**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

STELLA DE ALMEIDA SANTOS

**O UNIVERSO DA ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSORAS
CONSTRUINDO PORTFÓLIOS E NARRANDO SUAS EXPERIÊNCIAS**

**CAMPINAS
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

STELLA DE ALMEIDA SANTOS

**O UNIVERSO DA ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSORAS
CONSTRUINDO PORTFÓLIOS E NARRANDO SUAS EXPERIÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
UNICAMP, como exigência para a conclusão
do curso de Pedagogia, sob a orientação da
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

**CAMPINAS
2012**

Ficha Catalográfica

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8º/5751

Sa59u Santos, Stella de Almeida, 1988 -
O universo da escrita nas práticas pedagógicas:
professoras construindo portfólios e narrando suas
experiências / Stella de Almeida Santos. – Campinas, SP:
[s.n.], 2012.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Narrativas. 2. Portfólios. 3. Trabalho docente. 4.
Práticas pedagógicas. I. Prado, Guilherme do Val Toledo,
1965- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

12-259-BFE

STELLA DE ALMEIDA SANTOS

**O UNIVERSO DA ESCRITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROFESSORAS
CONSTRUINDO PORTFÓLIOS E NARRANDO SUAS EXPERIÊNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação da
UNICAMP, como exigência para a conclusão
do curso de Pedagogia, sob a orientação da
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

Data da aprovação: _____

Orientador:

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas

Segunda Leitora:

Prof. Dra. Roseli A. Cação Fontana
Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas

CAMPINAS

2012

“Tudo é loucura ou
sonho no começo. Nada do que
o homem fez no mundo teve
início de outra maneira - mas já
tantos sonhos se realizaram
que não temos o direito de
duvidar de nenhum.”

(Monteiro Lobato)

Aos amores da minha
vida: Mirian, Bruna, Ana,
Gabriella e Amilton, maiores e
mais sinceros incentivadores
desta jornada.

Agradecimentos

Agradeço a Deus e a todos os amigos e familiares que sempre me apoiaram.

Agradeço ao meu Orientador Professor Guilherme Do Val Toledo Prado, pela confiança e disponibilidade, e por me ensinar a importância da seriedade e responsabilidade na pesquisa.

À Prof. Dra. Roseli a. Cação Fontana, pela generosa ajuda, pela leitura ao texto e pelas sugestões e contribuições para a finalização do trabalho.

Às amigas Sandra Mara Cruz, Marta Regina Perissotto Dellai e Valdineia Bento Cordeiro, pela amizade, companheirismo e paciência, pela ajuda incondicional para a concretização deste trabalho. À Sandra, agradeço pela disponibilidade e confiança, pelas risadas e bons momentos de partilha. À Marta, agradeço pelo exemplo, carinho e prontidão em me auxiliar a construir esta tessitura. E à Valdineia, pelo grande apoio e disposição em ajudar em vários momentos, e pela serenidade.

À grande amiga, Viviane Petenussi Carmona, que esteve comigo desde o primeiro dia de graduação. Amiga inseparável e fiel. Agradeço pelo companheirismo, pelos trabalhos, discussões, pelo carinho, pelas risadas, pelos choros e pela amizade que permanecerá em mim.

Às amigas Franciane Martins da Costa, Ana Cláudia R. C. Souza e Fabíola Machado da Rosa. Companheiras de turma que tornaram meus dias na Unicamp mais felizes. Agradeço pela amizade e pelos momentos de descontração que estarão eternizados na memória. À Franciane, pela lealdade exemplar. À Ana Cláudia, pelos risos incontidos e à Fabíola, pela alegria contagiante.

Às amigas/irmãs, Andréa Carolina Freitas e Rosi Araújo Silva, que permaneceram comigo nos momentos divertidos e nos de aflição. Agradeço pela compreensão, pelas ideias, pelos conselhos e pela amizade que levarei pelo resto da vida. Ao saudoso Complexo G-612, pelo acolhimento e por todos os momentos de alegria.

À equipe CAS, pela confiança e aprendizado que levarei comigo.

À minha mãe, Mirian J. A. Santos, às minhas irmãs Bruna de Almeida, Ana Clara de Almeida e Gabriella de Almeida e ao Pai-drasto Amilton B. Souza. Meus amores mais sinceros. Agradeço por minha formação, pelo amor incondicional, pelo apoio e por acreditarem mais em mim do que eu mesma.

O universo da escrita nas práticas pedagógicas: Professoras construindo portfólios e narrando suas experiências

Os registros de vivências do dia-a-dia escolar e os relatos de experiências vêm ganhando espaço no cotidiano de professores em exercício. Tais registros e relatos – narrados pelos professores - se apresentam como objetos de diálogo entre os colegas de profissão, além de instrumentos simbólicos propícios para se conceber uma possível contribuição para a continuação da formação docente. A abordagem sobre a temática evidencia a exposição de narrativas sobre a produção de registros diários de suas vivências pedagógicas – produzidos em uma perspectiva de portfólios, a importância dos relatos, a reflexão dos professores sobre seus desempenhos e a avaliação de como e quando o emprego do registro pode aprimorá-los. A reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação. Encarar a produção textual a partir de um resgate da memória das vivências é uma ferramenta possível para que o diálogo e a reflexão seja algo desencadeado nos professores, uma vez que o relato de experiência é um texto em que o autor relata suas vivências, apresentando fatos e situações consideradas importantes ou interessantes, contando, explicando e justificando sua trajetória, sendo, então, um texto reflexivo de crítica e autocrítica. A escrita passa a ser, então, parte integrante do processo discursivo das práticas de transmissão dos acontecimentos vivenciados em sala de aula, tornando válido recuperar que o exercício do registro além de desencadear sentido para o percurso percorrido pelo professor, possibilita a transformação de suas práticas.

Palavras-chave: Narrativas, portfólios, trabalho docente, práticas pedagógicas.

Apresentação

“Temos dois olhos. Com um
vemos as coisas do tempo, efêmera, que
logo desaparecem. Com o outro vemos
as coisas da alma, eternas, que
permanecem.”
(Angelus Silesius)

Objetivando uma pesquisa qualitativa, este trabalho nasce a partir da produção escrita de professores de uma Instituição Estadual de Educação Infantil, a fim de nos apresentar o dia-a-dia da vivência entre educador e educando, através de Portfólios – registros diários - bem como os questionamentos e inquietações relacionados às práticas cotidianas em ambiente educacional, que levam ou não os professores à reflexão. Atentando para a voz do professor em seus registros, verificando assim a possibilidade de compartilhamento de suas experiências.

A pesquisa contará com um apanhado de relatos de experiências cotidianas de professoras em exercício, além de seus registros particulares (portfólios) e, a partir dos relatos e narrativas, averiguar a existência de materiais publicados a respeito do assunto, para assim realizar uma comparação com o que já existe documentado em relação à temática.

Sumário

I. Introdução	10
1. Inquietações	10
2. Professor Reflexivo	15
3. As narrativas como registros – Portfólio	22
3.1. A construção da Escrita	22
3.2. A feitura dos Portfólios.....	26
4. Relato de Experiência	32
5. Memória – artifício para a construção do relato.....	36
II. Metodologia	40
1. Participantes.....	41
1.1. Sobre a Instituição	41
1.2. Sobre as Professoras	42
1.3. Sobre os registros diários	45
2. Procedimentos de produção de dados	59
3. Procedimento de análise dos dados.....	62
III. Narrativas Docentes	65
1. A produção dos portfólios na visão dos docentes.....	65
1.1. A importância da construção das narrativas/registros diários.....	65
1.2. Sobre a construção das narrativas/registros.....	68
2. Sobre as narrativas produzidas.....	70
3. Sobre os registros produzidos.....	72
IV. Considerações Finais	75
V. Referências Bibliográficas	78

I. Introdução

“Quanto mais rica a experiência Humana, tanto maior será o material disponível para a imaginação e a criatividade”.
(Vygotsky)

1. Inquietações

Acho de infinita importância descrever o meu percurso até chegar a esta tessitura. Investigar o processo de formação de um professor é reconstituir histórias vividas e percorrer cominhos árduos. Não vejo melhor exemplo que o da minha própria vivência, para dar início ao trabalho, como estudante de pedagogia que desejou ingressar no curso por gosto – não havia brincadeira mais interessante e mais divertida, senão a tão famosa escolinha que me tomava muito tempo e, quando depois de alfabetizada, passou a ser a única diversão – e até mesmo vocação.

Pensei, por isso, em minha formação tão rica de memórias e em minha tão estranha dificuldade em me situar no tempo, precisando sempre relacionar os anos escolares aos anos da vida. O que seria de mim senão continuasse a me constituir para/no ambiente escolar? E como haveria de continuar a contar meus anos vividos sem alguma referencia importante? Tenho em mim a clareza de que me acostumaria com outras referências, mas que não me esqueceria de que para me lembrar de quando ganhara minha primeira bicicleta estava na segunda série, e nem fazia ideia de quantos anos teria no momento. E ainda é assim.

Refleti, então, sobre minha formação, anos escolares, anos de graduação e depois a vivência em sala de aula, como estagiária na educação Infantil, e no como estava me formando profissionalmente e intelectualmente. Aqui também me ative a identificar minhas angústias, que movimentou o trabalho e estimulou a busca por informações e estudo acerca da temática da narrativa, como processo importante

para se constituir o indivíduo formador, professor. Pensando sobre isso me recordei das boas relações que construí durante minha formação acadêmica e que me motivaram a sempre continuar, pois

(...) qualquer aprendiz precisa ser estimulado, incentivado, encorajado; afinal aprender é aproximar-se de novo do desconhecido, e é muito importante nesse caminho ter alguém em quem confiar, alguém que nos diga: vai/vá; alguém que nos diga: vem; ou alguém que seja capaz de dizer: vamos. (TRINDADE, 2000, p.13)

O meu envolvimento com a temática 'formação de professores' surgiu das minhas experiências como estagiária da Educação Infantil. Sinto-me a vontade com o assunto, pois me vejo em um diálogo direto com o mesmo, devido a minha situação de estudante de pedagogia.

Ter participado de um processo de construção pedagógica, como estagiária, em uma Creche de uma Instituição Estadual no município de Campinas, me deixou muito próxima dos olhares dos professores, sobre seus próprios trabalhos. Eram tantas idas e vindas, tentativas e anseios durante processo de construção de atividades e vivências, que me ative a questões sobre o enredamento do dia-a-dia das professoras daquela instituição.

Pretendi, aqui, resguardar e ressalvar, os pequenos aspectos da vida cotidiana, em ambiente escolar, algumas vezes desvalidos pelo aspecto científico, que nos leva as mais expressivas reflexões sobre a nossa constante posição de aprendizagem, como professor.

Durante o ano de 2011 consegui ingressar na área da educação, não como professora, mas como estagiária atendendo a crianças de creche. Ansiosa, dias antes sonhava com o rostinho das crianças e sempre me perguntava como seria o dia-a-dia e o que me esperava e, para a minha surpresa, lá descobri que eu realmente gostava de trabalhar com crianças.

Atuei como estagiária atendendo as crianças, primeiramente, de maneira volante – termo usado por todos os funcionários da creche pertencente à Instituição Estadual, para designar os estagiários e professoras que realizavam suas funções

de acordo com a necessidade, sem turma fixa, devido às folgas¹ – conhecendo e estabelecendo vínculo com todas as turmas. O Estágio exigia de mim uma atuação direta, no auxílio às professoras nas atividades diárias com a criança nos aspectos da alimentação, cuidados higiênicos e atividades pedagógicas, confeccionando materiais pedagógicos que seriam utilizados nas atividades.

O contato com as professoras fez com que a minha participação também fosse determinante para a construção dos registros das atividades. O meu envolvimento na produção dos registros, era inevitável, uma vez que todos os momentos eram propícios para acontecimentos singulares, portanto todos os artifícios eram utilizados para anotações. Então como parte integrante tanto do meu processo de formação, como o das crianças e das professoras da Instituição, contribuía com a produção dos portfólios das turmas.

Num segundo momento, por motivos vários, surgiu a necessidade de eu ser fixa em uma turma, fazendo dupla com uma professora. Era a Turma da Joanelha. Um grupo com faixa etária entre um e dois anos e esse envolvimento aconteceu ‘pra lá’ da metade do ano de 2011. Agora as responsabilidades eram outras, me tornara uma referência. O envolvimento com a professora e as crianças era necessário e inevitável. O registro, nesta ocasião, também era uma obrigação minha. A participação na feitura do portfólio da Turma da Joanelha se tornou mais efetiva, registrávamos as atividades feitas no decorrer da semana.

A princípio, para a feitura do meu Trabalho de Conclusão de Curso, quis me ver mais perto das professoras já formadas, atuantes e sedentas por recursos para acrescentar às suas práticas e aventuras pedagógicas, além de solucionar problemas corriqueiros. Mas me delicieei quando me deparei com a possibilidade da escuta: professoras com histórias fantásticas sobre cotidiano de seu trabalho. Essa atenção surgiu da minha vivência como estagiária, uma vez que matinha uma proximidade muito grande com as professoras da creche.

O interesse pela escuta das professoras que estavam ao meu redor, que algumas vezes reclamavam de algumas obrigatoriedades da creche, planejavam atividades conjuntas, propunham projetos junto à coordenação e, quando podiam, se aperfeiçoavam em cursos tanto fora, quanto dentro da instituição, foi o que me

¹ A Creche atende a funcionários da área da saúde, portanto as crianças a frequentam de acordo com as escalas de trabalho dos pais, afetando diretamente a carga horária das professoras, que trabalham aos finais de semana e feriados, folgando durante a semana.

impulsionou a investigar seus registros escritos e fotográficos, uma vez que eram feitos com muito carinho, por elas, e guardados a sete chaves. Era documento das turmas. Os Portfólios.

Interessante explicitar que a minha ideia de pesquisa ganhou corpo a partir da junção dos enredos vividos em sala de aula teria a utilidade de responder questões suscitadas pelos professores somando e dividindo experiências com outros colegas nas mesmas situações, por isso a necessidade de questionar o porquê dos professores buscarem alternativas para melhorarem seus desempenhos, em sala de aula. O assunto do meu trabalho foi se enveredando para a formação continuada, vendo esta como uma alternativa para melhoria do trabalho docente, mas ainda não contente com o que planejara, num segundo momento caminhei para o campo dos relatos das experiências vividas, buscando averiguar a atuação das educadoras e suas reflexividades, acerca de suas práticas pedagógicas.

Acredito que a minha inquietação, referente ao registro do trabalho das professoras, me levou a suscitar a realidade, o que contribuiu para o enredamento do texto e para proximidade das questões do cotidiano escolar e acadêmico vividos por mim até aquele momento.

Partindo dessa observação meu primeiro passo, para dar continuidade a um possível Trabalho de Conclusão de Curso, foi pesquisar bibliografias existentes sobre a importância dos relatos de experiências cotidianas em ambiente educacional, para a promoção de reflexividade de professores, verificando se, efetivamente, há reflexão sobre seus desempenhos docentes e avaliação de como e quando o emprego do registro diário pode aprimorá-los, a partir da possibilidade de produção de relatos de suas experiências.

Escolhi a narrativa como método de investigação por crer que a narração é uma maneira de dar forma e significado a experiências vividas, possibilitando a reflexão e a aproximação do narrador/leitor com a história de formação que se constituiu pela experiência. Tendo partido de minhas experiências de aluna, estudante de pedagogia e estagiária/professora, longe ainda de tentar explicar o árduo processo de formação do professor, me ative a olhar com mais afinco ao que acontece no dia-a-dia de algumas professoras. Aqui pretendo averiguar, apesar das dificuldades de se registrar acontecimentos e por vezes se ver refém da memória, que pode se mostrar falha, os pequenos aspectos cotidianos.

E, movida por uma vontade de se verificar a realidade, entrei em contato com textos de muita importância para mover minhas inquietações, um deles traduz muito o meu sentimento de busca sobre a “escrevibilidade”:

Os professores encontram-se assim colocados em situação difícil [refere-se a situações institucionais de solicitação de escrita de suas práticas, em que resistem a fazê-lo ou o fazem inadequadamente, segundo os solicitantes], tendo em vista sua concepção escolar de escrita, que os conduz a escrever um relatório, utilizando-se de um formato dissertativo. São absorvidos pela forma e pelo conteúdo (“o que se concebe bem pode ser enunciado claramente”), não estimam apropriadamente as pressões a que são submetidos quando devem comunicar-se, os usos e abusos que se podem fazer a partir de informações. Os que se sentem “escaldados” preferem nada dizer por escrito. Como encontrar palavras para se escrever sobre as realidades percebidas e as representações daqueles a quem se perguntou sobre suas práticas (...), sem calar a realidade das tensões, das críticas, dos conflitos, dos fracassos? (CHARTIER, 2007, p. 17).

Assim, a partir da atenção dada ao olhar do professor e aos registros de diários possibilitou-me a busca por fundamentação teórica sobre a temática e relatos de experiência em cotidiano escolar, verificando a possibilidade de compartilhamento da vivências dos professores.

2. Professor Reflexivo

A importância da reflexividade do educador é um tema que vem sendo bastante discutido, principalmente no que se refere à reflexão sobre a própria prática, enquanto melhoria para a qualidade do ensino, que traz uma nova significação do exercício docente, possibilitando maior autonomia do profissional da educação nas decisões cotidianas. Isso se torna possível uma vez que o processo reflexivo é uma maneira de o docente pensar criticamente sobre o seu fazer e o que se espera dele. E isto surge uma vez que, segundo Nóvoa (1991), tem se reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional, criando nos professores uma crise de identidade.

A dicotomia entre a reflexividade e a prática surgiu depois de uma contradisposição às ideias tecno-positivistas, em que o professor era visto apenas como aplicador do conhecimento, uma vez que o possuía, e a academia era a capacitada a produzir técnicas mais reflexivas. Para desbancar a ideia de que prática e reflexão estão em esferas opostas temos o exemplo de SCHÖN (2000) que sustenta a teoria de que o conhecimento aparece a partir da reflexão da prática.

Frente às ideias de SCHÖN (2000), o ensino reflexivo propõe a formação de profissionais ativos nas discussões educacionais. Tais profissionais precisam ser críticos e independentes em relação às suas decisões, sugerindo que a construção do conhecimento, a partir das experiências e vivências, seja articulada com embasamento teórico para que sua prática se caracterize pela autonomia, conseguindo, assim, a emancipação do outro. Contudo, para que isso aconteça o professor deve estar apto para os enfrentamentos e embates que encontrará pela frente, uma vez que sua intenção visa mudanças. E, para que estas aconteçam, são necessários embates sobre o ensino atual.

SCHÖN (2000) baseia seu trabalho na teoria da investigação de John Dewey, que enfatiza a aprendizagem através do fazer. Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é indispensável ele saber, contudo, pode-se instruir:

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas “falando-se” a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

Para Dewey o professor era uma ferramenta que detinha o conhecimento, mas que seu papel era preparar os alunos para resolver seus problemas cotidianos. Sendo assim, Schön sugere uma nova epistemologia da prática, que se baseia nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber fazer, que é espontâneo e implícito e que surge na ação, portanto, a reflexão aparece a partir de situações imprevistas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente.

Dewey explica a inicialização do profissional reflexivo a partir da teoria da situação pré-reflexiva, que acontece quando o indivíduo está a frente de um problema que o instiga a resolvê-lo, e a pós-reflexiva que ocorre quando o problema é resolvido.

A teoria de SCHÖN (2000) nos apresenta uma nova perspectiva de análise da profissão docente, destacando o valor do estudo do pensamento prático dos professores como determinante que gera a prática de ensino. No livro “Educando o Profissional Reflexivo”, há uma proposta de formação profissional que interaja com teoria e prática em um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, “o pensar o que fazem, enquanto o fazem” (SCHÖN, 2000, p. 7), um ensino cuja capacidade de refletir seja estimulada através da interação do professor com o aluno em diversas situações práticas, portanto, temos que a reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode contribuir para um resultado inesperado, e a reflexão-na-ação, que consiste em refletirmos durante a ação, sem interrompê-la. Já a reflexão sobre a reflexão-na-ação baseia-se no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação ocorrida, concretizando o entendimento de alguma situação e, desta maneira, permitindo a adoção de uma nova estratégia.

Conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que prendemos a tratar como normal. (SCHÖN, 2000, p. 33)

Para SCHÖN (2000) a reflexividade é fundamental, pois ela permite que o profissional pense e reflita sobre suas ações habituais, uma vez que nem sempre as coisas acontecem da maneira que o professor planeja.

A questão apresentada pelo autor envereda para a ideia de que o papel do formador é de atuar facilitando o processo da aprendizagem, deixando de lado o pressuposto de só se ensinar algo que ele sabe (transferindo conhecimento) em prol de ajudar a chegar ao conhecimento, através do diálogo, da proposta de desafios e de questionamentos para se exercitar a criticidade do aluno.

Já para ZEICHNER (1993) o profissional prático-reflexivo no campo da educação é capaz de criticar e desenvolver suas teorias sobre a prática no momento em que reflete, sozinho ou em conjunto, sobre sua ação bem como sobre as condições que a formam. Tal autor identifica o profissional reflexivo a partir de algumas características, como o profissional que estabelece hipóteses que possibilita resolver problemas cotidianos, o professor que aprende e ensina ao compartilhar seu ponto de vista com os outros, e a avaliação que o professor realiza de seu próprio trabalho como fator limitante para pensar sobre os resultados obtidos.

O professor aprende a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela apresenta, pensando alternativas de solução, observando as reações dos alunos. E é através de um trabalho que tem em vista o ensino problematizador que o futuro professor tem a oportunidade de trabalhar a integração entre teoria e prática ao longo da sua formação (ALMEIDA, AZZI e PEREIRA, 2002, p. 198).

A reflexão crítica aprecia os princípios morais e éticos que determinam o pensar do professor. ZEICHNER dá valor à formação dos professores e o

desenvolvimento de suas competências profissionais, complementando com a importância das boas relações para que a reflexão, de fato, aconteça. Ainda para o autor, no que se refere à caracterização do profissional prático-reflexivo, é importante que se preze por atitudes como o espírito aberto, livre de preconceitos, a percepção de alternativas, a aceitação do erro para que se aprenda com ele, o desprendimento às crenças e ser flexível, além da importância em se ter responsabilidade, empenho, franqueza e dedicação.

Para que a reflexividade docente se reduza a interpretações pragmáticas ou tecnicistas, é de grande valor que o professor se ajuste de forma teórica e crítica às realidades em questão, como nos aponta LIBÂNEO (2002), aos artifícios de ação, formas de agir, metodologias facilitadoras do fazer docente e resolução de problemas de sala de aula, considerando sempre os contextos históricos, políticos e sociais na conformação das práticas dos ambientes escolares.

É importante, por isso, colocar em destaque a necessidade da reflexão sobre a prática considerando como alicerce a assimilação de teorias como artifícios básicos para melhorar práticas de ensino, no qual o professor recebe ajuda para a compreensão do seu pensamento e, a partir daí, estabelecer criticamente a reflexão sobre sua prática, edificando e constituindo seu saber-fazer, interligado a diferentes instrumentos de ação. Para ALARCÃO (2001) este novo jeito de pensar e de fazer, traz implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores entendem e exercem a sua própria prática pedagógica e na forma como os alunos vivem seu momento de estudante.

Por tudo isso os adeptos à escola reflexiva são desfavoráveis a escolas que têm professores que executam tarefas pré-estabelecidas, planejadas, obrigatórias, produzem alunos passivos e conformados com padrões sociais estabelecidos. Os profissionais reflexivos tendem visar a autonomia, e defendem que o sucesso depende da flexibilidade das instituições e da não existência de hierarquias. A autora sustenta que a profissionalidade do professor abarca dimensões que estão além da questão pedagógica, caracterizando o professor como indivíduo social e que exerce um papel no campo da política educacional, e a sua atividade se desenvolve na intercepção das interações político-administrativo-curricular pedagógicas.

Se tornar um profissional reflexivo é possível, mas difícil, assim como nos aponta ALARCÃO (1996), visto que existem fatores que restringem sua efetivação

no desenrolar da formação profissional dos professores, como a falta da reflexão, a dificuldade em aceitar as mudanças e as impossibilidades de contemplar as exigências da reflexão.

Para SADALLA (2005), uma compreensão crítica da reflexividade que objetiva o fazer-pensar e o saber-fazer diários dos professores, é ultrapassar a visão de apenas refletir sobre problemas imediatos de maneira descontextualizada. Com isso, para incitar a problematização e a criação de novas alternativas para a racionalidade técnica a busca por novidade, no que se refere ao pensamento reflexivo do professor, predispõe novas perspectivas para o dia-a-dia escolar. Portanto, a temática da reflexão ganha maior espaço e visibilidade pelo fato de os profissionais da educação começarem a promover não só as capacidades de investigação sobre sua própria ação, mas o conhecimento das teorias sobre reflexão, configurando assim, o desenvolvimento de novos estudos sobre o tema.

A prática docente, para SADALLA (2005) necessita buscar a criação de um espaço escolar que cause o desenvolvimento do aluno. Contudo, essa prática não precisa ser produto do uso de teorias e instruções, formuladas como receita única que resolve distintos problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino. Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada com seus pares, para que possa ser proveitosa.

Acreditar que o professor é capacitado para criar sua própria teoria acerca sobre reflexão é acreditar que existem possibilidades de mudança no contexto escolar, enquanto ambiente passível de problemáticas e vivências que demandam especificidades, e por isso estas novas teorias contraem validade e importância para os professores sobre seu exercício diário. Podemos dizer que estas ações e práticas colaboram para a ascensão de um espaço de trabalho reflexivo, que motiva o profissional-investigador a pensar sobre suas ações e estimula o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno.

Uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo de sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade

própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. (ALARCÃO, 2000, p. 17).

A partir disso se torna possível a afirmação de que o professor se conforma como um sujeito que sempre procura valorizar circunstâncias, avaliando-as, decidindo sobre o que se fazer, ressaltando a consequência das ações em seu trabalho. Assim, podemos dizer que a profissão professor é regada de conflitos, dilemas e táticas de interação.

A proposta reflexiva acompanha uma noção de conhecimento que não é somente reprodução de professores e alunos presentes no contexto escolar. Nesse sentido, o professor deve sair do seu lugar de consumidor e aplicador de um conhecimento produzido por outros e assumir o lugar de construtor do conhecimento por meio de reflexões sobre a sua prática, para assim alcançar o seu desenvolvimento profissional (PAULA, 2010).

Em conformidade a uma pedagogia reflexiva grande parte dos estudos utiliza a discussão em grupo para a reflexão dos professores, defendendo que a reflexão em conjunto faz com que se desenvolva um olhar mais crítico acerca de seu próprio trabalho, discutindo questões do dia-a-dia do professor. A reflexão conjunta sobre rotina pedagógica se manifesta ativa, sendo que através dela chega-se a resoluções de problemáticas do ambiente escolar. Com isso, pode-se dizer que o ambiente formativo pode beneficiar o desenvolvimento profissional dos professores, assim como ele pode ser beneficiado pelo contexto coletivo, uma vez que este pode ser considerado um espaço em que o professor pode interagir com os outros, conferindo a partilha de suas experiências, permitindo a resolução de problemas, a discussão dos saberes, a reflexão das ações e o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e de responsabilidade. (...) Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. (ALARCÃO, 2003, p. 45).

Podemos constatar então, segundo ALARCÃO (2003), a necessidade de os professores agirem coletivamente no ambiente escolar, pois este cria condições de reflexividade individuais e coletivas, possibilitando ao professor o pensar sobre si próprio e sobre o outro, na sua missão e no modo como se organiza.

Diante das densas modificações pela qual passa a sociedade brasileira, nos seus diversos aspectos, agrava-se a tensão no sistema educacional, tenha vista que a mudança da sociedade conforma um novo perfil de concepção e uma nova ação profissional do professor. Essa metodologia de qualificação profissional aos poucos transforma a sala de aula e produz suas marcas nas políticas de formação de professores, uma vez que acaba por exigir uma formação reflexiva e crítica, acolhendo uma devotada reflexão sobre suas ações e possibilitando uma auto-avaliação sobre as ações essenciais e a sua prática educativa - uma avaliação que promova a criticidade dos alunos; a mobilização entre o saber, o saber fazer, as competências e as habilidades; as movimentações das situações concretas que configurem as experiências teóricas às práticas; entre outras.

Nesse contexto torna-se necessário uma mudança de atitude no fazer pedagógico, em que o pensar na formação do educador seja refletir sobre uma ação interacionista, autônoma, competente, ética, política, humana, crítica e emancipatória.

No que se refere às novas exigências da contemporaneidade podemos dar ênfase às temáticas propostas por ALONSO (1999) sobre a necessidade de se romper barreiras cristalizadas para promover a ação reflexiva proposta por SCHÖN (2000) aliada à construção do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional proferido por NÓVOA (1995), dentre outros.

3. As narrativas como registros – Portfólio

3.1. A construção da Escrita

A escrita é uma das ferramentas mais importantes para se construir o registro das vivências do dia-a-dia escolar, assim como afirma NEVES (2003), ela é tão importante na história que, para alguns, só existe história quando se existe escrita. Portanto, para que a escrita seja uma prática intelectual, ela precisa ser mais que uma mera transcrição, mais que registro. Sendo ela constituída como objeto social passa a ser uma aquisição da humanidade, é um progresso para as várias maneiras de comunicação, é uma representação da memória, além de ser uma possibilidade de autoria, de pensamento etc.

Como nos aponta PRADO e CUNHA (2006), escrever sobre as próprias experiências, sobre o exercício da docência, as problemáticas vividas, sobre o processo pessoal de aprendizagem demanda também tematizar a prática, enquanto passível de reflexões, documentá-la por escrito. Segundo os autores, a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para investigar a nós mesmos, pessoal e profissionalmente, pensando sobre a realização do trabalho pedagógico, sobre a atuação como docente, sendo que isto proporciona uma melhor análise sobre o que se está vivendo e aprendendo, desenvolvendo, assim, a capacidade de escrever sobre as vivências, oportunizando um crescimento profissional.

As lembranças e experiências são corporificadas através da linguagem. Sendo assim, ao narrar o trabalho temos oportunidade de nos expressar e exprimir, trans-formando-nos num objeto de conhecimento para o outro e para nós mesmo/a. A escrita é nossa segunda voz, que denuncia nossos modos de existir e praticar a vida, nossas maneiras de sentir, aprender e nos relacionarmos com os outros e com o mundo. (PRADO e CUNHA, 2006, p. 112).

O desenvolvimento do professor passa essencialmente pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido, pois é um exercício de autotransformação e (re)construção do significado da profissão, como afirma PRADO e CUNHA (2006) e ainda o ato de escrever possibilita a organização e articulação do pensamento, estimulando a reflexão e incitando para a busca do aporte teórico. Mais importante ainda: resgata-nos como sujeitos-escretores.

Portanto, o professor que escreve sobre a sua prática aprende por meio de sua narração, uma vez que é carregada de reflexão, dialogando consigo mesmo acerca de suas ações, sobre si mesmo e sua relação com os outros. As lembranças e conhecimentos são materializados por meio da linguagem. Então, ao descrever o próprio trabalho trazemos a oportunidade da expressão, trans-formando-nos num objeto de conhecimento para o outro e para nós. A escrita é apresentada como segunda voz, que denuncia os modos de existir e praticar a vida, as maneiras de sentir, aprender e relacionarmos com os outros.

[...] um estudo do professor – ou do futuro professor – pode ser considerado pesquisa quando este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática; for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) que traga novas compreensões sobre a prática. (FIORENTINI, 2004, p. 249).

Desta forma, assim como o citado acima, a produção escrita, ou mesmo a reflexão do que foi vivido possibilita a apreensão da prática como processo de construção do trabalho docente e também, assim como nos traz CUNHA e PRADO (2005), permite o reconhecimento de que o professor-pesquisador é empenhado com a sistematização de seus conhecimentos, produzindo relações, articulando mudanças, propondo o diálogo com autores e colegas, estabelecendo uma parceria que ampare a fundamentação do seu trabalho, somando aí a visão crítica de processo formador.

Segundo ZABALZA (1994), a produção de um diário constitui-se como um recurso importante para se conhecer o professor. A partir disto, entendemos que a

educação é uma atividade profissional de cunho reflexivo e que a perspectiva que os professores têm do próprio trabalho se explica na difusão da escrita, ou seja, o registro representa um ensejo ao desenvolvimento da consciência individual de sua própria experiência. Portanto, escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo de acordo com as necessidades dos alunos. Ainda para o autor, a introdução de propostas reflexivas na ação didática, permite ao professor desprender-se das rotinas e adquirir capacidades que lhe possibilitem a adaptação à prática dos conhecimentos resultantes da investigação na sala de aula.

Na narração que o diário oferece, os professores reconstróem a sua ação, explicitam simultaneamente (umas vezes com maior clareza que outras) o que são suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações. (ZABALZA, 1994, p.30).

Para ZABALZA (1994), como a produção do diário precisa da atividade escrita, ele apresenta, conseqüentemente, a reflexão como condição essencial e necessária ao seu uso. Esta reflexão, portanto, se dá em níveis diferentes quando se trata de registros iniciais e em etapas posteriores de uso. O autor ainda fala da escrita como desencadeadora de funções epistêmicas, em que as representações do conhecimento humano se transformam e reconstróem no procedimento de serem reconstruídas por escrito.

Podemos destacar três tipos de diários, segundo a classificação pensada por ZABALZA (1994), o diário como organizador estrutural da aula apresentam especificações de horários ou organizações e o conjunto de atividades planejadas ou já feitas, o professor especifica o que pensa fazer ou o que se fez na aula; o diário como descrição de tarefas tem o foco nas tarefas que os professores e alunos realizam, descrevendo tarefas minuciosamente ou simplesmente as identificam; e o diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores (diários expressivos e auto expressivos) centram a sua atenção nos sujeitos que participam do processo didático, sendo até descritivos a respeito das características dos alunos, como o nome de alunos, o que fazem, como vão progredindo, inclui referências de como próprio professor se sente e como atua.

ZABALZA (1994) sustenta a ideia de que não podemos diferenciar os diários em bons ou maus, a diferença é que alguns nos oferecem um maior nível de dados, reflexões, concepções, enquanto outros oferecem um menor nível de informações. É preciso, porém, diferenciar os vários tipos de registro. Segundo o autor existem aqueles com características basicamente burocráticas, os que contêm apenas os temas abordados, as presenças e as faltas. Seu valor é relativo e tem pouco a ver com a qualidade do trabalho docente. Os mais interessantes, para ele, são os que se referem às discussões críticas, expõem observações acerca do processo de ensino e aprendizagem, citam falas das crianças e contêm modelos da produção, ou seja, são os que possibilitam construir a qualidade de ensino, com planejamento, realização, documentação, análise e replanejamento.

O escrever que imprime significância à escrita; mas, antes necessitou o homem descobrir que os traços depositados em algum suporte material podem sinalizar para algo outro que eles mesmos, para uma ação humana reconhecível nas marcas que deixou após si. (MARQUES, 1997, p. 41).

Para que a escrita se transforme numa prática intelectual é imperativo que ela seja mais que uma transcrição, mais um que registro, mais que marcas no papel. A escrita como artefato social é uma conquista da humanidade, um progresso para todas as formas de comunicação antes produzidas, representa a memória e a possibilidade da autoria, do pensamento, do consenso, da divergência, da diferença e da pluralidade de ideias. A escrita é um instrumento, mas também uma representação de humanidade e na escola e na sociedade um bem indispensável.

4. A feitura dos Portfólios

Segundo dicionário da língua portuguesa², portefólio, do inglês portfolio, pode ser: 1. Conjunto de material gráfico utilizado em apresentações; 2. Conjunto de trabalhos ou de fotografias de trabalho de um profissional das artes; 3. Dossiê ou documento com o registro individual de habilitações ou de experiências; 4. Pasta ou cartão duplo para guardar papéis; 5. Carteira de títulos de um investidor.

Visto isso, temos que existem várias maneiras de se fazer um portfólio, dependendo da intenção ou mesmo seguimento profissional. Assim sendo, o portfólio escolar, que é um sistema de registros muito desenvolvido na área da educação tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento de alunos, professores e atividades pedagógicas. Se mostrando como um registro de grande importância, uma vez que faz com que pais e professores acompanhem o desenvolvimento das crianças, para até mesmo verificar as vivências no campo educacional.

O portfólio, então, pode ser considerado como uma classe de documentos como notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, acompanhamento do processo de aprendizagem, conexões com outros temas fora do ambiente educacional, representações visuais, dentre outros, que pode proporcionar reflexão crítica do conhecimento construído, das estratégias utilizadas, e da disposição de quem o elabora, em continuar aprendendo. O Portfólio, segundo HERNÁNDEZ (2000), constitui uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio aluno e que mostra seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo.

Assim como nos aponta ALTHAUS (2007), portfólio é um instrumento de identificação da qualidade do ensino-aprendizagem mediante a avaliação do desempenho do aluno e do professor, que compreende a compilação dos trabalhos realizados pelos alunos, durante um curso, série ou disciplina, que tem por objetivo ajudar a desenvolver a habilidade de avaliar seu próprio trabalho e desempenho, articulando-se com o andamento do seu desenvolvimento profissional, além de proporcionar a documentação e registro de forma sistemática e reflexiva.

A construção de um portfólio precisa do conhecimento, por parte de quem o faz, para que sua constituição possa ser validada como parte do próprio

² Dicionário OnLine disponível em <http://www.priberam.pt>, acessado em 5 de outubro de 2012.

conhecimento e que tal processo pode ser uma ferramenta de trabalho para o futuro profissional, visando um profissional autor de sua caminhada, capaz de edificar as estratégias imprescindíveis a cada momento ou situação, além de criativo para pensar e agir.

Acredito que a criação de um portfólio envolva reflexão pessoal e é uma concepção única, uma vez que o seu autor tem um papel decisivo na seleção do que comporá nele. É, contudo, preciso ter presente algumas condições a garantir e mesmo alguns riscos a evitar. Ao construir um portfólio, seu autor tem a oportunidade de integrar os diferentes conteúdos, identificando espaço e tempo de seu trabalho, estabelecendo relações entre as diferentes atividades propostas, seguidos de reflexão e auto avaliação. Portanto, os registros precisam exteriorizar o sentido do conteúdo aprendido, expresso em diferentes linguagens.

O portfólio, como nos aponta SOBRINHO (2009), possibilita a formação de professores por se tratar de uma ferramenta muito versátil, pois possui caráter integral, dinâmico e sistêmico. E segundo o regimento interno e o projeto político pedagógico da creche³, avaliar é desencadear um processo de repensar, de renovar, de reorganizar. Não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso avaliação tem importância social e política crucial no fazer educativo, que está presente em todas as atitudes e estratégias avaliativas que adotamos.

Para a Instituição, descrita neste trabalho, a avaliação⁴, que fica a critério do Programa de Educação Infantil (professores e coordenação) procura resgatar o significado essencial de acompanhamento do desenvolvimento e reflexão permanente sobre as crianças e seu cotidiano, como ligação no prosseguimento da ação pedagógica de modo a contemplar positivamente as necessidades das crianças.

A proposta de avaliação da Instituição é abrangente e dinâmica dentro de um processo constante e contínuo, onde os aspectos qualitativos prevalecem sobre os quantitativos. Dessa forma, pressupõe-se que a avaliação do trabalho educativo não se aplique apenas às crianças e adolescentes, mas que envolvam

³ Creche pertencente ao Programa de Educação Infantil de uma Instituição Estadual.

⁴ Informações contidas no Regimento Interno e no Projeto Político Pedagógico da Divisão de Educação Infantil e complementar da Instituição Estadual.

todos os seus atores, considerando as expectativas de aprendizagem e as condições oferecidas para que isso ocorra. A avaliação contínua dá sentido ao trabalho pedagógico, organizada com base em vivências e informações, o que significa olhar para todos os pontos de vista, podendo ser um instrumento de reconstrução do processo de ensino-aprendizagem e mudança da prática pedagógica. Ela parte da realidade, integra conteúdos e métodos, desatando os nós do processo para alcançar os objetivos educacionais. (Projeto Político Pedagógico da Divisão de Educação Infantil e complementar da Instituição Estadual, p.17.)

Segundo HERNANDEZ (2000), o saber acumulado e recorrente de conteúdos meramente transferidos pelo professor e até mesmo descontextualizados, aparece como uma proposta de educação que propicia a avaliação do que foi aprendido e esteja de acordo com os intuítos educativos, considerando, assim, a importância da diferenciação entre avaliação e mensuração de conteúdos, aprovação ou reprovação. Dessa maneira, diferente de constatar o quanto o aluno aprendeu, busca-se o sentido lato da aprendizagem, identificando os processos de como ela ocorre, trabalhando com diferentes linguagens para a construção efetiva do conhecimento. O Portfólio é esse instrumento que reflete a trajetória desse saber construído que também possibilita aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado (VIEIRA, 2002).

O portfólio também pode ser um artifício para se avaliar a aprendizagem, uma vez que nele concentra-se a atenção nos trabalhos de quem o produz, pois o processo de feitura do registro estimula o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão. As estratégias de construção do portfólio são livres de qualquer atitude burocrática e sistematizada, dando espaço para a produção efetiva da aprendizagem. Seu formato é totalmente aberto e seu autor pode-se valer da criatividade para compô-lo.

A construção pelo próprio aluno, possibilitando-lhe fazer escolhas e tomar decisões; a reflexão sobre as suas produções; a criatividade, porque o aluno escolhe a maneira de

organizar o portfólio e busca formas diferentes de aprender; a auto-avaliação pelo aluno, porque ele está permanentemente avaliando o seu progresso; a parceria professor-aluno e entre alunos, eliminando-se ações e atitudes verticalizadas e centralizadoras; a autonomia do aluno perante o trabalho. (VILLAS BOAS, 2001, p. 207)

Como afirma SÁ-CHAVES (2005), o portfólio mostra-se mais próximo a um filme, com sequência, que é capaz de relatar as aprendizagens em curso, portanto mais dinâmico e se pauta em produções que permitem perceber a evolução de quem o faz, tanto dos seus pontos fortes como daqueles que precisam de melhora, o que é diferente da avaliação convencional, que reflete os índices alcançados pelos alunos. Neste aspecto, podemos dizer que o uso do portfólio pode ser para os professores um instrumento de avaliação formativa, eficaz em várias vertentes da avaliação.

O uso do portfólio pode ser uma forma de colocar a avaliação em debate principalmente em um dos ambientes que ela é mais vista, o da formação de professores. O que acarretaria uma mudança de concepção da avaliação, descaracterizando os papéis dos professores e dos alunos, assumindo assim, a postura de parceria e de construção em conjunto, por isso, como nos aponta VILLAS BOAS (2001), a avaliação tornar-se-ia um artifício avaliativo de cunho mais exigente, uma vez que passa a ser, também, transparente. O que significaria a retirada da responsabilidade do professor para com seus alunos, mas possibilitaria a vivência do processo de desenvolvimento com os seus alunos.

Os portfólios também são instrumentos para maior proximidade dos pais com o ambiente escolar, uma vez que é um documento rico de informações, fotografias e participação das crianças que frequentam a creche, mencionada neste trabalho. Segundo CAVALCANTE (1998) o envolvimento das famílias em atividades, no entanto, não assegura o estabelecimento de uma real parceria, mas pode existir através de uma participação mais branda, pois a colaboração é mais do que envolvimento dos pais em atividades escolares, é, acima de tudo, uma atitude da escola. A instituição aqui mencionada preza pela participação dos pais, e estes tem livre acesso ao que acontece dentro da creche. O espaço é aberto para circulação,

bem como para questionamentos e críticas sobre o que realmente acontece no dia-a-dia da creche, tendo assim, o contato direto com os registros.

A participação dos pais ou responsáveis é de extrema importância, principalmente quanto ao compartilhar do espaço, do convívio coletivo e o respeito às regras da instituição, que contribuem para o bom desenvolvimento das atividades cotidianas. Através dessa interação, estabelece-se uma relação de parceria entre a escola e a família, no que diz respeito ao trabalho realizado. Independentemente da idade da criança e do adolescente (dois meses e meio a quinze anos), a proposta de trabalho com os pais ou com a família tem o mesmo objetivo, educar e cuidar, que são processos dinâmicos e indissociáveis. As relações dos adultos que estão envolvidos com essa tarefa (família e educadores) têm que acontecer de forma respeitosa, possibilitando um trabalho harmonioso e efetivo. (Projeto Político Pedagógico da Divisão de Educação Infantil e complementar da Instituição Estadual, p.17.).

Podemos identificar, assim como nos traz SHORES e GRACE (2001), que existem três tipos de portfólios, a saber: O Portfólio Particular, O Portfólio de Aprendizagem, O Portfólio Demonstrativo. Podemos, então, identificar que o Particular é o mais comum, visto e trabalhado pela maioria das pessoas, o segundo – de Aprendizagem – se vincula mais aos processos formativos e está mais relacionado a práticas reflexivas, já o Demonstrativo é uma versão resumida dos outros dois citados, que se caracteriza pelo diálogo que se pode estabelecer nas relações vividas (expondo fatos e refletindo sobre eles).

Estes modelos de portfólio possuem funções aproximadas, mas ao mesmo tempo diferentes. O Portfólio Particular se resume a conservação de registros escritos dos professores a respeito de seus alunos. Alguns registros são confidenciais, ou seja, dispensáveis para a composição do portfólio, pois a confidencialidade dos dados também tem importância. Fazer registros sistemáticos, como os registros de casos e anotações sobre conversas, reuniões e entrevistas com os pais separadamente dos portfólios de aprendizagem das crianças, são

importantes, pois são limitantes para a elaboração avaliativa, uma vez que identifica evidências do processo formativo de cada aluno.

O Portfólio de Aprendizagem além de ser o maior portfólio, é aquele que o professor e as crianças usam com mais frequência. Nele contém anotações, rascunhos, esboços preliminares de projetos em andamento, amostras de trabalhos recentes e o diário de aprendizagem da criança. Aqui o portfólio de aprendizagem é visto como uma coleção da criança.

Já o Portfólio Demonstrativo é composto por amostras representativas de trabalhos, as quais demonstram avanços importantes ou problemas persistentes. A princípio, neste tipo de portfólio o professor provavelmente irá selecionar as amostras, mas as crianças e os pais também podem indicar itens para a composição do portfólio. As fotografias, as gravações e as cópias selecionadas de relatos narrativos dos alunos também pertencem a essa coleção. Um dos benefícios dos portfólios demonstrativos é que as crianças e os professores podem rever seus trabalhos anteriores e repensar suas ações.

5. Relato de Experiência

Relatar, segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), é referir, contar, descrever, mencionar, fazer relatório. Relatar a própria prática de oportunizar um segundo olhar do que se foi feito, é uma construção. É a edificação de outra história que proporciona o conhecimento de si mesmo e que assim, faz surgir uma forma de escrever sobre si. Considerando a necessidade da autonomia para ser autor de suas experiências e das reflexões que estas podem provocar.

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro”? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (LARROSA, 1994, p. 84)

Somos seres capazes de compartilhar fatos de nossas vidas, com o intuito de dividir experiências decorrentes das nossas vivências, essa partilha de fatos, por ser coisa corriqueira e muito recorrente passa por despercebido por nós, e por isso não identificamos importância. Tais relatos já são tidos como normalidade e se materializam pela oralidade, atingindo pessoas que estão mais perto de nós, diferente do relato preenchido de reflexão, que no campo da educação é levado para a esfera da escrita, como registro, visando até mesmo um aprimoramento dos professores a partir da reflexão de suas práticas. Para ZEICHNER (1993), a reflexão sobre a própria prática necessita de uma intencionalidade, advinda também de vivências não só do contexto educativo, uma vez que não é um processo automático do professor.

A oralidade é um fator muito importante no campo educacional, pois é a linguagem mais usada, sendo que favorece o contato com os alunos, podendo desenvolver neles aspectos cognitivos e afetivos. Para SCHNEUWLY e DOLZ (2010), pode-se agrupar gêneros que compõem a narrativa, considerando três critérios: domínio social da comunicação a que pertencem, capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros e sua tipologia

geral. Sendo assim, agrupados da seguinte forma: agrupamento da ordem de narrar (envolve cultura literária ficcional, caracterizada pela mimesis⁵ através da criação, como os contos de fadas); agrupamento da ordem de relatar (são os gêneros que envolvem o domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situadas no tempo); agrupamento da ordem do argumentar (relacionados ao domínio da discussão de assuntos controversos, visando entendimento e posicionamento diante deles); agrupamento da ordem do expor (transmissão e construção de saberes, possibilitando a apreensão de conhecimentos, de forma mais interpretativa, com apresentação textual de diferentes formas dos saberes); agrupamento da ordem do descrever ações (instruções e prescrições, revisando a regulação ou normatização de comportamentos).

Portanto, seguindo a categorização descrita por SCHNEUWLY e DOLZ (2010), o relato de experiência é percebido como um gênero de texto que pertence ao agrupamento dos gêneros da ordem do expor, cujo domínio social da comunicação é o da memorização e documentação das experiências humanas, envolvidas em determinado tempo. Dessa forma, o relato de experiência comporta a apreensão de conteúdos numa perspectiva que envolve tanto a interpretação como a produção do que foi vivido, formando assim uma ferramenta importante para a construção de narrativas de professores. O relato de experiência, então, implica a reconstrução de situações vivenciadas, advindas de diferentes contextos, com grande demarcação do tempo (passado e presente), podendo também suscitar a construção de variados tipos de textos (narrativo, descritivo, argumentativo etc.).

Essa perspectiva pressupõe a importância do apoio ao profissional da educação, que pode registrar o dia-a-dia do seu trabalho de forma escrita, documentando suas experiências, se formando enquanto profissional.

Partindo para a questão do desenvolvimento profissional e, mais que isso, para temática do educador como sujeito e protagonista da sua história, PRADO, FERREIRA e FERNANDES (2011) afirmam que a modificação da cultura acadêmica que toma os profissionais da educação como simples propagador de saberes e conhecimentos produzidos em instâncias distantes das problemáticas escolares habituais implica abordagens metodológicas, nas práticas de formação e de

⁵ Mimesis: Retórica Figura que se baseia no emprego do discurso direto e essencialmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem. Imitação. (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986).

pesquisa, que assumem o educador como sujeito e protagonista de seu percurso de desenvolvimento profissional e dos diálogos que estabelece sobre sua própria atuação.

Assim, a grande questão da visibilidade do trabalho docente começa a ganhar forma, pois na medida em que os educadores passam a ser reconhecidos como autores de mudanças, que dependem de instâncias maiores, como novas concepções para a profissão docente, suas escritas se tornam alvo de destaque e ganha importância.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11)

Um aspecto muito importante a ser levantando é que quando se trabalha com narrativas, é preciso especial atenção para a relação entre o relato e seu destinatário, esteja ele na condição de leitor, ouvinte ou espectador. Segundo BENJAMIM (1975) para partilhar das experiências é preciso compreendê-las, portanto o relato precisa ser claro para o ouvinte e deve também falar das dificuldades que os professores encontram, para que todos possam se identificar com seus relatos, através das experiências pelas quais passaram e das relações que conseguem estabelecer.

Outra questão que levanto e que é de extrema importância é a tentativa de valorização do professor através da apresentação e discussão de suas práticas docentes, que antes de tudo se forma e se transforma a cada dia. É importante que se leve em conta a identidade profissional dos professores, pois as questões relacionadas às práticas docentes ganham cunho apelativo pelo fato de que formação e docência acontecem em concomitância, portanto a prática do relato também se mostra formativa, como visto em ARROYO (2000, p.151):

Em primeiro lugar o professor se afirma como um profissional de práticas, de escolhas. Entendemos melhor esta centralidade no cotidiano da escola e de nosso ofício. Não que sejamos práticos aplicadores de receituários, mas recuperamos as práticas em suas dimensões teóricas, políticas, éticas, identitárias e sobretudo educativas. Deixamos de ter uma visão pobre da escola e de nosso fazer. Recuperamos a ação educativa como ação humana, a escola como seu espaço e nós como profissionais de ações, de intervenções e escolhas permanentes.

A linguagem é componente indispensável à vida em sociedade e permite desenvolver os mais diferentes tipos de comportamentos humanos, linguísticos e não linguísticos. Seu uso pressupõe normas de adequação funcional estabelecidas pelos sujeitos falantes, e envolvem aspectos de cunho da interação de acordo com a direção social e cultural de cada época.

Em se tratando do gênero oral relato de experiência, este implica na reconstrução da situação contextual vivenciada através dos variados tipos de textos, sejam narrativo, descritivo, argumentativo etc., em que se armazenam acontecimentos, exprimem fatos e assinalam a separação entre o presente e o passado. O relato de experiência pode estabelecer um recurso didático de fantástico potencial para desenvolver as habilidades linguísticas. É importante alcançar o valor singular da linguagem, como expressão de uma cultura. Essa expressão influencia no processo de formação da individualidade, uma vez que a língua reflete a expressão cultural de uma sociedade e das marcas do fazer humano, que são edificadas dia após dia, no andamento da interação e que podem ser recordados por meio de relatos de experiências.

6. Memória – artifício para a construção do relato

Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), memória, do latim, pode ser 1. faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente; 2. lembrança, reminiscência, recordações; 3. celebridade, fama, nome; 4. monumento comemorativo; 5. relação, relato, narração; 6. momento; memento; 7. vestígio, lembrança, sinal; 8. aquilo que serve de lembrança.

Podemos elencar cada um dos significados acima expostos, sendo que cada um deles nos remete memória como um acontecimento natural na vida do homem, que é detentor de ciência, ideias e sistema neurológico para tal. Por isso temos que, em relação à prática dos registros dos professores atuantes na profissão, a memória é um artifício de grande valia para a composição de narrativas, diários e relatos, pois envolve linguagem, que é a base mais intensa para se fazer possível e teorizar sobre a memória.

Já segundo o dicionário de filosofia⁶, o termo memória apresenta-se como a possibilidade de se dispor das ideias, impressões e conhecimentos passados que, de algum modo, estão disponíveis para ser evocados. ‘A memória parece ser constituída, por duas condições ou momentos distintos: 1o - conservação ou persistência de conhecimentos passados que, por serem passados, não estão mais à vista – memória retentiva; 2o - possibilidade de evocar, quando necessário, o conhecimento passado e torná-lo atual ou presente – a recordação’ (p.657).

PRADO E SOLIGO (2005) partem desses significados para dividir a memória em dois tipos, memória-conservação e memória-recordação. O primeiro trata da possibilidade de preservar o que se quer guardar, para se resgatar quando necessário e o segundo é a possibilidade de acionar o que foi guardado da memória-conservação. Além disso, os autores afirmam que a memória apesar de ser configurada como individual, perpassam pelo campo do social, do coletivo, uma vez que ela decorre de contextos e circunstâncias muitas das vezes coletivas.

⁶ ‘Dicionário de Filosofia’, Nicola Abbagnano, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2000. Citado em PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. Porque escrever é fazer história. São Paulo, Graf. FE, 2005. Página 5.

POLLAK elenca, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva:

Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p. 201).

Para POLLAK (1992) a memória está ligada a identidade social, especificamente no que se refere às histórias de vida - historicidade e identidade. Para o autor, se destacarmos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, precisamos lembrar que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Ele destaca o fato de que memória faz parte do indivíduo, ou seja, determinados elementos passam a ser realidade e a fazer parte da essência da pessoa, entretanto outros acontecimentos e fatos podem sofrer modificações em função dos interlocutores. O que significa que, para a construção dos registros, dos relatos dos professores, a memória está presente a todo o momento, constituindo, assim, o próprio professor e sua prática, uma vez que ele é dono de suas memórias e vivências.

Depois desta explanação sobre os elementos constituintes da memória, como coletiva ou individual, podemos caracterizar outro elemento da memória, de acordo com o autor, a seletividade. Ele a explica pela necessidade do indivíduo em recordar de muitas coisas, e a partir disso estipular prioridade para alguns fatos vivenciados,

Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado. A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória” (POLLAK, 1992, p.203).

Outro elemento da memória é a sua organização em função das preocupações pessoais, devido ao fato de ela ser um fenômeno construído individualmente, consciente ou inconscientemente, o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização (POLLAK, 1992, p. 203). Então se, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, em se tratando de memória herdada, pode-se também dizer que existe uma ligação fenomenológica estreita entre a memória e o sentimento de identidade.

POLLAK (1992) afirma que se a memória é socialmente construída, a documentação também o é. Para ele não existe diferença entre fonte escrita e oral, ambas fazem parte do mesmo eixo, ou seja, utilizam-se da memória para realmente existir. A construção que pode se fazer do passado é sempre atribuída da intermediação do documento. Na medida em que essa intermediação é inescapável, todo o trabalho do historiador já se apoia numa primeira reconstrução, e POLLAK (1992) ainda completa que podemos considerar que a própria história das representações seria a história da reconstrução cronológica de determinado período.

Considerando tudo isso, em relação à construção dos relatos dos professores e da importância da memória para tal, leva-se em conta que o relato de experiência é um apanhado de acontecimentos vividos, com tempo e espaço definidos assemelhando-se com os memoriais de formação, em que a escrita é o que leva o professor a ser autor - apropriação que leva o docente a compartilhar experiências atentando para a importância do registro e da reflexão frente ao fazer pedagógico, constituintes da vivência que pode ser partilhada e eternizada na memória, pela documentação escrita.

O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Através da narrativa, o sujeito

constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas cognitivas de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos e desejos, mitos e utopias (PÉREZ, 2002, p. 55).

Memorial de formação, para PRADO e SOLIGO (2005) é uma maneira de se narrar a história dos professores por escrito, na tentativa de eternizá-las ou não caírem no esquecimento. O memorial de formação é um gênero textual principalmente narrativo, que aborda do processo de formação num determinado momento e nele o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história, e sua sequência é definida de acordo com as memórias de quem o produz.

O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que de alguma forma explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado. O tempo a que se reporta pode estar ou não circunscrito: formação do período de um curso ou programa, formação do tempo de profissão ou formação humana geral. De qualquer modo, a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação. (PRADO E SOLIGO, 2005, p. 54).

Considerando os apontamentos sobre memória, temos que ela é um artefato de grande relevância para a construção dos registros docentes, tanto de seu trabalho pedagógico quanto de suas vivências de formação. E, nesse contexto de perplexidades e experiências únicas, a valorização da escrita dos educadores se mostra mais presente (PRADO E SOLIGO, 2005), pois é necessária a reflexão sobre a prática profissional para assim desenvolver um olhar mais crítico acerca de seu trabalho, acarretando um processo de formação e transformação docente.

II. Metodologia

Esta pesquisa se justifica pelo fato de relatos de experiência ganharem espaço no cotidiano de professores em exercício, e tais relatos serem objetos de diálogo entre os colegas de profissão, além de ferramentas para conceberem uma possível contribuição na formação dos professores.

A abordagem tenta evidenciar, por meio de contato/conversa/entrevista com professores em exercício, a importância dos relatos de experiências cotidianas em ambiente educacional, verificando se há reflexão sobre seus desempenhos docentes e a avaliação de como e quando o emprego do diálogo e do registro pode aprimorá-los. Busca também observar se tais relatos possibilitam ações conjuntas na busca de soluções de problemas singulares e coletivos no campo educacional.

Para que o leitor tenha maior percepção do Projeto, a seguir, apresentaremos alguns detalhes importantes sobre a Instituição e sobre os Professores – autores das narrativas e dos registros utilizadas nesta pesquisa.

1. Participantes

1.1. Sobre a Instituição⁷

Trata-se de um Programa de Educação Infantil em uma Instituição Estadual do município de Campina, que atende as necessidades gerais e específicas de cuidado e educação de crianças, filhos ou dependentes legais de funcionários da Instituição Estadual em questão, compreendidos na faixa etária de dois meses e meio até três anos, durante o seu período de trabalho.

O Programa de Educação Infantil, no cumprimento de sua especificidade (atender a filhos ou dependentes legais dos funcionários que atuam em esquema de turno – na área da saúde – em horário condizente com a jornada de trabalho do responsável), tem funcionamento compreendido entre as 7h e 19h e durante os dias de sábados, domingos e feriados o atendimento acontece das 7h às 13h.

Relação educador/criança:

De 2,5 a 12 meses – 1 Educador para cada 5 crianças;

De 12 a 24 meses – 1 Educador para cada 6 crianças;

De 24 a 36 meses – 1 Educador para cada 8 crianças;

De 36 a 48 meses – 1 Educador para cada 10 crianças.

⁷ Informações contidas no Regimento Interno da Divisão de Educação Infantil e complementar da Instituição Estadual.

1.2 . Sobre as Professoras

Este trabalho conta com a ajuda de três professoras de um programa de educação infantil pertencente à divisão de educação infantil e complementar de uma Instituição Estadual do município de Campinas, que surgiu nos anos 80 para atender às necessidades referentes ao horário de turnos e plantões de final de semana e feriados do Hospital da Instituição Estadual, recebendo crianças de zero a quatro anos, filhos ou dependentes legais de funcionários da Instituição.

Tais professoras, que trabalham em duplas, cumprem a jornada de trabalho de trinta horas semanais, que compreende a permanência com as crianças, planejamentos anuais e mensais, formações continuadas, que são propostas pela direção da instituição, produção de registros das atividades diárias das turmas, solicitados pela coordenação do programa, além de relatório anual e individual das crianças.

A **Professora 1** tem 20 (vinte) anos de formada no magistério e há 2 (dois) meses concluiu sua graduação em Pedagogia. Exerce a profissão de Professora há 5 (cinco) anos na Instituição. A **Professora 2** tem 24 (vinte e quatro) anos de formada no magistério e há 20 (vinte) anos é graduada em Pedagogia. Exerce a profissão de Professora há 24 anos e há 6 (seis) trabalha na instituição. A **Professora 3** tem 12 (doze) anos de formada no magistério e há 4 (quatro) anos concluiu sua graduação em pedagogia. Exerce a profissão há 8 (oito) anos na Instituição.

Questionário⁸

Quanto tempo de formada no magistério?

P1- 20 anos

P2- 24 anos

P3- 12 anos

⁸ Questionário feito com professoras pertencentes ao Programa de Educação Infantil da Instituição Estadual do Município de Campinas.

Quanto tempo de formada em pedagogia?

P1- 2 meses

P2- 20 anos

P3- 4 anos

Há quanto tempo exerce a profissão?

P1- 5 anos

P2- 24 anos

P3- 12 anos

Há quanto tempo trabalha nesta instituição?

P1- 5 anos

P2- 6 anos

P3- 8 anos

Há quanto tempo trabalha com registros (portfólios)?

P1- 5 anos

P2- 24 anos

P3- 8 anos

Em quantas esferas se utiliza do portfólio?

P1- Registro pessoal, avaliação da instituição sobre seu trabalho e feedback para os pais

P2- Registro pessoal, avaliação da instituição sobre seu trabalho e feedback para os pais

P3- Registro pessoal, avaliação da instituição sobre seu trabalho e feedback para os pais

Há quanto tempo os registros passaram a ser diários?

P1- 1 ano

P2- 2 anos

P3- 1 ano

Quem determina que os portfólios sejam feitos?

P1- Coordenação da Instituição

P2- Eu e a coordenação da Instituição

P3- Coordenação da Instituição

1.3. Sobre os registros diários⁹:

Segue alguns dos registros diários das professoras citadas acima.

Professora 1

04/05/ 2012

Recepção: Hoje a recepção das crianças foi feita com jogos de construção, quebra cabeça, jogo da memória e brinquedos de casa.

Roda da conversa: Iniciamos com nossa musica e saudação, em seguida Guilherme nos contou sobre o desenho de super heróis que havia assistido, Decio disse que teve para o jantar pizza, Ana Julia nos contou que brincou no dia anterior e Cauã nos disse que ajudou seu pai a pintar as paredes de sua casa nova. Depois fizemos nossa chamadinha e em seguida todos tomaram café da manhã.

Atividade: No momento a atividade a turminha do Leão e do Pica-pau uniram-se no salão, para realizar pinturas com lápis de cor e giz de cera. O principal objetivo desta atividade foi estimular a criatividade e coordenação motora dos pequenos.

Parque: As crianças se divertiram no parque brincando em vários brinquedos, algumas preferiram brincar com areia, porém todos interagiram durante as brincadeiras.

Higiene: Neste momento os pequenos enquanto aguardavam sua vez para higiene e troca assistiram ao desenho animado “Os Vingadores”, trazido pelo Guilherme.

Almoço: Todos se alimentaram bem. Em seguida os pequenos fizeram a escovação dos dentes.

Descanso: As crianças tiveram um sono tranquilo depois de um dia cheio de atividades.

21/05/2012

⁹ Algumas datas dos registros diários disponibilizados pelas professoras pertencentes ao Programa de Educação Infantil da Instituição Estadual do Município de Campinas. Fotografias contidas nos portfólios foram impedidas para divulgação.

Entrada: A entrada foi realizada de forma tranquila. As crianças interagiram e brincaram com os brinquedos disponibilizados na sala. Após, manipularam massinha com palitos de sorvete.

Roda e chamadinha: No momento da roda da conversa fizemos a “chamadinha,” informamos que o ajudante do dia seria o André e o dia no calendário. O Cauã ficou “bravo” e disse que ele seria o ajudante. Explicamos a todos novamente, que seguimos a ordem alfabética dos nomes e que chegaria a vez de todos.

Lanche: No lanche foi servido torradas com suco de laranja.

Atividade dirigida – desenho com giz (lousa) no pátio: As turmas do Pica Pau e do Leão foram ao pátio para realizar a atividade com giz de lousa e brincaram também do “jogo da velha”. Em seguida fomos à biblioteca.

Atividade na dirigida na biblioteca com a professora Renata.

Na biblioteca foi realizada a leitura do livro “Lindo Sorriso” (autora: Mary França), pela professora Renata. As crianças ouviram atenta a história e após, manipularam os livros e fizeram desenhos na lousa da biblioteca.

Parque: No momento do parque os pequenos exploram todo o espaço: interagindo com seus pares, com as professoras e com os brinquedos...

Higiene: Nesse momento as crianças demonstram autonomia. Porém, os mesmos são orientados pelas professoras.

Almoço: Arroz, feijão, carne panela com batatas e salada de couve-flor.

Higiene bucal: Escovação foi realizada pela dentista Eliane.

Descanso: Todos tiveram um sono tranquilo.

22/05/2012

Entrada: A entrada foi realizada de forma tranquila. As crianças interagiram e brincaram com os brinquedos disponibilizados na sala. Após, manipularam alguns livros.

Roda e chamadinha: No momento da roda da conversa fizemos a “chamadinha,” informamos que o ajudante do dia seria o Cauã e o dia no calendário. O Cauã ficou “feliz”, pois hoje ele foi o ajudante.

Lanche: No lanche foi servido bolacha de (água e sal) com suco de laranja.

Atividade dirigida – desenho com as mãos: A turma do Pica Pau realizou a atividade com muito interesse e descobriram que o desenhos das mãos podem ser transformados em imagens de animais, como: o peixe, o elefante, a girafa...

Parque: No momento do parque os pequenos exploram todo o espaço: interagindo com seus pares, com as professoras e com os brinquedos...

Higiene: Nesse momento as crianças demonstram autonomia. Porém, os mesmos são orientados pelas professoras.

Almoço: Arroz, feijão, frango ao molho, polenta e salada de vage com tomate.

Higiene bucal

Escovação.

Descanso: Todos tiveram um sono tranquilo.

13/08/2012

Entrada: Hoje a recepção das crianças foi realizada na sala com a caixa de brinquedos e a mesma se deu de forma tranquila. Após, realizamos a roda para fazermos a chamadinha, o calendário e o ajudante do dia. Utilizamos também o cubo dos sentimentos, neste momento os pequenos tem a oportunidade de relatar fatos ocorridos fora da creche.

Dando sequencia a nossa rotina seguimos para o lanche e no momento seguinte retornamos à sala para explicarmos a proposta da atividade.

Atividade dirigida – Adivinhas com o baú mágico e o que é o que é?

Colocamos vários objetos dentro do “baú mágico” e pedimos para cada criança tentar adivinhar o que havia dentro do baú. Várias hipóteses foram levantas...

A Ana Carolina de Moraes associou o adivinha “o que o que é”? Que da muitas voltas sem sair do lugar ao carrossel, a professora explicou que ela tinha razão, porém um carrossel seria grande demais para caber dentro do baú. Todos participaram dando palpites chuva a Ana Luiza acertou a charada do guarda, a Ana Carolina B. acertou o adivinha da colher de e a do lápis. Depois de muitas dicas, o Décio acertou a charada dos sapatos. O adivinha do lápis despertou muita criatividade, o Décio disse: é uma árvore, o Tiago falou é uma semente. A professora deu á turma mais uma dica, “usamos na escola”, e a Carol B. acertou. Para demonstrar o que estava falando usei dois lápis, um novo e um já apontado, fiz a demonstração que cada vez que o lápis é apontado ele diminui de tamanho.

Leitura do conto do curupira na biblioteca.

14/08/2012

Entrada: Hoje a recepção das crianças foi realizada na sala com a caixa de brinquedos e a mesma se deu de forma tranquila. Após, realizamos a roda para fazermos a chamadinha, o calendário e o ajudante do dia. Utilizamos também o cubo dos sentimentos, neste momento os pequenos tem a oportunidade de relatar fatos ocorridos fora da creche.

Dando sequencia a nossa rotina seguimos para o lanche e no momento seguinte retornamos à sala para explicarmos a proposta da atividade.

Atividade dirigida – leitura do relatório enviado pela família do André, Pintura com textura sobre objeto (pente), e o que é o que é?

Reunimos a turma na sala e fizemos a leitura do relatório enviado pela família da Ana Luiza à respeito do Projeto Folclore e para enriquecer o nosso trabalho aproveitamos duas curiosidades sobre o tema:

A Ana Carolina de Moraes associou o adivinha “o que o que é”? Que da muitas voltas sem sair do lugar ao carrossel, a professora explicou que ela tinha razão, porém um carrossel seria grande demais para caber dentro do baú. Todos participaram dando palpites chuva a Ana Luiza acertou a charada do guarda, a Ana Carolina B. acertou o adivinha da colher de e a do lápis. Depois de muitas dicas, o Décio acertou a charada dos sapatos. O adivinha do lápis despertou muita criatividade, o Décio disse: é uma árvore, o Tiago falou é uma semente. A professora deu á turma mais uma dica, “usamos na escola”, e a Carol B. acertou. Para demonstrar o que estava falando usei dois lápis, um novo e um já apontado, fiz a demonstração que cada vez que o lápis é apontado ele diminui de tamanho.

A atividade foi prazerosa as crianças demonstraram interesse e alcançaram os objetivos propostos.

15/08/2012

Entrada: Hoje a recepção das crianças foi realizada na sala com a caixa de brinquedos e a mesma se deu de forma tranquila. Após, realizamos a roda para fazermos a chamadinha, o calendário e o ajudante do dia. Utilizamos também o

cubo dos sentimentos, neste momento os pequenos tem a oportunidade de relatar fatos ocorridos fora da creche.

Dando sequencia a nossa rotina seguimos para o lanche e no momento seguinte retornamos à sala para explicarmos a proposta da atividade.

Atividades dirigidas – Atividade motora (pequenos círculos, utilizando giz de cera e caneta hidrográfica), e confecção do saci (material reciclável).

Brincadeira de roda “caranguejo peixe é”

A proposta foi primeiro fazer um círculo com um barbante, onde todas as crianças pudessem segurar sem soltar e em seguida demos início a brincadeira de roda...

27/08/2012

Entrada: Hoje a recepção das crianças foi realizada na sala com a caixa de brinquedos e a mesma se deu de forma tranquila. Após, realizamos a roda para fazermos a chamadinha, o calendário e o ajudante do dia. Utilizamos também o cubo dos sentimentos, neste momento os pequenos tem a oportunidade de relatar fatos ocorridos fora da creche.

Dando sequencia a nossa rotina seguimos para o lanche e no momento seguinte retornamos à sala para explicarmos a proposta da atividade.

Atividades dirigidas: parlenda “batatinha quando nasce...”.

Em roda as crianças foram convidadas a recitarem a parlenda “batatinha quando nasce...”. Esta parlenda já é conhecida da turma, pois em outro momento as professoras já havia recitado a mesma. A Ana Carolina M. e a Ana Luiza pediram para ficar no centro da roda e começou a recitar e gesticular de forma graciosa, o Cauã a princípio disse que não conseguiria falar, mas depois de ver os colegas fazendo a apresentação, pediu para participar, também no centro da roda e se saiu muito bem...

Professora 2

02/05/2012

A entrada foi um pouco diferente, como a professora Heloisa estava de folga a professora Sandra e Jovita receberam as crianças até a professora Marta chegar. Depois as crianças brincaram na sala até a hora do café. A professora Thaís ficou o tempo todo com a Marta auxiliando as atividades.

Todos se alimentaram no café, e depois foram ao parque. O dia estava frio, porém ensolarado eles brincaram bastante com os baldinhos e correram pelo parque.

Entramos na sala, fizemos a roda, cantamos a música do bom dia e fizemos a chamadinha. Na atividade do dia, confeccionamos a lembrancinha do dia das mães, para isso cada criança colou no porta recados o postite e o adesivo de Feliz dia das Mães. Eles gostaram e fizeram com muito carinho.

Fomos na sala de leitura, onde as crianças escolheram os livros e quando terminavam de ver trocavam por outro livro. Foi um tempo gostoso.

No almoço todos comeram bem, teve escondidinho com suco de limão e de sobremesa banana, a maioria das crianças gostam bastante dessa fruta.

Escovaram os dentes e descansaram.

03/05/2012

A entrada foi tranquila, as crianças chegavam e brincavam com os brinquedos da sala.

De café comemos bolacha salgada com suco de laranja e logo fomos brincar no parque. Fez uma manhã fria, mas ensolarada as crianças brincavam bastante com os baldes, pasinhas e pneus.

Quando a hora se aproximou das 08:30 tivemos um tempo na biblioteca do junto com a turma da Lagarta, onde a professora Renata lhes contou uma história, as crianças adoram e sempre pedem mais histórias de animais. Hoje ouvimos a história de um gato chamado Mimi e o cachorro Totó. Enquanto a história acontecia as crianças se envolvia: A Júlia disse que tinha um cachorro bem pequeno, o Giovanni disse que tem um cachorro bem grande, a Helena disse ter um cachorro também e o Felipe acertava todas as cores dos animais que apareciam em especial a cor Branca e disse que não tinha cachorro mas que tinha um passarinho grande.

Foi um tempo muito gostoso e divertido.

Voltamos ao parque onde as crianças brincaram mais um pouco e em seguida entramos na sala, fizemos a roda, a chamadinha e a atividade de hoje foi a de passarem em cima de uma corda no chão. Com isso trabalhamos a concentração, o equilíbrio, a lateralidade e a conquista, pois ao final de cada um eles comemoravam que conseguiram.

No almoço todos comeram bem, escovaram os dentes e descansaram tranquilamente.

04/05/2012

A entrada foi tranquila, as crianças chegavam e já iam brincando com os brinquedos de casa, pois hoje é sexta, dia do brinquedo.

No café as crianças comeram pãozinho com manteiga e suco de limão. O Giovanni e o Daniel repetiram 4 vezes.

Fomos ao parque, o dia não estava tão frio então brincaram bastante de correr e com os brinquedos que o parque oferece.

Entramos na sala, fizemos a roda da conversa, a chamadinha e cantamos a musica do Bom dia. Ainda na roda, as crianças escolheram um livro para levar para casa, seguindo com o Projeto Leitura. Eles escolheram e pareceram bem animados em ler com seus pais.

Brincamos na sala com os brinquedos de casa, algumas crianças tiveram dificuldade em emprestar o brinquedo que trouxe de casa ou qualquer brinquedo que escolhiam para brincar. O Murilo e o Lucca choraram no começo até as professoras intervirem para negociarem os brinquedos.

No almoço todos se alimentaram bem, comeram strogonoff de carne, suco de laranja com cenoura e de sobremesa banana. Escovaram os dentes e descansaram tranquilamente.

03/09/2012

A entrada foi tranquila, as crianças chegaram, guardaram suas mochilas e brincaram com os brinquedos da sala, eles gostam muito dos carrinhos, dos barcos e das bolsas.

Fomos tomar café, servimos bolacha salgada com suco de laranja. Depois fomos ao parque.

No parque foi divertido, as crianças correram, pularam e brincaram principalmente com os pneus, balanço, carinhos e baldes e pazinha. Há uma casinha no parque e os meninos juntam os brinquedos, areia e folhas dentro dessa casa.

Entramos na sala, fizemos a roda da conversa, a chamadinha e demos início á um novo projeto: Animais de jardim para começarmos colocamos na roda diversos tipos de animais e criamos junto com as crianças três painéis, um com os animais de jardim, outro com animais da floresta e outro com animais aquáticos. A ideia é para que eles colassem os animais no lugar que eles achassem correto, então mesmo que as crianças coleem no lugar errado deixamos, pois esse painel servirá para que ao final do projeto, depois de termos estudado e aprendido possamos rever com eles e então arrumar caso esteja errado. Foi muito interessante à atividade.

Depois fomos para a sala de construção, onde as crianças brincaram com os imãs, com os cones, objetos de madeira, EVA e circuito. Eles gostam desse espaço.

Fizemos a higiene, trocamos de roupa, almoçamos, escovamos os dentes e preparamos as crianças para descansarem.

04/09/2012

A entrada foi tranquila, as crianças chegaram, guardaram suas mochilas e brincaram de montar o quebra-cabeça do homem-aranha. Eles gostam bastante desse personagem, principalemnte o Gustavo.

Tomamos café, onde servimos torradinha com manteiga e suco de maracujá, nem todos esperimentaram e diziam que já haviam tomado leite em casa.

Brincaram no parque, foi bem divertido, eles gostam muito desse momento, integarem com outras crianças que frequentam o parque no mesmo horário deles.

A turma ficou bem agitada e aconteceram algumas desavenças, as professoras chegaram a conclusão que ainda deverá acontecer algumas conversas e combinados antes de irem ao parque.

Entramos na sala, fizemos a chamadinha, a roda da conversa e nessa roda conversamos sobre a lagarta, levantando hipóteses do que eles sabem sobre o

animal e do que eles querem descobrir ou têm dúvidas. Todos falaram que a lagarta vira borboleta, e que ela come folha com o dente. Vamos anotar seus comentários no caderno de registro, material do qual faz parte de nosso planejamento de atividades.

Contamos uma história da lagarta, todas as crianças ouviram com atenção, eles gostam de histórias e se identificaram, pois havíamos conversado sobre o animal.

Depois fomos para o ateliê, onde com argila e folhas eles contruíram uma borboleta.

Fizemos a higiene lavando as mãos e o rosto, as crianças trocaram de roupa e fomos almoçar. No almoço todos se alimentaram, quando no cardápio tem beterraba todos comem para verem a língua pintada dos amigos, é sempre divertido.

As crianças escovaram os dentes e descansaram tranquilamente.

05/09/2012

A entrada foi tranquila, as crianças chegaram e brincaram com a caixa de sucatas.

No café da manhã servimos bolo de maracujá com suco de laranja, todos se alimentaram.

Antes de brincarmos no parque, entramos com eles na sala e fizemos uma roda, onde voltamos a conversar sobre o comportamento das crianças no parque, fazendo combinados sobre suas atitudes. Foi mais tranquilo, porém ainda as professoras precisaram intervir algumas vezes relembrando o combinado feito na sala.

Entramos na salinha, cantamos a música do “Bom dia”, fizemos a roda da conversa onde o Bruno comentou que a família dele havia comprado um computador novo.

Como atividade do dia fizemos em uma folha o caminho da lagarta, usando barbante e tinta, eles gostaram bastante.

Depois fomos para a sala de leitura, as crianças viram os livros, copntaram histórias e brincaram com os fantoches que a sala oferece.

Fomos fazer a higiene lavando as mãos e trocando de roupa, as crianças tem criado uma autonomia em relação a tirar, guardar e colocar sua própria roupa, cada vez menos eles precisam da ajuda das professoras.

Almoçamos e todos se alimentaram, servimos panqueca de frango, arroz, feijão, legumes e sala de alface com tomate. A sobremesa foi melão e todas as crianças repetiram.

Escovamos os dentes e as crianças descansaram tranquilamente.

06-09-2012

A entrada foi tranquila, as crianças chegaram e brincaram com a caixa de brinquedos que a sala oferece. E logo fomos tomar café da manhã.

Antes de brincarmos no parque, entramos na sala, fizemos uma roda e conversamos com as crianças sobre o comportamento deles no parque, eles mesmo falam para as professoras que não se pode bater, jogar areia no amigo, jogar balde nos amigos e devem cuidar das crianças menores. Achamos que tem melhorado quando fazemos combinados com eles, pois dessa forma a fala das professoras no parque é relembrar as crianças do que havíamos combinado anteriormente.

As crianças estavam bem agitadas, correram bastante, pularam bastante e ainda houveram algumas desavenças dos quais eles brigaram menos chamando as professoras para intervir.

Fomos a biblioteca,, a professora Renata leu para eles o livro da Ruth Rocha: “Borboleta na primavera”, eles gostaram bastante, principalmente porque temos trabalhado com eles a vida da lagarta.

Entramos na sala, cantamos a música do “Bom dia”, fizemos a roda da conversa e como atividade fomos procurar pela creche uma lagarta da qual queremos cuidar, alimentando-a e observando sua transformação para borboleta.

Infelizmente não encontramos a lagarta, penamos em procurá-la mais algum outro dia, as crianças aproveitaram que estavam no jardim para brincarem com os brinquedos e comerem amora. O Felipe, o Daniel e Júlia gostam muito de amoras.

01/02/2012

Hoje foi o retorno das crianças para a creche depois de um mês de férias para algumas. A nossa sala esta localizada no módulo verde da creche uma novidade para as crianças, pois mudaram de espaço.

As crianças foram chegando aos poucos e entraram na sala sem chorar, só o Gabriel que estranhou um pouco porque para ele estava sendo tudo novidade até as professoras.

A Larissa estava muito feliz, entrou na sala correndo foi logo pegando brinquedos...

Depois que todos estavam acomodados, fizemos a ponte de interação com as crianças socializando brinquedos e conversas, todos estavam felizes com o retorno.

Depois da recepção dentro da sala fomos para o lanche e em seguida para o parque. Todos gostaram muito deste novo espaço de brincadeiras subiram no trepa-trepa, rodaram no gira-gira, fizeram bolo de areia e escorregaram no escorrega...Dentro de nossa rotina diária o tempo de duração no parque é de uma hora e meia.

Depois fomos para o jardim lá mostramos as plantas e flores, as arvores e os diferentes aromas e sabores das mesmas. Pois colhemos a goiaba e higienizamos e oferecemos para as crianças experimentarem, algumas comeram.

Em uma das goiabas tinha um bichinho então aproveitamos a oportunidade para mostrá-lo, ao colocá-lo no chão todo ficaram observando, mas logo ele foi esmagado pelo Arthur.

Em seguida voltamos para a sala para a realização da troca. Uma outra novidade é que neste novo espaço não damos banho, higienizamos as mãos, o rosto e às vezes os pés.

Depois fomos para o almoço, uma outra novidade as crianças participam de um sistema self-service, onde vão passando os pratos e o pessoal da copa servem a comida e em seguida sentam a mesa.

O papel das professoras é auxiliar este momento como sendo de conquista da autonomia das próprias crianças incentivando e orientando a comerem sozinhas.

Após a refeição todos descansaram, pois estavam exaustos de tantas novidades...

02/02/2012

A recepção das crianças foi tranqüila, o Gabriel entrou sorrindo...

Na roda da conversa colocamos os emborrachados em circulo e cada um escolhia onde queria sentar, pois nestes emborrachados possui animais... Cantamos algumas músicas e fomos para o lanche.

No parque exploram todos os brinquedos e espaços e interagiram com as crianças da outra sala é muito interessante perceber como algumas crianças ainda matem o vinculo do ano anterior, sempre estão junto com os amigos que já conheciam.

Após o parque fomos brincar nos cantinhos do salão do modulo, neste local tinha uma cabana com bolinhas a Larissa foi a primeira a entra em seguida o Enrico e o Arthur, ele jogaram todas as bolas para fora.

Fomos para o momento da troca. Em seguida na sala a Jacira apresentou fantoche de pelúcia que era um bebe leão, e um palhaço segundo a historia contada pela professora eles vieram conhecer as crianças da creche. Todos ficaram muitos atentos à apresentação do mesmo.

A Helena não deixava os amigos pegarem os fantoches dizendo que estavam ouvindo historias...

03/02/2012

Na entrada brincamos com bolinha de sabão o Enrico, Henrique e o Arthur conseguiram assoprar, cada um tinha sua vez eles mesmo que se organizavam.

Depois do parque fomos assistir o dvd de clipes de cocorico.

Na sala contamos a história do gato e seus amigos e conversamos na roda sobre o novo espaço, todos disseram que estão gostando. Percebemos que o parque é o mais importante para eles.

Momento de nossas refeições!!!! (imagens)

07/05/2012

A entrada foi tranqüila, sentaram no canto da história e o Arthur escolheu a dos animais que vão construir uma casa.

No café da manhã comeram bem. Temos observado que o Lucas Ribeiro não come neste momento.

No parque brincaram livremente, depois fomos para a sala fizemos a chamada e o calendário e fomos ao salão do módulo fazemos a atividade do dia: dança das cadeiras, colocamos as cadeiras e explicamos como seria a brincadeira eles gostaram muito principalmente de correr em volta, também gostaram das músicas.

Voltamos para a sala fizemos a higiene e a troca, em seguida fomos almoçar, todos comeram bem. Hoje também foi dia da dentista fazer a escovação tem algumas crianças que ainda não aceitam a dentista fazer a mesma, choram.

Todos descansaram tranquilamente.

08/05/2012

A entrada foi tranquila, sentamos no canto da história nas almofadas como de costume, escolheram a mesma história do dia anterior.

No café da manhã foi servido pastelzinho assado de presunto e queijo e as crianças comeram bem.

No parque brincaram livremente, o Enrico, o Arthur e o Henrique estavam amigos inseparáveis brincando de correr.

Na sala fizemos a chamada, o calendário, conversamos sobre o que tinham feito na tarde do dia anterior e a atividade do dia: contar a história dos três porquinhos com dedoches, todos ficaram atentos aos acontecimentos da mesma, eles gostam do lobo, de assoprar e fazer to-toc quando ele bate na porta da casa dos porquinhos, também deram risada quando ele caiu dentro da água quente e queimou o bumbum.

Fizemos a higiene, a troca e fomos almoçar, incentivamos que comam tudo, mas nem todos querem e respeitamos esta atitude, escovaram os dentes e descansaram tranquilamente.

09/05/2012

Hoje na entrada fizemos a roda da conversa no canto da história. Falamos com as crianças conforme iam chegando sobre assuntos diversos. Quando a Jacira chegou cantamos parabéns, pois era seu aniversário, as crianças ficaram felizes e deram abraços nela.

Também falamos o porquê a Larissa não tem vindo a creche a alguns dias, pois ela vai ter uma irmãzinha e ficará em sua casa por bastante tempo.

No café da manhã foi servido bolo com suco de limão comeram bem, no parque brincaram de fazer bolo e de correr, temos observado que neste momento as crianças fazem novas amizades, mas também tem os amigos inseparáveis que quando se perdem (estão em outro lugar) perguntam para nós sobre aquele amigo.

Na sala fizemos a chamada, o calendário e conversamos sobre a atividade do dia: demonstração do quadrado vermelho, deixamos que manuseassem o quadrado de E.V.A. e depois fomos as mesas do salão do módulo fazer a colagem do mesmo em uma folha sulfite e depois também colaram barbante no contorno do mesmo.

Fomos para a sala, fizemos a higiene e troca e em seguida almoçaram, escovaram os dentes e descansaram tranquilamente.

10/05/2012

Na entrada sentamos na roda, cada um em seu nome e depois conversamos o que tinham feito no dia anterior.

Hoje a atividade do dia foi no café da manhã; lanche diferente, pedimos aos pais que enviassem para a creche pão de queijo e também foi servido chá de ervas-cidreira, com objetivo que observassem a fumaça que levantava da jarra para que pudéssemos explicar que era a água que evaporava. Todos comeram o pão de queijo, mas o chá só a Ana Clara e a Ingrid que tomaram tudo, a Ingrid repetiu.

No parque se divertiram brincando com os amigos.

Em seguida fomos para sala de leitura contamos a história da abelha Docilga, voltamos para a sala fizemos a higiene e troca.

Depois fomos para as mesas do salão fazermos uma atividade do dia das mães, colagem de papel picado dentro de um coração.

Almoçaram bem, escovaram os dentes e descansaram tranquilamente.

2. Procedimentos de produção de dados

No início do mês de agosto de 2012 me ative a dar continuidade ao meu trabalho, agora com ênfase na prática da pesquisa de campo. Apesar da minha proximidade com a Instituição e com as professoras que trabalhavam na creche¹⁰ que participariam do meu campo de estudo, o pedido para a contribuição para a minha pesquisa foi feita formalmente através de e-mails e cartas de consentimento, tanto para as professoras quanto para a direção da Instituição:

Prezados,

Venho por meio desta, fazer um pedido muito especial.

Estou na reta final do meu curso e estou em processo de feitura do meu trabalho de conclusão de curso.

Meu trabalho visa um estudo empírico acerca de narrativas de professores, no campo dos relatos de experiências. Meu projeto de pesquisa é sobre a visão dos professores que possuem o hábito de registrar o seu trabalho docente. Então, como eu necessitava especificar um método de registro de trabalhos, me recordei das produções dos portfólios que a creche utiliza.

A minha intenção, como pesquisa, é ouvir a voz dos professores que se utilizam da prática dos portfólios como registro do dia-a-dia do trabalho pedagógico, durante a feitura dos mesmos. Identificando, bem como, o que sentem ao produzirem; o que realmente são os registros; qual é a intenção etc.

E, a partir daí, recolher narrativas produzidas pelos professores, acerca dos questionamentos indicados acima.

Visto isso, estou a procura de um campo para efetivar o meu trabalho, que será feito a partir de um grupo de professores em exercício.

A primeira etapa do trabalho tem a necessidade de uma reunião entre os professores para uma discussão sobre os questionamentos que levantei anteriormente. A segunda etapa é a escrita das narrativas. A terceira é a partilha das

¹⁰ Programa de Educação Infantil da Instituição Estadual do Município de Campinas.

produções, leitura. A quarta e última é a produção da narrativa sobre a leitura das produções dos colegas de trabalho.

Agora surge o meu pedido: Preciso reunir as professoras na primeira e terceira parte do trabalho, e gostaria que acontecesse na creche. Seria possível esse espaço para a realização da primeira e a terceira etapas do meu trabalho?

Fico no aguardo por resposta.

Desde já agradeço a atenção. Stella.

Apesar de parecer um pedido simples, para mim, fiquei no aguardo por respostas por parte da coordenação do programa de Educação Infantil da Instituição, que encaminhou o meu pedido a instâncias superiores, para que eu utilizasse os espaços da creche. Enquanto esperava por resposta, as professoras me contataram para a participação no trabalho.

A devolutiva da divisão de educação infantil e complementar da Instituição respondeu negativamente ao meu pedido:

Prezada Stella,

Neste segundo semestre a divisão de educação infantil e complementar está com diversas atividades em andamento, e as professoras já estão com muitas atividades que exigem a saída dos espaços e dos grupos de crianças.

Por isso, nesse momento não será possível a liberação das mesmas para contribuir com você, em sua pesquisa. Além disso, a divisão de educação infantil e complementar da instituição tem hoje alguns critérios para aplicação de trabalhos e projetos, como é o caso do TCC. Para que um trabalho seja realizado, é necessário antes, que o projeto seja submetido ao Centro de Estudos para que a Direção Pedagógica avalie e verifique a viabilidade do mesmo.

Devido à quantidade de trabalhos que já estão sendo realizados, não estamos aprovando nenhum projeto novo para o segundo semestre de 2012. Agradecemos seu interesse em realizar o trabalho conosco, e nos colocamos à disposição para trabalhos futuros,

Coordenação.

As professoras que aceitaram colaborar com o trabalho foram informadas por e-mail sobre as minhas necessidades em relação ao intuito da pesquisa e o como procederem, uma vez que não tínhamos o espaço para a conversa entre o grupo que aceitou fazer parte do trabalho.

Entreguei para cada professora participante um conjunto de questões que pudessem nortear o 'como escrever' e alguma orientações, que se seguem:

Relatar o processo de feitura dos portfólios não é tarefa fácil, uma vez que muitas coisas passam por despercebidos e caem no esquecimento, pois é necessária a ajuda da memória. Mas, visto isto, é importante salientar que por causa do sentimento embutido no trabalho do registro diário de atividades, reuniões, planejamentos e situações não planejadas que acabam por acontecer, são de tão alta importância que são facilmente lembradas.

Perguntas norteadoras para o relato

Porque o uso dos portfólios?

O que realmente são os registros?

O que contém os registros?

Em que se baseia a feitura dos registros?

Qual a intenção dos registros?

O que sentem ao produzirem os portfólios?

Os registros são compartilhados?

As questões norteadoras são para apenas guiá-las, e serem respondidas ao longo da narrativa. Imaginem que estão fazendo um diário, então escrevam também o que sentem e o que já sentiram durante a produção dos portfólios. O texto deverá ser escrito de forma contínua. Não há segredo na produção. Apenas narrem, de forma clara e confortável para vocês, o processo de feitura dos registros diários que vêm fazendo, em uma ou duas páginas.

Em um segundo momento, pessoalmente, pedi às professoras alguns de seus relatos. Todas disponibilizaram seus portfólios, a fim de agregar informações ao meu trabalho.

3. Procedimento de análise dos dados

A pesquisa aqui apresentada é do tipo qualitativa. Este tipo de pesquisa foi escolhida pelo fato de se tratar de uma abordagem interpretativa de acontecimentos vivenciados dentro de seu próprio ambiente – no caso, professoras narrando experiências de trabalho docente.

Fazendo leituras e averiguando as possibilidades de modelos investigativos, selecionei para assim dar início a feitura das análises dos dados obtidos neste trabalho dois autores: BARDIN (1979) e GINZBURG (1989). Autores que nos apresentam, respectivamente, que a Análise de Conteúdo articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem e que o Paradigma Indiciário se traduz em um saber de tipo venatório, caracterizado pela capacidade de, a partir de dados aparentemente irrelevantes, descrever uma realidade complexa que não seria cientificamente experimentável.

A partir disso, pude perceber que a análise dos dados obtidos na pesquisa deste trabalho poderia seguir as interfaces apresentadas pelos dois autores e ainda assim adquirir sentido próprio, uma vez que a ideia da narração sobre as próprias experiências são artifícios de grande valia para a compreensão dos registros diários expostos neste trabalho, analisando conteúdo e forma, remetendo assim aos conceitos de Paradigma Indiciário e de Análise de Conteúdo.

Para BARDIN (1979) a investigação feita por análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção da mensagem. As etapas para a verificação deste método, segundo BARDIN (1979), consistem em: uma fase de pré-análise, da exploração do material e, em seguida, a do tratamento dos resultados, a da inferência e a da interpretação. Por isso, conta-se com o fato de que a leitura implica interpretação pessoal, sendo assim a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador.

BARDIN (1979) afirma que como partimos de um universo de documentos de análise, ou seja, reconhecer que para um trabalho mais proveitoso de análise de conteúdo é necessário limitar as amostragens, sendo assim a amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.

Já a investigação indiciária tem origem por volta do final do século XIX, conforme a reconstituição de GINZBURG (1989). O autor procura comprovar como diferentes áreas da ciência autorizam análises qualitativas fundamentadas na observação de detalhes. A ideia de pesquisar o particular, o diferente, aproxima a semiologia médica à crítica de arte, à psicanálise e à investigação policial, embora seja de conhecimento que esse paradigma faça parte da história social do homem que, necessitando sobreviver, precisou interpretar e adaptar-se aos mais imperceptíveis sinais da natureza. O Paradigma Indiciário também trata da investigação de fatos que possam levar à elaboração de suposições testáveis.

Segundo o autor, o núcleo do paradigma indiciário é, em primeiro lugar, o postulado em que a realidade se apresenta turva, mas, ainda assim, de acordo com alguns indícios, possível de decifrá-la. Em segundo lugar, as fontes históricas são elementos importantes e que possibilitam a crítica de fontes, implicando o exercício da imaginação e argumentação. Em terceiro lugar, a constituição imaginativa e retórica não é incompatível com a prova empírica concreta, nem com o desejo, sem o qual não há pesquisa, nem com os desmentidos infligidos pelo princípio de realidade. Finalizando, temos que a narrativa histórica é qualitativamente distinta de outras narrativas e que, a partir da averiguação o conhecimento histórico se torna possível.

Considerando o exposto até aqui, entrei com os Portfólios (diários) de três turmas diferentes de um Programa de Educação Infantil em uma Instituição Estadual do município de Campinas e com as narrativas de professoras que se utilizam dessa forma de registro. Iniciei o seguinte trabalho:

- Uma leitura atenciosa dos registros diários disponibilizados pelas professoras.
- Uma segunda leitura registros diários disponibilizados pelas professoras para identificar as temáticas expostas.
- Uma leitura atenciosa dos relatos de experiência das professoras, para ganhar familiaridade com suas escritas.

- Uma segunda leitura dos relatos de experiências das professoras para dividir os conteúdos expostos por elas.
- Uma leitura dos registros e das narrativas para elencar aspectos subjetivos, que pudessem permitir uma seleção de conteúdos avaliados como relevantes ao tema da pesquisa.
- Leitura e avaliação das respostas das professoras para o questionário respondido.
- Depois de selecionar os temas relativos à pesquisa, foi estabelecida uma relação entre as temáticas discutidas e a bibliografia presente neste trabalho referente ao tema.
- Por fim, considerando a análise do material para a pesquisa e a fundamentação teórica, foi possível chegar às conclusões da pesquisa.

III. Narrativas Docentes

“Só o eu se aprende a si próprio.
Como sujeito que se questiona a si
mesmo, o eu consegue a autonomia.”
(Habermas)

Neste capítulo, serão encontradas as análises dos dados obtidos, relacionadas com as narrativas das professoras e de seus registros diários (portfólio) e com as contribuições teóricas a respeito do tema.

1. A produção dos portfólios na visão dos docentes

1.1. A importância da construção das narrativas/registros diários

Professora 1

Trabalhar com portfólio consiste em fazer relatos diários das ações dos alunos realizados no espaço interno e externo da creche/escola, incluindo as mediações ou intervenções do professor. Dessa forma o uso do portfólio vem a ser um documento onde são registrados o planejamento, a metodologia de trabalho e o desenvolvimento da criança/grupo.

Os registros são informações sobre a rotina, as atividades livres ou dirigidas, as ações e reações das crianças/alunos, os momentos de imprevistos ou improvisos, ou seja, todas as informações são importantes e devem ser consideradas. Os registros são produzidos com a intenção de que sempre que for necessário o educador possa consultá-lo, principalmente, para fazer reflexões da sua prática. Considero que dessa maneira o professor a partir dos registros podem avaliar de

forma processual a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, através de registro (escrito, fotográfico...), Pois, na avaliação é importante executar um olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo, revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens.

Ao produzir o registro sinto-me privilegiada, por relatar sobre os acontecimentos das atividades para que não caiam no esquecimento, acredito que o registro é a forma que nós professores temos de validar o nosso trabalho, rever nossas ações e as ações dos pequenos, assim como educadora tenho a oportunidade de refletir, analisar, modificar o planejamento sempre que for necessário para que o ensino aprendizagem seja significativo.

Professora 2

Eu gosto muito de realizar os registros diários em portfólio, pois fica um trabalho organizado, de fácil visualização e entendimento para os pais e pessoas que querem conhecer o meu trabalho.

Também através do portfólio avalio o meu trabalho, pois ele é uma avaliação continua e que permite acompanhar o processo ensino aprendizagem dos alunos. Mais ao se pensar em portfólio, não podemos torna-lo um deposito de trabalhos e sim um suporte para observar o aluno. O que acho mais interessante e prazeroso é que cada vez que leio alguns registros me emociono, e eu necessito dessa emoção, pois é isso que faz com que realizo cada vez melhor o meu trabalho.

O registro serve para orientar e redirecionar o processo pedagógico como um todo. Deve, ainda, se constituir numa prática sistemática e contínua, tendo como princípio a melhoria da ação educativa, envolvendo a criança, a professora e a instituição. Para realizar os registros diários, vou anotando o que vai acontecendo de interessante durante o dia, pois se não escrevo posso esquecer algo na hora de fazer o registro. Nos registro contém tudo o que ocorreu no decorrer do período com as crianças, o que estava ou não planejado, fala das crianças, fotos das atividades que realizamos, enfim como foi o dia de trabalho com os pequenos.

Sinto realizada trabalhando com os registros, pois tenho em mãos um documento onde posso mostrar meu trabalho, ler, reler, avaliar, emocionar, tudo o

que foi realizado no decorrer do ano ali está, fala das crianças que emocionam e surpreendem com perguntas e questionamentos.

No decorrer do ano, compartilho o portfólio com outras professoras, com a coordenadora pedagógica e principalmente com todos os pais de alunos, cada um leva para casa e fica o período que achar necessário para ler, observar e comentar sobre o trabalho realizado. Fico muito feliz com os comentários e observações que essas pessoas fazem ao retornar com o portfólio, pois com eles posso enriquecer cada vez mais meu trabalho.

Professora 3

Faço o uso do Portfólio com o objetivo de registrar os acontecidos do dia-a-dia, para que como professora possa pensar e repensar o meu fazer pedagógico, ou seja, o que fazer melhor ou diferente, o que deu certo e o que não deu.

O portfólio também é uma avaliação do meu trabalho, pois por meio dele posso refletir sobre o planejamento e atitude diante de determinados fatos.

Os registros são baseados nas falas das crianças, em suas atitudes durante as atividades planejadas e também das manifestações dos pequenos que chamam atenção no decorrer do período que estão na creche.

Os registros do portfólio são feitos por escritas e de fotos que tiro dos momentos em que as crianças estão envolvidas em determinados acontecimentos. As fotos são coletivas e também individuais.

Sinto que a feitura dos mesmos é trabalhosa principalmente por ter optado por fazer no computador, trabalhar com a tecnologia nem sempre é fácil para quem tem dificuldade.

A intenção de fazer o portfólio além dos motivos acima descrito é de compartilhar com os pais e colegas o trabalho que é realizado na instituição educacional. Mas ainda este ano não foi possível este compartilhamento devido a motivos pessoais.

1.2. Sobre a construção das narrativas/registros

A construção dos portfólios pode guardar toda a história de uma turma escolar, sendo, portanto, um material rico de vivências que serve, além de tudo, como instrumento de ressignificação de aprendizagens e colaboração no processo de avaliação formativa e metodologias escolares. O portfólio, ainda, pode ser usado como ferramenta de acompanhamento, desenvolvimento e qualidade do ensino/aprendizagem. O portfólio pode ser utilizado para ilustrar o desempenho dos alunos no desenrolar do ano escolar.

Os registros em portfólios podem ser compostos por desenhos, fotos, artes, exposição de documentos, avaliação de desempenho, registro atividades planejadas, comentários, registro de eventos, registro de leituras, etc. São registros produzidos em períodos de aprendizagem, que podem ser registrados por fotografia, como comentários em aberto armazenando a historicidade do momento, visualizando assim a evolução histórica do acontecimento, visando sempre a atuação do aluno e o seu desenvolvimento escolar.

As narrativas elaboradas pelas professoras da Creche, mencionada neste trabalho, sobre a feitura dos portfólios (registros diários), se mostraram em todas as falas uma ferramenta para a reflexão do próprio trabalho, e ainda sugerem que a construção do registro possibilita reflexões muito importantes devido a necessidade de se pensar sobre as práticas vividas, desenvolvendo um trabalho mais organizado e expondo experiências do cotidianos.

Como o visto nas narrativas das professoras a elaboração do registro nada mais é do que uma extensão do trabalho cotidiano da creche, assim como afirma CUNHA (1997), os relatos vividos são artefatos de grande valia para a construção da trajetória percorrida na profissão docente, com mais reflexões atribuindo significados às práticas. Para a autora as narrativas não são verdade estrita dos fatos, mas sim a representação deles para se transformar a própria realidade. O professor se reconstrói no momento da escrita do relato repensando sua própria prática, ou seja, recupera sua experiência de maneira reflexiva, fazendo uma auto análise que lhe institui novas bases de compreensão de sua prática cotidiana, no

ambiente escolar. Ainda para a autora, experiência e narrativa se sobrepõem e passam a ser parte da vida do professor.

Podemos perceber que a composição dos registros possibilita que os profissionais da educação organizem uma visão mais reflexiva sobre suas atividades cotidianas, assim o escrever é visto como uma forma das muitas maneiras de aprender, vivenciando novamente experiências no momento do registro, de tal forma que estejam aprendendo com o que já foi vivido.

Para SOUZA (2004), a escrita da narrativa enfatiza no professor a sua singularidade e o contato com o conhecimento de si configurar-se, portanto, como uma atividade de cunho formador, pois o sujeito aparece como aprendiz e questionador de suas vivências e identidades a partir dos registros. Desta maneira, enquanto atividade formadora, a narrativa de experiências vividas ao longo da vida é vista como processo de formação e de conhecimento, porque se fundamentam nos recursos experienciais produzidos nas experiências construídas e vividas durante o processo de formação e desenvolvimento.

2. Sobre as narrativas produzidas

Sobre o que as professoras apresentaram, tanto no relato acerca de suas experiências com o portfólio quanto com a entrevista feita, podemos constatar que a ênfase dada ao registro diário de seus trabalhos, tanto o fotográfico quanto o escrito são respaldados pelas intervenções de suas crianças, e exigências da Creche como meio de viabilizar a documentação de atividades desenvolvidas ao longo do ano escolar, além de avaliação do trabalho pedagógico junto à coordenação e pais, uma vez que assim como nos mostra a **Professora 3**: *“O portfólio também é uma avaliação do meu trabalho, pois por meio dele posso refletir sobre o planejamento e atitude diante de determinados fatos”*.

A importância da documentação dos fatos vividos é exposta nas narrativas das professoras, que expressam suas preocupações em se mostrarem ativas nas práticas pedagógicas, propondo atividades usando dos portfólios para tê-las guardadas, como expõe a **Professora 2**: *“Eu gosto muito de realizar os registros diários em portfólio, pois fica um trabalho organizado, de fácil visualização e entendimento para os pais e pessoas que querem conhecer o meu trabalho”*.

Ainda sobre a construção dos registros podemos notar que a memória é um artifício que possibilita o engendramento da documentação do que foi vivido e experienciado no ambiente escolar, uma vez que, como afirma a **Professora 1** *“Ao produzir o registro sinto-me privilegiada, por relatar sobre os acontecimentos das atividades para que não caiam no esquecimento, acredito que o registro é a forma que nós professores temos de validar o nosso trabalho, rever nossas ações e as ações dos pequenos, assim como educadora tenho a oportunidade de refletir, analisar, modificar o planejamento sempre que for necessário para que o ensino aprendizagem seja significativo”*, o momento em que se narra o vivido nos repensamos e efetivamente refletimos sobre as nossas próprias práticas.

A escrita das narrativas possibilita que os professores estabeleçam uma visão mais reflexiva sobre suas atividades diárias. As narrativas têm como base o olhar e a criticidade do professor acerca do que se é vivido em ambiente escolar, além do exercício do relato ser capaz de promover a reflexão. Para ROSA (2005) existem

várias maneiras de se registrar o próprio trabalho, mas a escrita ainda é uma das formas mais privilegiadas de efetiva-lo.

Pode-se perceber, através das narrativas, que as professoras vão se enxergando como autoras no decorrer das produções. CIFALI (2001), ao realizar pesquisas históricas sobre a escrita de narrativas, retoma a questão já levantada por outros estudiosos segundo as quais o “relato seria o espaço teórico das práticas”. Interrogando a desvalorização das narrativas como produção de “pessoas menores” que não detêm uma bagagem teórica, a autora defende que são essas histórias narradas que colaboram para tecer a identidade de um povo ou de um indivíduo. “Não há povo sem histórias nas quais se reconheça”. Para a autora discute muito sobre identidade profissional, mas raramente se destaca o quanto o relato, como condição da memória, contribui para a construção dessa identidade.

E ainda sobre a construção das narrativas, segundo LECHNER (2004) elas devem ser socializadas para que a experiência não fique no isolamento, sem eco. É essa partilha que delinea as adjacências identitárias do que é escrito. Escrever sobre si é uma forma de diálogo com os textos que se escreve. A escrita realiza a palavra e permite a escuta atenta à interioridade de alguém. Essa atenção particular presente no ato de escrever sobre si é uma âncora comum a todos e que permite a troca.

Sobre isso SOUZA (2004) nos apresenta que a educação é a construção e reconstrução de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que edificam o cotidiano, a cultura escolar. Portanto, a narrativa é tanto um acontecimento quanto uma abordagem de investigação e formação, pois parte das experiências e dos fenômenos humanos são incididos das mesmas. Portanto, as narrativas nos mostram que educação é construída através de histórias individuais e coletivas, através de reflexões, dúvidas e conflitos, nesses casos escritos nos possibilita enxergar melhor a importância das histórias vindas da experiência das pessoas, da forma como experimentam o mundo.

3. Sobre os registros produzidos

Lendo os registros, observando as fotos expostas neles, pude notar uma sincronia de acontecimentos semelhantes a uma organização do trabalho cotidiano vivenciado na creche. A sistematização da organização do portfólio de acordo com a rotina, de todas as turmas aqui citadas, prezam os dados e as impressões do dia a dia das crianças, fornecendo assim a imagem de um movimento contínuo, dando a ideia de caminho percorrido. A ordem cronológica das vivências descritas nos registros mostra o compasso e o significado do que se desenvolve com as crianças. As imagens, fotografias, são utilizadas como marco de momento do cotidiano das crianças.

Os diários feitos pelas professoras mostram muito do que é o ambiente de educação infantil, com regras, horários, rotinas, atividades planejadas e não planejadas, imprevistos e readaptações de espaços, horários e atividades de acordo com a demanda das crianças. O portfólio apreça para as professoras como uma possibilidade de documentação e acompanhamento do vivido em seu ambiente de trabalho, uma vez que acompanhar o desenvolvimento das crianças nos espaços da educação infantil não é uma tarefa simples.

Os portfólios feitos pelas professoras podem ser caracterizados como de Aprendizagem, uma vez que neles contêm anotações, rascunhos, esboços preliminares de projetos em andamento, planejamento de atividades, amostras de trabalhos recentes e o diário de aprendizagem e vivências das crianças, construído por meio do acúmulo de descrições das experiências do professor e dos alunos.

Os portfólios analisados são organizados por data e rotina, que é pré-estabelecida na Creche – a entrada, o lanche, o almoço, o parque etc. O início dos registros se resume a delimitar como foi a entrada das crianças naquele dia, quem recebeu, que atividade foi proposta para este momento, expondo algumas vezes fatos curiosos como crianças que entraram sorrindo ou correndo e algumas atividades/brincadeiras que ia escolhendo. Com isso, temos que a partir dos registros das professoras a construção do portfólio é um resgate de todo um trabalho metodológico que envolve aprendizado e especificidade de todas as crianças – citando nomes, expondo resultado de atividades, fotografando as experiências etc. –

que explora o lúdico, a inteligência e a criatividade existente na relação ensino aprendizagem. Ou seja, o portfólio, dentro de uma aprendizagem contextualizada, beneficia o pensamento complexo de mostrar o aprendido através de expressão visual e cognitiva.

Assim, para a Educação Infantil os registros das atividades, feito de maneira sistematizada e organizada, ganham maior espaço quando se vê o ensino permeado por princípios de educação para a vida, em contato com a diversidade e as diferenças do ambiente educacional, respeitando idades e necessidades, o que reafirma o que GANDINI e GOLDHABER (2002) nos traz sobre a documentação ser um instrumento indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando também o seu crescimento profissional.

O portfólio é um amadurecimento do educador, juntamente com seu educando. É importante compreendê-lo aos poucos, para que faça sentido tanto na vida do educador, quanto na do estudante. É preciso lembrar que o educando está num processo de aprendizagem e o portfólio é mais um elemento a ser ensinado e, portanto, precisa fazer sentido na vida dele.

A criatividade é muito importante para se definir os conteúdos dos portfólios. A variedade de itens que podemos notar nos portfólios (registros) aqui apresentados é preservada para documentar o desenvolvimento das crianças e dos professores. Os itens expostos proporcionam informações a respeito do crescimento e do desenvolvimento do grupo de crianças da Creche. Os componentes mais frequentes nos registros das professoras são amostras de trabalhos, diálogos das crianças, exposição da rotina da turma, atividades propostas e fotografia das crianças, além dos registros escritos pelas professoras. Essas histórias contadas colaboram para se tecer a identidade de um povo ou de um indivíduo, nesse caso de um grupo de professores. Cada um lembra de um formato, relata ao seu jeito, mas de maneira geral, a memória é de todos.

Considerando aspectos importantes para a construção dos portfólios podemos perceber que o registro feito pelas professoras da Creche, mencionada neste trabalho, contém fatos considerados pessoalmente relevantes: os processos e os produtos de atividades propostas para as crianças; ilustração dos modos de trabalho com o grupo de crianças, nas salas ou fora dela, na biblioteca, nos parques,

individual, em grupo; referências à experiências de aprendizagem diversificadas como investigações, projetos etc.

.

IV. Considerações Finais

Bom seria se tivesse analisado cada palavra dos relatos e narrativas apresentados neste trabalho, quisera ter apreendido cada entrelinha das histórias registradas explicando o porquê de tudo o que aconteceu, mas neste momento lembro-me de MAGNANI (1983) que nos diz que o vivido não se deixa aprisionar a não ser como redundância.

Por isso pude perceber ao tentar analisar os dados obtidos neste trabalho, que ao mesmo tempo em que as professoras narravam suas vivências e construía seus portfólios, elas se deixavam narrar enquanto expunham, assim, suas peculiaridades, especificidades, trazendo suas memórias para o registro documentado, fazendo-se protagonistas ou simples narradoras dos acontecimentos com suas crianças. Assim também pude notar que as professoras, seduzidas pela palavra, iam se constituindo produtoras de portfólios ao mesmo tempo em que eram personagens dos mesmos. Quanto mais narravam as experiências vividas, mais as professoras eram narradas e traduzidas em palavras.

Através desta pesquisa, percebemos que as narrativas e registros revelam vivências do cotidiano tanto das professoras quanto das crianças, criando laços históricos, abrindo espaço para a documentação dos fatos.

Nas narrativas contém não somente dilemas e acontecimentos das professoras, seus planejamentos e expectativas, mas também reflexões sobre suas práticas educativas e sociais estabelecidas naquele espaço e tempo, viabilizando assim a possibilidade de mudanças, através da reflexão, do trabalho docente. Pudemos perceber, então, que a escrita das narrativas permite que os profissionais da educação organizem uma visão mais reflexiva sobre suas atividades cotidianas, bem como o que realiza dentro ou fora do ambiente educacional. O escrever, portanto, é visto como uma maneira de aprender, vivenciar novamente o já experienciado e transferi-lo para o papel de forma que se aprenda com aquilo que já foi vivido.

O trabalho com as narrativas docentes permitiu um contato estreito com os aspectos subjetivos humanos, que muitas das vezes apresentam dificuldade de serem investigados, mas que através da metodologia aqui trabalhada foi possível e

trouxe resultados muito favoráveis para esta pesquisa. O objetivo da pesquisa proposto foi desta forma, satisfeito, pois foi possível identificar e analisar, a partir dos registros diários e narrativas das professoras como trabalho processual que promove a reflexividade docente.

Os relatos sugerem que as narrativas dos educadores tornam evidentes importantes reflexões, ora sobre si mesmos, ora sobre as práticas desenvolvidas, consentindo e constituindo o próprio trabalho e sistematizando preleções advindas da experiência.

Finalmente, podemos assegurar que as professoras, assim, constituindo que não foi espontaneidade, natural, ou de ordem aleatória, o trabalho de relatar fatos, mas sim fruto de um processo surgido da união entre as dimensões psicológica e sociológica, em que cada professora foi se distinguindo como elemento do grupo de crianças, fazendo a diferença nas discussões, vivências e decisões coletivas. Podemos dizer que as narrativas pedagógicas, foram fundamentais para o conhecimento do trabalho diário das professoras da Creche.

Acredito que seja importante trazer a grande necessidade da realização de estudos sobre esta temática, uma vez que a modificação do trabalho docente está cada vez mais vinculado ao vivido em ambiente educacional, revigorando e dando importância ao que o professor tem a nos mostrar do seu cotidiano e experiências educacionais, o que seria de grande valia para auxiliar não só no planejamento, mas também na avaliação do seu trabalho.

E ainda, para finalizar esta tessitura trago o que senti quando em contado com os registros: dei-me conta que não era a história em si que os portfólios guardavam senão o próprio exercício de contá-la e mostrá-la.

O que importa é que as vidas não servem como modelos. Só as histórias servem. E é duro construir histórias sem vivê-las. Só podemos viver histórias que lemos e escrevemos. Vivemos nossas próprias vidas através de textos. Podem ser textos lidos, contados, experimentados eletronicamente, ou podem vir a nós como os murmúrios de nossa mãe, dizendo-nos o que as convenções exigem. Qualquer que seja sua forma ou seu meio, essas histórias nos tem formado e são elas que devemos usar

para fabricar novas ficções, novas narrativas. (HEILBRUN, 1988, p. 37)

Considerando tudo o que foi exposto neste trabalho, afirmo que o contato com as particularidades de cada professora que narrou suas experiências diárias com as crianças da creche, fez com que o meu olhar para as histórias contadas nos portfólios e nas narrativas se tornasse mais calibrado para enxergar, não só o que se queriam mostrar, mas também toda a trajetória e o que estava por trás da construção e efetivação do foi documentado. Posso dizer, então, que pude viver um pouco das histórias presentes aqui.

V. Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Portugal: Porto, 2000.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade, Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALONSO, Myrtes. Transformações necessárias na escola e na formação dos educadores. (In) FAZENDA, Ivani (et al) Interdisciplinaridade e Novas Tecnologias. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 1999.

ALMEIDA, P. C. A. de; PEREIRA, M. A. L.; AZZI, R. G. A dimensão teórica-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria em prática. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: casa do psicólogo, 2002.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Portfólio. UEPG. 2007. http://www.uepg.br/uepg_departamentos/demet/disciplinas/Roteiro%20portf%C3%B3lio.pdf . Acessado em 14 de Setembro de 2012.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Personagens e enredos de práticas Pedagógicas na cena da formação docente. In: Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan.-mar. 2010.

ARROYO, Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAHIA, Carmem de Britto. & PAIM, Ana Verena Freitas. Currículo e formação de professores em exercício: revisitando tempos, espaços e sujeitos. In: Espaço do currículo, v.3, n.1, pp.337-347, Março de 2010 a Setembro de 2010.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENJAMIM, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: Obras escolhida, volume I : Magia e técnica, arte e política. Editora Brasiliense, 1975.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BRITO A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. M. C; CARVALHO, M. A. Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 1998, vol.2, n.2, pp. 153-160.

CARVALHO, Maria José Lima de. & FARIA, Evangelina Maria de Brito. O gênero relato de experiência na Educação Infantil: caminhos para o letramento. In: Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba 2011.

CHAGAS, B. C. Narrativas docentes e reflexividade na parceria Universidade-escola: o que dizem os professores. TCC/UNICAMP. Campinas, 2008.

CHARTIER, A.M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A.M. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

CIFALI, M. Conduta Clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, P. et al (Orgs). Formando profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do/a professor/a : prosa e poesia. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Percursos de autoria: exercícios de pesquisa. (no prelo) 2005.

CUNHA, Renata Barrichelo. ; FERNANDES, Carla Helena. ; MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno. ; NOGUEIRA Eliane Greice Davanço. Professor/a: os elementos de uma identidade em construção. In: Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

FERNANDES, C. H., FERREIRA, C. R. e PRADO, G.V.T. Narrativas pedagógicas e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? In: Revista Teias v. 12, n. 26, p. 143-153. Set./Dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda., novo dicionário da língua portuguesa, E. J. E. M. M. editores, Ltda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. Segunda Edição.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

FREIRE, M. Observação, registro, reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREITAS, Lisandra C. G. Ser professora: narrativas como processo de constituição. TCC/ UNICAMP. Campinas, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: Para uma Mudança Educativa; trad. Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Carolyn. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GLASER, Scheilla Regina. & OLIVEIRA, Camila Borges de. Relato de experiência: com a palavra, professores! In: XVII encontro nacional da abem. Diversidade musical e compromisso social. O papel da educação musica. São Paulo, 08 a 11 de outubro de 2008.

GUINZBURG, Carlos. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras 1989.

HEILBRUN, Carolyn G. Writing a woman's life, 1988.

HERNÁNDEZ, F. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma Formação Repleta de Sentido. In: Esteban, Maria Teresa e Zaccur, Edwiges (Orgs.). Professora-Pesquisadora – Uma Práxis em Construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, J. Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: 1994.

LECHNER, Elza. Narrativas autobiográficas e transformações de si: devir identitário em ação. In: I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, 2004, Porto Alegre, 2004.

LIBÂNIO, J. C. "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?". In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez: 2002.

MARQUES, Mário Osório. Escrever é preciso: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 1997.

MEGNANI, Maria do Rosário M. Em sobressaltos; formação de professores. Ed. Unicamp, 1993.

MELO, Sílvia Souza. Formação de professores: Caminhos e Descaminhos da Prática Docente. Monografia/ UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. BELÉM – PARÁ, 2001.

MENDES, Maria Francisca. Memoriais de formação: narrar-se professor a partir dos saberes cotidianos. In: X Congresso Nacional de Educação. Educere. PUC - Paraná, Curitiba 7 a 10 de novembro de 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: Nóvoa, António. Vidas de Professores. Porto: Porto Editoras, 2000.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. ; PRADO, Guilherme do Val Toledo.; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. In: Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 109 - 134, janeiro/junho 2008.

NEVES, Iara. Ler e Escrever: Compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

NÓVOA, A. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os Professores e a sua Formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAULA, Luciane Guimarães de. Uma pesquisa colaborativa com duas professoras universitárias de inglês: entraves e mudanças. 2010. Doutorado/UFG.

PEREZ, Carmen L. V. Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras/alfabetizadoras. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 2002.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Didática e formação de professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRADO, Guilherme do Val Toledo & CUNHA, Renata C. O. B. Aprender com a experiência: a produção de quais saberes? In: Educação Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), Jan./Abr. 2006

PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. Porque escrever é fazer história. São Paulo, Graf. FE, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura Porque escrever é fazer história. Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2005.

Prado, Guilherme do Val Toledo; Ferreira, Cláudia Roberta, Fernandes, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: Escrita dos profissionais da educação? In: Revista Teias v. 12 • n. 26 • 143-153 • set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, V. 2. n. 3, 1989.

ROCHA, Décio. & DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. ALEA - Volume 7 Número 2. Julho – Dezembro/2005. p. 305-322.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. In: PRADO, G. V. T. e SOLIGO, R. Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões e superações. Campinas, 2005.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão et al. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. Psicol. esc. educ. 2005, vol.9, n.1.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. ; GAUCHE, Ricardo. ; MÓL, Gerson de Souza. ; SILVA, Roberto Ribeiro da. ; BAPTISTA Joice de Aguiar. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. In: Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências. Vol. 8. Número 1 – Julho/2006

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis. Coimbra - Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Os Portfolios Reflexivos (também) trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do seu uso na Humanização dos Processos Educativos. Porto: Porto Editora. 2005.

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

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. 2. ed. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e Contra-Ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. Manual de Portfólio; um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

SOUZA, Eliseu Clementino. O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Doutorado/UFB. 2004.

SOUSA, Maria Bernadette Nogueira de. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (orgs.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas: homenagem a Antonieta Celani. Campinas, 2003.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, A. L. e Santos, R (orgs); Multiculturalismo mil e uma faces da escola. RJ. : DP & A, 2000.

VIEIRA, Vania M. O. Portfólio: Uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. In: Revista: Psicologia Escolar e Educacional ABRAPEE. Vol. 6 nº 2 junho/dezembro 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, Jan./Abr. 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto. 1994.

ZEICHNER, Kenneth. M. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas. Tradução de A. J. C. Teixeira, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.