o 1º ano não é ler e escrever. A criança do primeiro ano, ela não tem que só saber ler e escrever, tem muitas outras habilidades que são importantes. O destacar, né? Tem muitos materiais ali que são para destacar, têm crianças que não sabem destacar. Entendeu? Então, faltou alguma coisinha ali. “Aaa não! Então eu posso usar a tesura?” Aaa você está pensando em outra estratégia, mas eu acho importante você saber destacar também o material, né? É um movimento dos dedos e vou retomando, não deixo de fazer. Acho que nesse caso a direção foi meio errada, a coordenação, não foi legal.*

PROFESSORA 2: *Eu concordo.*

PROFESSORA 4: *Mas tem que também ,ver se a professora justificou o porquê dela ter retomado, parado todo processo.*

PROFESSORA 2: *É um apoio até, né? Porque se ela não conseguiu, alguma coisa deu errado. E a gente pensa que a coordenação está ali pra nos apoiar, né? Como uma base de apoio, né?*

PROFESSORA 4: *E o quanto também, teve de atraso com relação a isso. Foram várias atividades ou foi com só uma? Eu não sei. Eu, acontece muito isso de retomar a atividade, parar e até as crianças falam assim: “Aaa mas, eu já entendi!”, “Tá, então explica você o que você entendeu, porque, às vezes você falando o seu amigo vai entender melhor.”. Daí entra naquilo que a PROFESSORA 3 falou também, de colocar uma criança que tá além daquele, né? Acho que tudo acaba favorecendo o desenvolvimento da criança.*

PROFESSORA 1: *E acaba até que sendo uma falta de entendimento da gestão com a prática na sala de aula. É uma coisa meio estranho, porque eu nunca imagino isso acontecendo aqui na escola. Eu não sei, de repente, no Ensino Fundamental isso acontece, mas na educação infantil, acho que jamais, uma vez que a gente frisa muito isso do respeito com a criança. Eu mesmo, em algumas situações, é... às vezes a gente tem um planejamento naquele dia que é uma atividade que demanda mais concentração e de repente é um dia que a necessidade da criança, do grupo num todo, é momentos mais livres, né? E às vezes eu falo: “Gente, hoje não vai não vai rolar!” porque eles estão mais intensos, né? Às vezes, principalmente quando a gente volta de feriado, de final de semana, mas eu falo “Deixa! Tudo bem! A gente retoma essa atividade em outro momento!”*

PROFESSORA 2: *“Vamos ser feliz!”, você fala.*

PROFESSORA 1: *Isso! Eu falo “Vamos ser feliz, vamos ser feliz! Deixa esta atividade.” a gente reorganiza, a gente encaixa em outro momento e se não der, também, está tudo bem, vamos... Enfim, é isso mesmo “vamos ser feliz”. Mas também, eu acredito que também, é... também é muito da professora de reorganizar isso em outro momento. Mas pelo que eu entendi mesmo o ponto, que eu acho que todas aqui discordam é essa cobrança da coordenação, que acho que coordenação faltou empatia com a professora em sala de aula, né? Porque quem está ali na salinha é muito fácil apontar o dedo pra professora que está lá dentro da sala com a mão na massa com, enfim, vinte e tantas crianças e... Mas bom, é o que eu falo, não é uma realidade aqui da escola.*

MEDIADORA: *Então para vocês esse inesperado que surge, às vezes de uma situação, de uma criança se negar a participar ou querer fazer de uma forma diferente, também entra no planejamento nas estratégias pedagógicas. É isso?*

PROFESSORA 3: *Oo MEDIADORA, uma coisa, também que a gente precisa sempre pontuar, que a gente até... até é um desafio para gente. A gente faz um planejamento das oito salas de 1º ano, só que as outras salas são, as oito salas são completamente diferentes umas das outras, as crianças são diferentes, as professoras são diferentes, o caminhar de cada um é diferente. Então assim, eu noto que numa atividade como essa, é... algumas salas poderiam ter dificuldades ou é... as crianças poderiam não gostar da proposta ou poderiam não entender plenamente como deveria acontecer a proposta. Eu acho que o professor com olhar cuidadoso e sabendo como funciona o ritmo da turma, poderia fazer exatamente isso: parar explicar, orientar e analisar o melhor momento para isso acontecer. Hoje mesmo, eu tinha uma atividade do projeto literário para dar que eu tô atrasada, porque os meus passos são totalmente diferentes das minhas parceiras. E... é super compreensivo, na verdade, a gente quando planeja as nossas semanas, a gente precisa também ter um outro olhar individual para cada*

sala. Por exemplo, a minha sala ou a outra sala que é mais agitada e... Eu não consigo é... aplicar todos os conteúdos. Então assim, eu estou um pouco atrasada! Então, eu ia fazer essa atividade do projeto hoje, só que eles tavam tão agitados, que eu peguei, falei: "Gente, vamos abortar isso daqui. Isso daqui a gente faz outro dia, hoje não é o melhor momento!", então assim, se a coordenadora pedisse para ver meu projeto literário, eu vou falar que a minha turma tem um caminhar diferente das outras, então a da professora x, da professora y, da professora z pode estar em dia o projeto literário, com português... Eu, eu respeito muito a individualidade da minha turma. Então, eu acho que é isso. Então, a gente precisa ter um olhar muito cuidadoso, porque eu, a minha missão lá não é atropelar conteúdo. Então, quando eles não estão bem, a sala não está bem, eu dou uma freada, entendeu? E daí, eu faço outra atividade, às vezes eu dou até aquarela, não está nem no projeto, não está nem no planejamento, mas eu dou uma aquarela, coloco uma musiquinha de fundo, espirro um oleozinho essencial para dar uma acalmada. Então assim, eu acho que a gente precisa ser um pouco flexível, porque também tem dias que a gente, também, não está bem e a gente precisa ter esse acolhimento, esse respeito.

PROFESSORA 2: *Isso também é ser uma professora reflexiva!*

PROFESSORA 5: *E respeitar o nosso tempo, o tempo da criança, né? Está ali, você vai fazer o negócio, só vai se estressar, vai estressar as crianças, deixa! Eu estava falando pra alguém essa semana, com as meninas, "Como tem chovido, né?" acho que desde que voltou agosto e setembro, toda semana chove, falei "Fez um sol, vamos sair da sala, vamos brincar!" essas crianças precisa correr e queimar energia, porque faz todo sentido porque se você vai fazer uma atividade que as crianças não estão bem, não vão fazer!*

PROFESSORA 4: *Até o calor interfere nas crianças!*

PROFESSORA 2: *Eu acho que a rotina das crianças, também, tem muita coisa. Eu e a PROFESSORA 1, quando a gente vai fazer o planejamento a gente já considera é esses, esses, essas coisinhas que podem acontecer aí no meio da semana. Então, a gente nunca coloca, por exemplo, um registro por dia, é muita coisa para uma criança de 2 anos, não é prioridade registrar, entendeu? Então, a gente tem todo esse cuidado de dar muitas vivências antes do registro. Então, a gente nunca coloca um monte de registro numa semana, a gente deixa bem livre, porque a gente sabe que depois vai apertar e agora é o momento deles explorarem, vivenciarem, brincarem muito. Então, eu acho que essa parte é mais importante pra agora, né?*

MEDIADORA: *Obrigada! Mais alguém quer falar alguma coisa dessa? Então, vamos para última: “Como e o que você aprende com a sua prática em sala de aula?”. É a derradeira, gente!*

PROFESSORA 1: *Ai! Eu acho que vou falar um pouquinho, ainda não tem uma resposta bem formulada, mas eu acho que como eu aprendo é... é isso: chegando no final do dia, eu parar e refletir tudo o que eu fiz naquele dia. Então assim, ai eu fiz a roda daquele jeito e aí naquele, no início do dia a gente foi fazer a chamada e aí alguma criança quis falar alguma coisa sobre um assunto aleatório e eu pedi pra esperar e depois eu não retomei, alguma criança pediu pra eu ir ajudar no balanço, eu falei que já ia e aí depois eu não voltei... Eu acho que a gente refletir, é... nas pequenas coisas que a gente deixou de fazer. Porque assim, o planejamento está lá, a habilidade, a BNCC, os objetivos, eles estão no papel, mas a nossa prática, acho que é o que mais vale e inclusive nessas pequenas coisas que não está na BNCC, né? Muitas coisas! Então, os pequenos gestos. E... isso faz com que a cada dia eu passe a melhorar, é... faz com que a cada dia eu repense e no dia seguinte eu tente fazer diferente. Mas não necessariamente melhor, mas sim diferente. Acho que é um pouquinho isso.*

PROFESSORA 4: *É... bom, eu sou 23 anos de sala de aula e eu falo que eu ainda aprendo muito, estou todo dia ali aprendendo com eles, porque eu falo “A gente está ali, mas a gerações mudam, né?” as crianças mudam, os interesses mudam e a gente está em uma era super tecnológica. Então, a gente tem que caminhar junto com isso, entender também isso, né? Então, eu acho que eu estou sempre aprendendo com tudo e acho que ainda vou aprender muito.*

PROFESSORA 5: *No meu ponto de vista, meu primeiro ano como professora na escola, eu acho que eu estou aprendendo muito com a minha prática onde eu erro, onde eu pego e falo “Putz!” depois que passou, hum passou e eu devia ter feito assim, eu devia ter feito assado, né? A turma estava assim, aí eu devia ter falado aquilo. Então, eu acho que por ser meu primeiro ano aqui, eu tô vendo, focando muito nos meus erros, eu acho que, eu acho que deve ser normal, né? Com o tempo, com a experiência, aí eu já vou conseguir enxergar melhor, mas nesse meu primeiro ano eu fico e eu fico muito chateada “Putz! Era pra eu ter feito de outro jeito! Eu errei nisso, vou melhorar nisso na próxima.” eu já penso no que vou fazer o ano que vem, não vou fazer assim, vou fazer assado. Então, eu aprendo, tô aprendendo na minha prática agora, mas com os meus erros, né? Talvez porque a falta de experiência mesmo, do tempo, da atividade, do jeito que eu deveria ter feito, né? Acho que mais por falta de experiência mesmo, não por falta de pesquisar, nem por nada, mas por falta da experiência. Eu acho que eu aprendendo muito com a minha prática pelo meu erro.*

PROFESSORA 4: *Mas é culpa! É igual a culpa de mãe, sabe? Que a mãe sempre se culpa? Então, a professora também sempre se culpa.*

PROFESSORA 2: *Eu também acho que eu acabo aprendendo muito mais com os meus erros eu... e não é só falta de experiência, porque eu também já tô aí há algum um tempinho a mais do que você e eu ainda continuo aprendendo com os meus erros, mas também baseado nas experiências antigas. Então, quando eu penso em uma atividade que eu já fiz é... e eu lembro que não deu certo...*

“Como, como foi para as crianças?” porque eu acho que a gente tem que focar nas crianças, não tem que falar e... ficou bonito para as famílias, ficou bonito é... pro meu currículo, não! “As crianças gostaram dessa atividade?”. A gente pensa muito nisso, né PROFESSORA 1? É... “Vai ser gostoso para eles?”, “Eles vão aprender com isso?”, “Vai ajudar no desenvolvimento real deles?”. É isso, então, a gente pensa muito nisso e aí, eu, como professora, eu penso muito mais em como eu vou passar isso para eles, né? Então, os vídeos me ajudam muito, eu me vejo muito, eu falo que na pandemia a gente tinha que assistir àquelas aulas. Meu Deus do céu! É... eu falava: “Meu Deus, mas por que que eu falei aquilo?”, “Devia ter começado primeiro a chamada!” ou a gente ficava pensando nisso e aprendendo... E assim, quando a gente voltou para a sala de aula, parecia que era tudo, tudo novo. Parecia que eu nunca tinha pisado numa sala de aula, eu não sabia falar com criança mais, A PROFESSORA 1 lembra, eu passei por um ano que eu ficava me questionando muito, eu tava, assim, realmente falando: “Nossa! Mas será que, que eu estou bem nesse nível, né?”, “Será que é isso?”. A PROFESSORA 1 sabe muito bem, eu, eu me questionava muito como professora de infantil 2. E aí, eu fui me re-redescobrir como professora e tentando me readaptar e eu percebi que não era uma coisa minha, que todo mundo estava no mesmo barco, que todo mundo estava na pandemia, porque estava todo mundo com essa dificuldade de retomar a vida na escola, que não é fácil, né? E a gente precisa sempre estar nos avaliando. A gente vê muito isso em curso, né? Como, como a gente sempre vê em curso que a gente avalia a nossas práticas pedagógicas. E é isso, a gente sempre avalia negativamente. Mas, se a gente colocar ali, né? No papel, como a gente era há cinco anos atrás e como a gente é hoje, muita coisa mudou e sempre positivo, né? Eu acho que se não tem uma mudança positiva é, realmente, porque você não está na sua, na sua área. Mas no final das contas, a avaliação é sempre boa, né? Então, a gente se motiva a sempre melhorar.

PROFESSORA 3: *Bom, eu fiquei, como eu fiquei dois anos 2 anos em casa, dando aula de casa, quando eu voltei para a escola, eu falei: “Gente, que céu! Graças a Deus!”, aí daí as meninas, “Nossa! Essas crianças!” e eu falei, “Não! Deixa, deixa falar, deixa gritar!”. Então assim, eu voltei para o meu porto seguro.*

Então, sabe quando você se sente ali, feliz? Eu, eu agradeço aos gritos, eu agradecia as brigas, eu agradecia por estar de volta na sala. Então isso serviu muito, assim, para eu pensar na minha prática. Então, o que eu penso, que não importa como a gente ensinou encontro vocálico, não importa como a gente ensinou o som dos dois Rs, do R forte, do R fraco... O que vai ser a base é... o alicerce, é a relação, então é... o vínculo que a gente faz com essas crianças. Então, como que a gente faz essa criança se sentir todos os dias que elas estão com a gente? Então assim, num momento de frustração, no momento de medo, no momento difícil para essa criança, como que é essa professora? Então, eu pensei muito nisso, como que eu... Eu comecei a me ver. “Como que eu me vejo?”, “Eu vejo essa professora que eu sempre quis que o meu filho tivesse?”, uma professora acolhedora, uma professora tranquila, uma professora equilibrada, uma professora pontual, que sabe o que a criança gosta de comer no lanche, o que ela não gosta, que... que sente a carência, a falta da mãe, do pai, que sente a separação dos dois... Então assim, “Eu sou essa professora por quê?”. É isso que elas vão lembrar, é... essa parte dos conteúdos, a vida vai estimulando e vai forçando cada vez mais eles aprenderem, mas “Como que eu vou ficar marcada?” igual gado, né?, “Quando marca lá, como que eu vou deixar minha marquinha neles?”, “Eu estou fazendo isso, eu estou fazendo o meu papel como pessoa?”, “Eu estou contribuindo para que eles sejam crianças felizes?”. Então, isso é uma coisa que eu penso muito, por isso que, às vezes, quando eu falo que eu desvio a rota, eu falo, “Deixa eu desviar a rota de conteúdo!” porque vai ser mais importante eu fazer o que? Eu contar uma história, eu brincar com eles ou levar pro bosque, andar de motoca... Quando eu faço isso, eu falo, “Estou fazendo certo, estou fazendo certo!”. Então assim, eu acho que é isso! Então, eu volto bem reflexiva, é lógico que tem dias que eu falo “Não deveria ter feito isso, deveria ter pego aquela criança no colo e não ter falado pra ele se acalmar e beber água.” Deveria ter feito diferente, lógico que tem. Mas, eu acho que isso serve pra gente pensar no outro dia. Aa tô vendo que aquela criança está mais sensível, então, vou chamar os pais para conversar. E no ano passado foi isso, muito pontual, eu percebi com um aluno que ele ficava muito agressivo com a gente, com as crianças e eu chamei a mãe para conversar. Daí, a mãe falou “Nossa! Mas que olhar cuidadoso. É que eu acabei de me separar do meu marido e ele não está aceitando.”. Então assim, a gente começou a buscar estratégias,

a gente da escola com a família, para ele entender, para ele assimilar melhor e ele mudou completamente, deixou de ser agressivo, começou a ser mais tranquilo, começou a querer aprender e começou a acreditar que ele era capaz. Então assim, eu acho que é isso, eu penso muito nisso “Como eu estou fazendo as crianças se sentirem?” porque o que elas vão aprender, eu sei que a gente vai conseguir ensinar, entendeu? Eles vão aprender, mas eu quero deixar aquela marca, assim, de feliz. “Ai... eu fui tão feliz naquele 1º ano! Fui tão feliz!”. Então, pra mim, é isso que fica.

MEDIADORA: *Obrigada, meninas! Mais alguém quer falar? Não? Então é isso, muito obrigada! Agradeço muito a disponibilidade de estarem aqui depois de um dia cansativo de aula, final de ano chegando, a rotina é exaustiva... Mas muito obrigada, mesmo! Essa é a segunda e última fase da pesquisa, então, depois eu vou passar a pesquisa pronta pra vocês, assim que eu completar tudo, provavelmente no ano que vem. E, com prazer, eu disponibilizarei tudo pra vocês, o trabalho na íntegra. Mais uma vez, queria agradecer muito a disponibilidade e essa discussão de excelência que vocês me proporcionaram, foi muito gostoso, já aprendi muito com vocês, foi muito rico e com certeza essas trocas, tudo o que vocês falaram moldaram muito o meu olhar. Contem comigo, vocês têm o meu contato, sempre que quiserem conversar sobre alguma coisa, estou à disposição, de portas abertas. E, espero, um dia, poder retribuir tanta dedicação e apoio que vocês tiveram comigo nessa fase da pesquisa.*