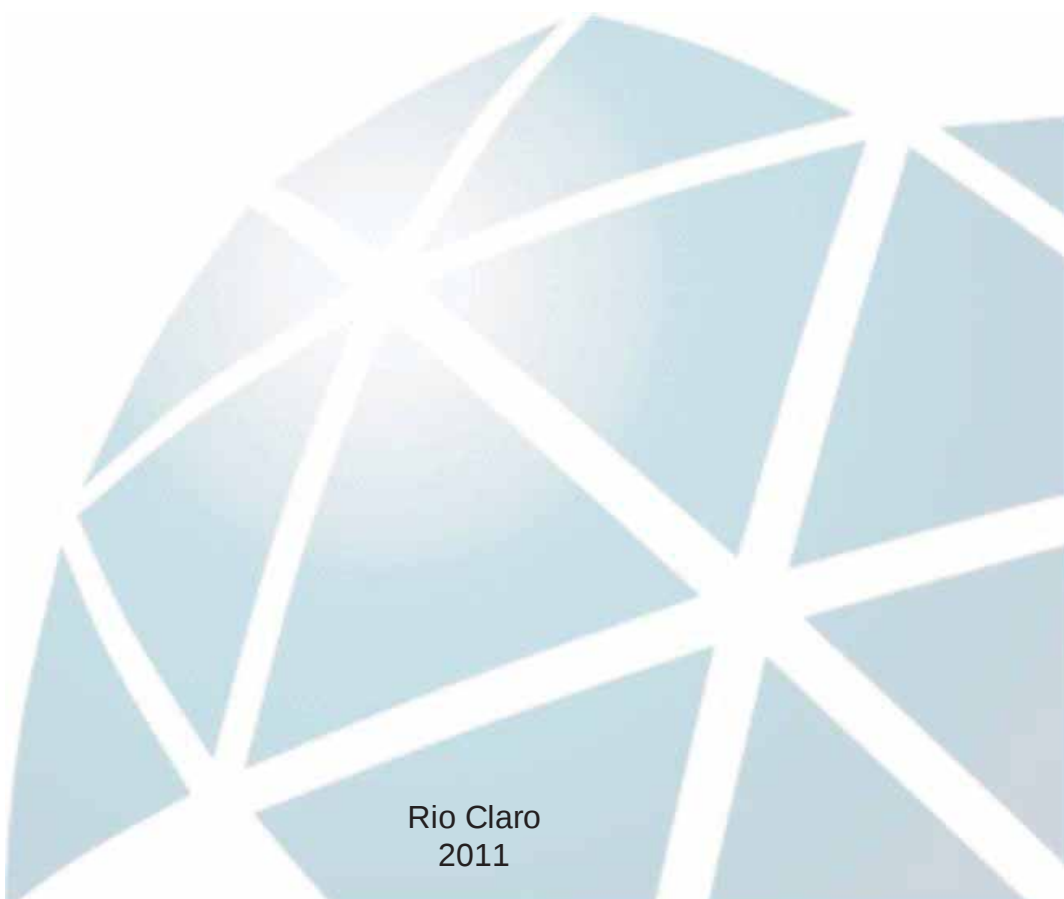

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CAMILA CRISTIANE VITTI

**REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA: UM ESTUDO
AUTOETNOGRÁFICO SOBRE OS SABERES DE UMA
PROFESSORA EM FORM(AÇÃO)**

A large, abstract geometric pattern in shades of blue and white covers the bottom half of the page. It consists of various triangles and polygons of different sizes, creating a complex, crystalline structure.

Rio Claro
2011

CAMILA CRISTIANE VITTI

REFLETINDO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA: UM ESTUDO
AUTOETNOGRÁFICO SOBRE OS SABERES DE UMA
PROFESSORA EM FORM(AÇÃO)

Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2011

370.71 Vitti, Camila Cristiane
V852r Refletindo sobre a própria prática: um estudo
autoetnográfico sobre os saberes de uma professora em
formação / Camila Cristiane Vitti. - Rio Claro : [s.n.], 2011
36 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Licenciatura
Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu Iaochite

1. Professores – Formação. 2. Autoetnografia. 3. Saberes
docentes. 4. Educação infantil. I. Título.

RESUMO

A natureza complexa e dinâmica que caracteriza a prática de ensinar na educação infantil requer que o professor reflita sobre suas próprias ações. Ao fazê-lo mobiliza saberes e sentimentos que estão frequentemente associados com as ações que realiza na sala de aula. Especificamente, o objetivo do presente estudo foi identificar, descrever e analisar, à luz do referencial dos saberes docentes, os desafios, os saberes e os sentimentos vivenciados durante a prática de ensinar de uma professora em formação. Metodologicamente, optou-se por um estudo autoetnográfico, utilizando-se de registros em diário de campo, os quais foram analisados a partir de três descrições distintas – a própria professora, o contexto e a relação entre a professora e o contexto. A “indisciplina” dos alunos e a ausência de estratégias imediatas para enfrentá-la foram os principais resultados encontrados pela professora. Além disso, constatamos a importância da reflexão sobre a própria prática para dar origem a novos saberes pedagógicos. Os saberes experienciais embasaram fortemente as ações da professora na tentativa de resolver os desafios durante a prática. Refletir sobre esses desafios tem sido um exercício que está, a todo o momento, transformando para além da prática, valores e significados pessoais sobre a docência que, até então, pareciam já bem definidos.

Palavras-chave: autoetnografia; saberes docentes; educação infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. APONTAMENTOS TEÓRICOS	6
2.1 Objetivos, Competências e Desafios da Prática de Ensinar na Educação Infantil.....	6
2.2 Os Saberes Docentes e a Prática de Ensinar.....	10
3. PERCURSO METODOLÓGICO	13
3.1 Contexto de investigação – Instituição e Cenários.....	15
3.2 Abordagem Autoetnográfica.....	18
3.3 Procedimentos, Instrumentos e Análise dos Registros.....	20
4. TRÊS CENAS DESAFIADORAS E OS SABERES MOBILIZADOS NA MINHA PRÁTICA DE ENSINAR: “O EU”, “O OUTRO” E O “EU COM O OUTRO”.....	21
4.1 Cena 1: O eu.....	21
4.2 Cena 2: O outro.....	23
4.3 Cena 3: O eu com o outro.....	24
5. DIALOGANDO COM A LITERATURA.....	28
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

1. Introdução

Este trabalho trata da possibilidade de identificar as inquietações sobre minha própria prática educativa, o que nos desafiou a realizar uma autoetnografia, na tentativa de entender o que faço e aprendo na condição de professora da educação infantil, ainda em formação acadêmica. Deste modo convivi com a interpretação da minha subjetividade, dos sentimentos que afloram diante de determinada situação, vivendo, descrevendo, sentindo e aprendendo diante da minha própria prática educativa.

Especificamente, o objetivo do presente estudo foi identificar, descrever e analisar, à luz do referencial dos saberes docentes, os desafios, os saberes e os sentimentos vivenciados durante a minha prática de ensinar, estando ainda em formação acadêmica.

Assumimos a perspectiva teórica de Tardif (2002) sobre os saberes docentes, como base teórica para o desenvolvimento da pesquisa, buscando identificar quais saberes são mobilizados durante minha prática de ensinar no contexto de um colégio privado e no nível da educação infantil.

Para efetivação da pesquisa, utilizamos a metodologia denominada autoetnografia (BOSSLE e MOLINA, 2009). O principal objetivo foi analisar meus saberes docentes a partir da vivência no contexto de uma sala de aula de um colégio particular, reconhecendo a cultura escolar que permeia minhas ações, e identificando minhas crenças e meus saberes.

Os saberes oriundos das inquietações sobre o próprio contexto e sobre as situações desafiadoras vivenciadas, como a “indisciplina” de alunos, a divergência de crenças entre professores que há anos lecionam e aqueles que estão no início de sua prática, as particularidades que caracterizam o processo de ensino-aprendizado na educação infantil são, no meu entendimento, iniciativas poderosas e muito importantes na construção de aprendizagens profissionais.

Justifica-se a realização desta pesquisa diante da necessidade dos professores pensarem sobre sua prática de ensino na busca pela diminuição

dos conflitos existentes em sala de aula oriundos complexidade da prática. O processo de reflexão sobre a própria prática agrega aos professores novos saberes que poderão ser úteis também aos outros professores. A utilização das narrativas autobiográficas, na perspectiva formativa, relaciona-se com as aprendizagens obtidas pelas experiências vivenciadas no âmbito escolar, e com os saberes da profissão expressos durante a prática de ensinar.

A construção e o conhecimento de si propiciados pela narrativa inscreve-se como um processo de formação porque remete o sujeito numa pluralidade sincrônica e diacrônica de sua existência, frente à análise de seus percursos de vida e de formação (SOUZA, 2004, p. 27).

O processo de pensar e refletir sobre a própria prática torna-se essencial para que, diante dos desafios presentes na prática de ensinar, consigamos encontrar ações e caminhos mais seguros e efetivos, na tentativa de diminuir os constrangimentos provocados pela incerteza das ações realizadas, objetivando um crescimento pessoal e profissional. Para Sacristán (1999), a reflexão é um caminho para se atingir patamares cada vez maiores de:

racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter a elaboração e revisão constantes aquilo que “o mundo parece ser” e as contradições existentes entre algumas de nossas crenças. [...] Existe uma posição cada vez mais sólida em torno do princípio de que o ensino será modificado e aperfeiçoado na medida em que os professores compreendam melhor o mundo das ações, fazendo aflorar e aperfeiçoando seus esquemas, ao mesmo tempo em que se aperfeiçoam como professores, e isto não será alcançado sem entender como os professores dão sentido à prática (p. 105).

Por meio da análise e reflexão sobre minhas vivências no ambiente escolar, podemos observar a influência dos saberes de diversas naturezas diante das minhas ações, pensamentos e reflexões sobre determinada situação. Segundo Tardif (2002), a prática docente integra diferentes saberes. Este autor define o saber docente como sendo “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). Neste sentido, observamos que a prática pedagógica de cada professor é

marcada pela subjetividade, pelas vivências pessoais e profissionais. O autor ainda aponta que a atividade profissional dos professores é caracterizada por ser um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e conseqüentemente, de teorias, conhecimentos e saber-fazer específicos do ofício de professor. É muito importante que os saberes dos professores sejam valorizados, discutidos e estudados para que o docente amplie a compreensão sobre as situações conflituosas, incertas e complexas com as quais se deparam ou irão se deparar no decorrer da sua atuação.

A realização desta pesquisa nos aponta a importância de refletir sobre as ações realizadas cotidianamente no contexto escolar, apontando situações reais e desafiantes vivenciadas durante a prática de ensinar na educação infantil, possibilitando aos leitores observarem a influência e importância dos saberes docentes nas tomadas de decisões.

2. Apontamentos Teóricos

A seguir, será apontado o que dizem os documentos oficiais – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação - sobre os objetivos a serem alcançados na educação infantil no que diz respeito ao que a prática pedagógica deve proporcionar aos alunos, ou quais competências o professor deve possuir, e o que dizem os estudos realizados sobre os desafios postos para estes professores. Diante desses desafios, apontaremos o que alguns estudos acerca dos saberes docentes dizem a respeito do papel deles para a formação de professores.

2.1 Objetivos, Competências e Desafios da Prática de Ensinar na Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) é um documento oficial que “integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da

Educação e do Desporto” (BRASIL, 1998, p. 7), e tem como principal objetivo auxiliar os professores na realização dos trabalhos diários com as crianças de zero a seis anos, por meio de orientações pedagógicas que buscam contribuir com o desenvolvimento integral da identidade da criança, para que estas usufruam dos direitos da infância e conheçam a realidade social e cultural na qual estão inseridas. Diante disso, o Referencial é tido como um guia de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam nesta faixa etária.

O documento em questão aponta que educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Esse documento aponta também que o trabalho pedagógico realizado nesta faixa etária tem como objetivos gerais proporcionar às crianças o desenvolvimento de uma imagem positiva de si, de forma independente; descobrir e conhecer seu próprio corpo; estabelecer vínculos afetivos; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade; brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação. (BRASIL, 1998).

Já, com relação aos professores de educação infantil, o RCNEI afirma que vários estudos comprovam a formação inadequada de muitos desses profissionais, e também a baixa remuneração e condições precárias de

trabalho, o que prejudica o desenvolvimento de atividades pedagógicas adequadas às crianças. O que se esperava deste profissional há alguns anos, já não corresponde ao que se espera dele atualmente, ou seja, as funções deste profissional vêm passando por mudanças profundas, a fim de atender as demandas atuais da educação de zero a seis anos. Diante desta problemática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 22) dispõe, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O trabalho desenvolvido na educação infantil deve ultrapassar a ideia de simplesmente “cuidar” das crianças, buscando trabalhar atividades que auxiliem no processo de desenvolvimento cognitivo, social e intelectual das mesmas. Esta etapa de ensino tem papel muito importante no estabelecimento das bases da personalidade humana, da inteligência, da vida social e emocional. Neste sentido, o Plano Nacional de Educação – PNE enfatiza que quando as primeiras experiências vivenciadas pela criança são positivas, tendem a reforçar ao longo da vida atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade (BRASIL, 2011). Estudos realizados sobre o desenvolvimento da criança (VINHA, 2000), afirmam que as experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida refletem no desenvolvimento e aprendizados posteriores. Diante disso, podemos ressaltar a necessidade de possibilitar experiências positivas no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, de acordo com o RCNEI é necessário que os professores deste nível de ensino tenham competências polivalentes, ou seja, devem ser capazes de trabalhar com conteúdos das diversas naturezas, desde cuidados básicos até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento, refletindo sempre sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias, e buscando sempre superar os desafios presentes no ambiente escolar com o auxílio de informações que contribuam com o

trabalho que desenvolve. O professor deve ter clara a importância de sua atuação na vida das crianças, tendo consciência das conseqüências de suas atitudes, sendo elas positivas ou negativas. Conhecer como ocorre o desenvolvimento de cada faixa etária e propor atividades adequadas é de fundamental importância para que haja um melhor desenvolvimento das crianças (BRASIL, 1998).

Porém, apesar do PNE demonstrar a importância da educação infantil para o desenvolvimento do infante, e mesmo diante das propostas do RCNEI (BRASIL, 1998), segundo Campos, Fullgraf e Wiggers (1999), ainda está presente em alguns estados e municípios a ideia de que as pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, nem de uma estrutura adaptada e que atenda as necessidades das crianças, nem de livros e brinquedos, etc. Ou seja, o caráter assumido pela educação infantil durante muito tempo, caráter esse que se resume em “cuidar” das crianças, ainda se faz presente na mentalidade de muitos educadores.

A prática de ensinar na educação infantil é caracterizada por ser dinâmica, complexa e muitas vezes exaustiva. Ao se deparar com a prática de ensinar na educação infantil, os professores muitas vezes vivenciam situações problemáticas que desafiam seus saberes no momento de tomar alguma atitude. Um estudo realizado em São Paulo com o objetivo de investigar as necessidades formativas de educadores que trabalhavam em duas Organizações Não-governamentais, apontou como desafios presentes na prática pedagógica: dificuldades de relacionamento entre as crianças, garantir que todos os alunos participem das atividades, buscar entender e conhecer os alunos para atuar adequadamente, trabalhar com alunos novos, e o próprio educador ter paciência, gostar de crianças, respeitá-las e manter um bom relacionamento com as famílias (PRÍNCEPE, 2010).

De todos esses desafios, diante da minha prática pedagógica na educação infantil, considero muito importante conhecer bem os alunos, um pouco da história de cada um deles, como se dá o relacionamento entre os membros de sua família, a fim de atuar de maneira mais segura, na tentativa de entender melhor as atitudes desafiadoras dos alunos e contribuir com a

formação de um sujeito que valorize as relações sociais, que pratique a justiça e exerça seus direitos. Além disso, a participação das famílias no processo de ensino aprendizagem, seu respaldo e incentivo são fundamentais para melhorar a qualidade do ensino conforme aponta o estudo de Silva (2008).

Frente à dinâmica que caracteriza o fazer pedagógico na educação infantil e aos desafios que me são colocados diariamente, vejo a todo o momento a mobilização dos saberes de diversas naturezas na busca pela solução de conflitos e é nessa direção que meus saberes docentes vão se constituindo.

2.2 Os saberes docentes e a prática de ensinar

Emprego aqui o conceito de saberes tal como definido por Tardif (2002). Para o autor, a relação entre os docentes e os saberes não se restringe em uma relação de transmissão de conhecimentos já constituídos. A prática docente integra diferentes saberes, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais seriam aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, onde o professor e o ensino acabam se constituindo objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Os saberes disciplinares são os saberes sociais difundidos e selecionados pela universidade e que se integram à prática docente através da formação nas disciplinas oferecidas pela mesma. Os saberes curriculares são apresentados pelas instituições escolares, aprendidos e aplicados pelos professores. Os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores nos trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio.

Por assumir minha prática de ensino na condição de estudante do curso de Pedagogia como objeto do presente estudo, ou seja, sou uma professora ainda em formação acadêmica e com pouca experiência de ensino, acredito que os saberes experienciais são, ainda, poucos marcados pela prática profissional, e sim, pela experiência como aluna da educação básica e pelas observações realizadas durante minha atuação como auxiliar de professor.

Nessa perspectiva, os saberes docentes são construídos frente às experiências vivenciadas pelo docente, nas escolas por onde passou como aluno e como professor, por meio de diálogos com outros colegas e alunos, do contato com diversos materiais e pesquisas durante os anos de formação. Diante da própria prática, esses saberes são reestruturados continuamente pelos professores, na tentativa de superar os desafios que caracterizam o trabalho cotidiano para conduzir as ações e as decisões pedagógicas.

As decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes e a construção destes não implica só processos cognitivos ou ações individuais, mas fazem parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e crianças. Nesta história os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Neste processo os professores também elaboram conhecimento sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas. (MALDONADO, 2002, p. 19 apud BEZERRA, 2009, p. 83).

Historicamente, no cenário nacional, as pesquisas sobre os saberes docentes surgiram timidamente na década de 1990 e resgata a possibilidade também o surgimento de abordagens metodológicas que passam a dar voz aos professores. Nas palavras da autora,

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. (NUNES, 2001, p. 30).

Por esse olhar e, na perspectiva do professor reflexivo, reforçava que a profissão docente possuía uma base comum de saberes, e diante disso, estudos começaram a ser realizados na perspectiva de identificação desses saberes, na tentativa de retirar o rótulo da docência como vocação para que esta passasse a ser encarada como de fato uma profissão.

Tardif (2002) atribui à noção de “saber” um sentido amplo, sentido este que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes

dos docentes, ou seja, aquilo que foram muitas vezes chamados de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Neste sentido, cita como características dos saberes docentes: serem temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano.

Os saberes, quando tidos como aquisições técnicas isoladas, são inexpressivos, pois seriam produzidos como o resultado de uma formação que se pressupõe já construída, consistindo mais em produção que em indução. Assim, o trabalho docente produz saberes que determinam e, ao mesmo tempo, num processo de dialética, são produzidos com subjetividade em seus atributos (MADEIRA e LIMA, 2010, p. 74).

Diante disso, os autores destacam como contribuição da abordagem o fornecimento de instrumentos teóricos e metodológicos de investigação sobre a complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho.

Compreende-se neste sentido, a importância da reflexão na e sobre a ação por parte dos professores, na busca pela solução de conflitos presentes na prática e constituição de novos saberes. O exercício da docência se constitui em um processo de aprendizagem contínua, fundamental na carreira profissional como caminho para a descoberta de saberes ligados a como ensinar, sem desmerecer os conhecimentos pré-profissionais mobilizados durante a resolução de conflitos.

Por conta da diversidade dos saberes dos professores, Tardif e Raymond (2000) propuseram um modelo de análise baseado na origem social dos professores, o que permitiu a constatação de que:

os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos por eles, já que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano (p. 7).

Contudo, estes autores apontam que os saberes docentes provêm das histórias de vida dos professores, das instituições as quais estão inseridos, dos lugares de formação, da convivência com outros docentes. Ainda que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino vêm de sua socialização enquanto alunos, o que Raymond e Tardif (2000) definem como socialização

primária. De acordo com esses autores, a trajetória pré-profissional inclui a socialização do professor enquanto aluno, vivência que oferece a ele uma bagagem de crenças, representações e certezas sobre a profissão docente. Os autores ainda revelam que essa socialização escolar continua estável no decorrer do tempo, apontando que a formação inicial dos professores não consegue modificar suas concepções sobre o ensino. Ao assumirem o papel de professores, “sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.” (p. 212).

Diante da minha condição de professora em início de carreira, ainda em formação acadêmica, minhas impressões obtidas no curso de formação de professores também constitui meus saberes, e conseqüentemente influencia minhas ações e contribui com o processo de .definição das minhas crenças sobre a educação.

3. Percurso Metodológico

Nessa seção, descrevo algumas características ligadas às minhas escolhas profissionais, sobre minha formação e atividade docente, representadas na seção seguinte como “o eu”; sobre a instituição e sala dos professores (cenários), representados como “o outro” e sobre o referencial metodológico que ampara esse estudo que objetiva e possibilita refletir sobre as relações com a cultura e com os atores que nela participam. Este aspecto foi tratado no estudo como “o eu com o outro”.

Tive claro desde muito cedo meus objetivos profissionais. O gosto pela profissão de professora no início parecia simplesmente o reflexo da admiração pelas professoras que tive, mas com o passar do tempo, percebi que realmente gostaria de ser professora.

Estudei durante o ensino infantil em uma escola particular pequena, que atendia alunos que moravam nas proximidades dela. Concluí os níveis fundamental I e II em uma escola estadual próxima à minha casa, que atendia uma população de classe média baixa.

O primeiro contato direto que tive com uma sala de aula, sem estar na condição de aluna, foi aos 15 anos, quando auxiliei uma professora do Jardim I, pois consegui uma bolsa de estudos para auxiliar a professora da sala e isso se manteve durante os três anos do ensino médio. Após esse período, recebi o convite para ser contratada como auxiliar de professor, e continuei trabalhando. Atualmente, reconheço que este período de experiência e contato com a sala de aula certamente contribuiu para confirmar minhas expectativas de que minha área de atuação seria a Educação. Diante dessa certeza, resolvi prestar o vestibular para Pedagogia na UNESP de Rio Claro por possibilitar conciliar meu trabalho com a faculdade.

Atualmente, curso o último ano da licenciatura plena em Pedagogia. No ano de 2010, fui convidada pela coordenadora do colégio a assumir uma sala da Educação Infantil (Jardim I) e segui em frente. No início de 2011, fui convidada a dar aula no jardim II, como forma de adquirir mais experiência. Sobre o incentivo que recebi para atuar na área da educação, trago um apontamento extraído do Diário de Bordo – instrumento para a coleta de dados que será descrito posteriormente.

Ao iniciar minha carreira como professora, no ano de 2010, me deparei (e ainda me deparo) inúmeras vezes com situações nas quais meus colegas de trabalho reclamavam sobre as péssimas condições de trabalho, má remuneração salarial, pouco reconhecimento profissional, comentários os quais me faziam pensar sobre a minha escolha. Não foram poucas as vezes em que recebi palavras de incentivo para que eu deixasse a área da educação e investisse em uma formação em outra área, mais reconhecida, melhor remunerada. Sobrevivi. Assumi minha identidade profissional, tenho muito que contribuir com a educação, começando a buscar mudanças no meu próprio ambiente de trabalho: minha sala de aula e os arredores da escola na qual exerço minha profissão. [Registro em Diário de Bordo no dia 14 de março de 2011].

Por motivos financeiros, e por ter surgido a oportunidade de ministrar aulas nesse colégio particular, iniciei minha carreira neste contexto. Porém, meu objetivo maior é atuar na rede pública de ensino, na educação infantil. Mesmo diante da atual situação na qual se encontra a educação em nosso país, precária e com muitas outras deficiências, acredito que a mudança pode começar em nossa própria sala de aula, alcançando grandes conquistas.

Com relação a minha formação para ser professora, ou seja, aos saberes oriundos da minha formação profissional (TARDIF, 2002), percebo na prática que estão contribuindo significativamente com o processo de reflexão sobre minhas ações realizadas, bem como com as tomadas de decisões quando me vejo frente aos desafios. Considero que, diante da minha vivência como professora em início de carreira, esses saberes oriundos da formação acadêmica estão sendo muito importantes e mobilizados durante a minha prática de ensinar e decisivos no processo de definição das minhas crenças sobre a educação. Segundo Ghedin (2002), é nessa relação entre teoria e prática que construímos o saber docente.

No entanto, ao relacionar alguns aspectos da prática de ensinar aprendidos nos bancos universitários, com a prática de ensinar vivida na sala de aula, me vi em determinados momentos da minha atuação em choque com a teoria. Diante dessas situações, como afirma Alarcão (2008), o professor deve deixar aflorar:

o poder da criatividade, a capacidade que temos de encontrarmos a nossa própria maneira de agir e de intervir na vida social. A esta capacidade alia-se a de sistematizarmos conhecimento sobre o que fazemos e as condições em que agimos e que condicionam o quê e como (p. 45).

As disciplinas cursadas no decorrer do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, que promoveram o contato entre nós estudantes com a sala de aula, por meio dos estágios, foram muito importantes para minha formação. Esse contato com diferentes realidades escolares me possibilitou amenizar o “choque” com a realidade ao assumir uma sala de aula. Além disso, pude analisar criticamente à luz de teóricos, práticas eficazes e ineficazes realizadas no ambiente escolar. Este foi um ponto muito positivo para minha formação profissional.

3.1 Contextos de Investigação – Instituição e Cenários

A pesquisa foi realizada em um colégio particular da cidade de Piracicaba, no qual exerço minha profissão como docente de uma sala de

Jardim II. O colégio é muito reconhecido na região pela sua tradição e pelos bons resultados obtidos pelos alunos nas provas de vestibular.

O sistema de ensino deste colégio conta com uma apostila-caderno que se baseia na interlocução entre os conteúdos de diferentes disciplinas. A proposta pedagógica do sistema para a Educação Infantil compõe-se de conteúdos e atividades contidos no material didático, projetos específicos da escola e projetos especiais do próprio sistema. Ao solicitar o Projeto Político Pedagógico da escola para análise, fui informada pela coordenação de que não há este documento na escola, já que seguem a proposta de ensino enviada pelo sistema. Fui informada também de que no *site* do colégio havia algumas informações referentes à proposta pedagógica para educação infantil. O único documento disponível na escola era o planejamento anual feito por nós, professores.

Ao buscar informações no *site* do colégio, encontrei que a proposta pedagógica do sistema para educação infantil tem como principal objetivo motivar o aluno a querer aprender. O trabalho é organizado de modo a estimular as crianças, garantindo a aquisição tranquila, porém sólida, de importantes requisitos, criando o alicerce que influenciará o desempenho da criança durante toda a sua vida escolar. Prezam pelo carinho, o acolhimento e a relação afetiva estabelecidos entre os professores e as crianças. A proposta pedagógica valoriza as características da infância e sabe que “brincar” é essencial. Assim, faz da rotina e das experiências oportunidades de aprendizagens únicas, que se renovam diariamente. Afirmam em sua proposta que ao se envolver com atividades ajustadas às suas possibilidades, mas ao mesmo tempo instigantes, a criança amplia seu universo cultural, seus relacionamentos e o conhecimento de si própria de modo a ganhar autonomia. Além disso, faz descobertas e pratica os conceitos de ética e cidadania.

A metodologia de ensino desenvolvida pelo sistema em questão afirma valorizar, basicamente, a criança como sujeito ativo da aprendizagem; as experiências como meio de aquisições; a organização dos conteúdos e das atividades; a organização da rotina e a criação do hábito de estudo. No entanto, me questiono diante de algumas contradições, por exemplo: como é

possível tornar a criança um sujeito ativo da aprendizagem diante de um sistema apostilado que traz um conteúdo previamente definido? Neste sentido, na busca por minimizar as consequências de um trabalho autoritário e sem sentido para os infantes, procuro sempre dar voz aos meus alunos desenvolvendo projetos que tenham ligação com seus interesses e realidade, e simultaneamente, cumpro com os conteúdos obrigatórios da apostila.

Sobre o material didático utilizado como norteador das atividades a serem desenvolvidas, as informações do *site* do colégio apresenta como principais características: ser graficamente atraente, alegre e envolvente, segmentado para diferentes faixas etárias e com atividades adequadas a cada uma delas em sintonia com o universo das crianças. Valoriza e interliga os conteúdos e a tecnologia, enfatiza a importância das relações sociais e o cuidado com a natureza e apresenta divertidas histórias e atividades lúdicas. A apostila traz personagens especialmente criados para a Educação Infantil que vivenciam as mesmas experiências que as crianças. Sobre essas afirmações, percebo que, na prática, nem todas as atividades propostas pela apostila despertam o interesse dos alunos, pelo fato de abordarem conteúdos que, na maioria das vezes, estão fora do contexto e da realidade das crianças. O que está posto como informações relativas ao projeto de ensino do colégio, merece cuidadosa atenção, por apontar finalidades que extrapolam a questão das intenções e realizações.

Dois espaços – cenários – foram previamente selecionados para a observação: a sala dos professores e a sala de aula. Nesses espaços é plenamente possível observar o que os professores fazem e discutem e, indiretamente, ao se expressarem, verbalizam ações e pensamentos relativos, entre outras coisas, à prática de ensinar. É na sala dos professores onde acontecem as reuniões entre os professores e coordenação. Os docentes se reúnem ao chegarem ao colégio e durante o intervalo entre as aulas. Nesse espaço, frequentemente há comentários sobre questões enfrentadas na sala de aula, tendo como tema recorrente a indisciplina dos alunos.

O segundo cenário foi a sala de aula do Jardim II, composta por 13 crianças, sendo 5 meninos e 8 meninas, com idade entre 5 e 6 anos.

Diariamente, ao chegarem ao Colégio, os alunos são recebidos pela auxiliar da sala, a qual os recepciona até as 13h00, momento em que bate o sinal e me direciono para sala de aula. Ocorre então a roda da conversa e a explicação sobre a rotina que será desenvolvida naquele dia. Após este ritual, as atividades têm início.

3.2 Abordagem Autoetnográfica

Em conversa com meu orientador, na tentativa de definir a metodologia que seria utilizada na realização deste trabalho, com vistas a viabilizar a análise da minha própria prática no contexto escolar, concluímos que para entender a cultura e alguns aspectos que configuram minha prática seria necessário realizar uma autoetnografia.

Para melhor compreender os efeitos desta metodologia, buscamos auxílio na literatura sobre seu conceito e sua aplicação. Vale destacar a dificuldade em encontrar bibliografias nacionais sobre a autoetnografia.

A abordagem autoetnográfica, segundo Bossle e Molina (2009), “foi pensada a partir da aproximação com o interacionismo simbólico na Escola de Chicago dos anos 1930 e 1940” (p. 133), e surge como uma derivação da etnografia, centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social. Por meio da autoetnografia, o sujeito que pesquisa passa de observador para participante da análise de sua própria realidade.

Buscamos, por meio dessa metodologia, analisar minhas vivências como professora de educação infantil. Na condição de estudante do curso de Pedagogia registrei e analisei *flashs* extraídos dos cenários já citados. Por meio do registro desses *flashs* analisei os saberes que foram mobilizados diante da resolução de conflitos presentes na minha prática, bem como os saberes apreendidos na sala dos professores. Por esse referencial metodológico, é permitido reconhecer a subjetividade presente nos meus sentimentos, nas minhas reflexões. Nesse sentido, assumo a posição de quem vive, sente, descreve e aprende com a análise da própria prática.

[...] o termo autoetnografia sugere pensá-la como descrições narrativas de si-mesmo, etnografia de si-mesmo, autobiografia etnográfica, etnografia autointerpretativa, etnografia introspectiva e narrativa pessoal etnográfica. Este leque de descritores representa a aproximação entre o sujeito pesquisador e o objeto que pesquisa. (BOSSLE, 2008).

Bossle (2008) complementa que a autoetnografia refere-se a várias técnicas de pesquisa e procedimentos associados que tem por objetivo compreender a complexidade social do mundo no qual o próprio pesquisador vive, interage e dá sentido a sua vida.

No caso particular desse estudo, a escolha pela autoetnografia possibilita analisar os desafios identificados na minha prática de ensino no contexto escolar apresentado, e compreender os encaminhamentos dados a esses desafios, fazendo uma análise sobre os saberes que são mobilizados no momento das tomadas de decisões.

Refletir sobre a própria prática possibilita compreender a importância de destacar as vivências do próprio sujeito pesquisador, acrescentando a este processo de interação com outros, o reconhecimento de sua própria vivência, saberes e memórias (VERSIANI, 2005).

A autoetnografia quanto aplicada na análise das vivências de um professor, ganha uma importância especial segundo a afirmação de Goodson (2004) apud Bossle (2008), diante da necessidade de:

[...] investigar a vida dos professores para compreender o que fazem de seu trabalho docente. Deste modo, através da narrativa (auto) biográfica da vivência escolar poderia se tornar possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar dos professores em formação (p. 113).

Deste modo, a autoetnografia representa um caminho para compreender a cultura escolar na qual estou inserida e, por meio da análise de minhas práticas, analisar como os saberes docentes vão se constituindo. Assumo então o papel de professor pesquisador da minha própria realidade profissional e de formação.

3.3 Procedimentos, Instrumentos e Análise dos Registros

O registro dos momentos vivenciados na escola na qual exerço minha profissão evidencia o instrumento de coleta de informações mais importante: o próprio investigador. Neste sentido, expresso em palavras minhas vivências, sentimentos e aprendizados sobre o contexto no qual trabalho e sobre a cultura presente nas minhas ações e nas ações das pessoas com as quais convivo.

Na pesquisa autoetnográfica o investigador é o principal instrumento de coleta de informações, o qual ele mesmo interpreta o papel de personagem principal da narração, sendo que as demais pessoas envolvidas nos relatos são consideradas personagens secundários (BOSSLE 2008).

Na realização da autoetnografia, concretiza-se uma observação participativa, por meio da qual em determinados momentos eu observava dizeres, ações e conversas de colegas, em outros momentos eu analisava minha própria prática como professora, sempre dando ouvidos aos meus sentimentos que afloravam diante das diversas situações. Ao ouvir os relatos de alguns colegas, na maioria como intenção de desabafo, eu procurava interpretar como eu me sentia diante do que eles diziam, analisando seus gestos e expressões corporais. Neste sentido, Bossle (2008) afirma que “na autoetnografia não se trata apenas da interpretação do que vejo ou transcrevo, mas de como me sinto diante do dito e do vivido” (p. 120).

Os registros em diário de bordo eram realizados, normalmente, logo após os acontecimentos, o que exigiu fiel lembrança dos detalhes. O ato de relembrar e escrever a situação vivenciada trazia à tona os sentimentos e inquietações próprias do momento em que os acontecimentos se deram.

Comecei a realizar os registros no início do ano letivo de 2011 e no decorrer do primeiro semestre obtive uma grande quantidade de anotações. No início, a maioria das vivências no ambiente escolar pareciam dignas de serem registradas e com o passar dos meses, os relatos foram diminuindo talvez pela recorrência dos fatos. Neste sentido, Bossle (2008) afirma que a sensação de nada mais parecer interessante e digno de registro, pode ser reflexo de que algo muito significativo estivesse ocorrendo dentro de nós na interação com

aquele contexto, no sentido de haver a possibilidade de estarmos assumindo os moldes colocados pela instituição, perdendo o olhar crítico diante dos acontecimentos.

Diante disso, procurei durante todo o processo de registro dos acontecimentos e observações, ter clara essa importância de perceber como eu me sentia diante das interações e de seus significados. O processo de análise das informações da autoetnografia se deu por meio das leituras dos registros em diário de bordo, e posterior interpretação e reflexão sobre as anotações com base no referencial teórico, na tentativa de analisar os saberes docentes mobilizados diante das diversas situações.

4. Três cenas desafiadoras e os saberes mobilizados na minha prática de ensinar: o “eu”, o “outro” e o “eu com o outro”

4.1 Cena 1: O “eu”

Em uma tarde fria do mês de maio, ao término das atividades é chegada à hora do segundo lanche. A rotina diária da sala do Jardim II é composta basicamente por atividades, lanche, parque, brinquedos, segundo lanche e saída. Procuro sempre, na medida do possível, cumprir com o conteúdo proposto pelo planejamento anual por meio de atividades lúdicas, que promovam de fato um aprendizado prazeroso. Para abordar os conceitos matemáticos, levo jogos, trabalhamos com gráficos feitos pelos próprios alunos com caixinhas de leite, proponho jogos simbólicos de supermercado, boliche, etc. Procuro sempre aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, na tentativa de alcançar um aprendizado mais prazeroso e eficaz. As atividades da apostila, por serem cansativas e muitas vezes desconexas, acabaram sendo deixadas em segundo plano, o que resultou em um atraso significativo na realização dessas atividades.

Chegado ao final do semestre, acabei sobrecarregando os alunos na tentativa de cumprir com o conteúdo obrigatório. Este dia em especial havia sido um dia muito cansativo, exatamente pelo fato de ter corrido com as atividades da

apostila submetendo os alunos a ficarem sentados durante duas aulas seguidas fazendo atividades. Para eles, isso é sinônimo de tortura, e resulta em pouco rendimento. Ao concluir as atividades percebi que estavam estressados e cansados. Anunciei que havia chegado a hora do segundo lanche. Recolhi as apostilas, guardamos os estojos enquanto os alunos se preparavam para higiene. Durante todo esse processo, meus pensamentos me condenavam apontando que eu havia feito tudo errado. *[Registro em diário de bordo no dia 23 de maio de 2011]*

Após essa reflexão, novos pensamentos começam a surgir no sentido de uma nova forma de refazer minha prática para uma próxima tentativa. Eis que outro incidente ocorre.

Eu pensava na necessidade de conciliar os conteúdos da apostila com abordagens mais prazerosas. Eu ficava imaginando que no próximo bimestre tudo seria diferente. Após realizarem a higiene para o lanche, os alunos retornam para sala agitados e começam a tomar o lanche, quando o aluno “E” atira um biscoito no amigo e o restante dos alunos que assistiam a cena, começam a rir. Direciono-me ao aluno “E” e peço que pare, pois além de desperdiçar alimento estava sujando nossa sala. Pedi então que ele se levantasse e pegasse do chão o biscoito que atirou no amigo, quando, sem pensar nas consequências, ele atira em mim o potinho de Yakult cheio que estava em sua mão. Meu sangue ferveu. Olhei para sala e todos me observavam atentamente e assustados esperando para ver qual seria minha reação. Eu tinha que tomar uma atitude para que aquele ato não fosse repetido por outras crianças. Naquele momento não consegui raciocinar direito e pedi a ele que saísse da sala e me esperasse do lado de fora, quando deixei a sala sob o comando da minha auxiliar e fui me limpar. Enquanto me limpava eu pensava no que fazer. Meus pensamentos variavam, mas a ideia de castigá-lo tirando o que ele mais gosta não saía da minha cabeça. O parque. Ele vai ficar sentado na hora do parque pela atitude. Voltei para conversar com o aluno, o qual me esperava visivelmente assustado. O repreendi pela atitude que teve e disse que ficaria sem parque no dia seguinte. Após dizer isso, pedi a ele que voltasse para sala, dizendo que não queria ouvir mais um barulho dele. Saí da sala novamente e fui comunicar a coordenação sobre a atitude do garoto, a qual aprovou minha atitude tomada diante daquilo. Fui para casa. *[Registro em diário de bordo no dia 23 de maio de 2011].*

Após o cumprimento das minhas atividades profissionais, retorno para casa com a expectativa de ter solucionado a situação que vivi horas atrás na escola. Engano meu.

Ao chegar em casa já não pensava mais nos acontecimentos do dia. Porém, ao me deitar para dormir tudo veio à tona novamente, e percebi que minha atitude tomada refletia exatamente as atitudes das minhas colegas de trabalho. Eu estava me deixando influenciar. Lembrei-me que no momento em que voltei para conversar com o aluno, não dei a ele a oportunidade de se explicar sobre o que havia feito, não houve uma conversa que o conscientizasse sobre seu ato, ou qualquer discussão sobre a importância de não desperdiçar alimentos, sobre respeito. Não houve um diálogo, houve apenas um monólogo autoritário e repressivo. Neste momento, pensei sobre a importância de deixar aflorar os saberes aprendidos nos bancos universitários em detrimento dos saberes aprendidos durante a experiência como auxiliar de professor. *[Registro em diário de bordo no dia 23 de maio de 2011].*

4.2 Cena 2: O “outro”

Neste dia cheguei ao colégio às 12h30, e, como de costume, me dirigi à sala dos professores. Deparei-me com uma colega de trabalho que dá aula no primeiro ano se queixando sobre determinado aluno, enquanto a coordenadora e mais duas colegas a ouviam atentamente:

“está tornando minha sala de aula um inferno, é um aluno extremamente arrogante e a cada atividade proposta ele opina de maneira negativa, fazendo graça e querendo chamar a atenção dos outros alunos. Ele é um líder negativo. Cada gracinha que ele faz as outras crianças dão risada apoiando a atitude do infeliz” *[Registro em diário de bordo no dia 22 de março de 2011].*

Ao perguntar a professora como ela costuma agir com o aluno, ela me responde que a única maneira eficaz de fazê-lo se comportar dentro da sala é deixando-o praticamente todo o dia sentado no fundo da sala ao lado do armário, e ainda brincou: “se vocês virem o armário correndo pelos corredores já saberão o porquê”. Ao ouvir este relato, inúmeras questões se formulavam em minha cabeça, na tentativa de entender esse comportamento do aluno:

Qual seria a causa da atitude do aluno? Como mudar esta situação? As aulas são atrativas o suficiente para despertar a curiosidade e vontade de aprender naquela criança? Será que a professora já teve alguma conversa amigável com este aluno? Ou ele sempre foi rotulado como indisciplinado e por

isso se assumiu este papel?” *[Registro em diário de bordo no dia 22 de março de 2011].*

Ao participar da conversa na sala dos professores, diante do relato da professora do primeiro ano, a coordenadora pedagógica afirmou que na busca por melhorar o comportamento e o desenvolvimento daquele aluno, os pais foram chamados à escola para uma conversa esclarecedora, os quais justificaram as atitudes do menino por ele ter um gênio muito forte e ser um garoto muito autêntico.

Ao relatar isso, em sua face vi uma expressão de lamento, desilusão, desânimo, diante da resposta dos pais. Sobre isso, imediatamente pensei na hipótese dos pais admirarem as atitudes desafiadoras de seu filho. Pode-se afirmar que o contexto familiar no qual este aluno está inserido aprova seu comportamento. Conquistar o apoio dos pais seria um passo muito importante na melhora do comportamento deste aluno, mas não o mais importante. Tornar as aulas mais atrativas seria um outro passo fundamental para a diminuição dos relatos de indisciplina. No entanto, é muito mais fácil depositar a culpa no aluno e se manter no comodismo. Pensei e refleti, mas, novamente, me calei. *[Registro em diário de bordo no dia 22 de março de 2011].*

4.3 Cena 3: “o eu com o outro”

Ao chegar à sala de aula, meus alunos me esperavam na roda da conversa para falarmos sobre a rotina do dia, sobre algum assunto importante que tivesse ligação com as atividades que seriam desenvolvidas ou sobre algo que eles trouxessem para compartilhar. Ao analisar as conversas tidas durante esses momentos, no decorrer dos meses, percebi que grande parte dos alunos passava horas na frente do vídeo game ou do computador, deixando de lado brincadeiras que proporcionassem maior movimentação do corpo. Este fato começou a me incomodar.

“Percebo que os jogos virtuais estão ganhando um espaço muito grande na rotina destas crianças, e isso pode trazer conseqüências negativas tanto para o desenvolvimento físico, contribuindo com a obesidade infantil, quanto para o desenvolvimento social. Acredito na importância do contato com outros amigos durante as brincadeiras, como forma de

desenvolvimento social e moral.” *[Registro em Diário de Bordo no dia 11 de abril de 2011]*.

Diante do aprimoramento das tecnologias e de seu acesso ilimitado pela sociedade, nota-se que as brincadeiras infantis acabaram se transformando bastante, ganhando um caráter menos dinâmico no sentido de movimento corporal, onde as crianças passam a maior parte do tempo livre jogando vídeo-game e brincando no computador. Acredito que a interação do professor diante desse fato é essencial na tentativa de alcançar mudanças nos hábitos sedentários das crianças, por meio de incentivo, conversas e discussões, mostrando a importância de hábitos saudáveis para o cuidado com nosso corpo, e as consequências de uma vida sedentária.

Frente a isso, apresentei aos meus alunos brincadeiras que promovessem, entre outras coisas, a movimentação do corpo, como por exemplo, a “dança da cadeira”, “vivo ou morto”, “estátua”. Além de promover a movimentação corporal, apresentar-lhes essas brincadeiras foi uma maneira de resgatar brincadeiras populares que, com o passar das gerações, acabam sendo esquecidas e substituídas por outras. Ao falar com os alunos sobre a proposta de apresentá-los algumas brincadeiras que poderiam ser feitas em casa com outros colegas, todos se mostraram muito empolgados em começar a brincar.

A primeira brincadeira proposta foi a “dança da cadeira”. Após a explicação sobre as regras, perguntei se todos haviam entendido, e a resposta foi afirmativa.

A brincadeira começa e percebo que tudo está indo bem, os alunos entenderam com muita facilidade as regras do jogo e, ao mesmo tempo em que havia crianças que nunca tinham ouvido falar nesta brincadeira, outras já conheciam. Sete crianças das treze que compõe a turma do jardim II já tinham sido eliminadas por terem ficado sem cadeira, quando a oitava criança teve que sair do jogo. Teve início uma situação inesperada. A criança deitou-se no chão e começou a chorar desesperadamente.

Tentei falar novamente sobre a regra da brincadeira, mas nada adiantava, ele não aceitava o fato de ter sido eliminado por ter ficado sem cadeira. De qualquer forma este aluno queria voltar

a brincar, mas não seria justo deixar os outros sete alunos de fora e mudar a regra para apenas um aluno. O que devo fazer? Ignoro a atitude da criança? Tento conversar novamente explicando que há momentos em que perdemos e outros em que ganhamos? Coloco-o de volta na brincadeira? Aproveito do mau comportamento do aluno para servir de mau exemplo para classe? Naquele momento tentei conversar novamente com a criança, explicando-o que temos que saber perder e ganhar, mas ele só chorava mais e mais. Em meio ao choro desesperado da criança, resolvi ignorar sua atitude e deixá-lo fora da brincadeira. Muito insatisfeito, ele se escondeu atrás da porta e depois embaixo da mesa. *[Registro no Diário de Bordo em 13 de abril de 2011].*

Ao término da brincadeira, propus que brincassem de “vivo ou morto”. Chamei o aluno que se recusou a sair da brincadeira anterior para participar desta. Ele se nega e continua atrás da porta. As brincadeiras se encerram e percebo que nenhum outro aluno se mostrou resistente ao ter que sair da brincadeira. Chamei aquele aluno para outra conversa e perguntei a ele porque agiu daquela forma, quando ele me responde: “eu não gosto de ficar de fora, é muito chato!” *[Registro em Diário de Bordo no dia 13 de abril de 2011].* Digo a ele que precisa entender e aplicar a regra da brincadeira para que possa participar. Sem regras tudo vira uma bagunça, o jogo perde o sentido. A criança parece compreender, mas em meus pensamentos, era clara a necessidade de pensar mais sobre o ocorrido. Algum motivo deveria haver para o aluno agir daquela maneira. Meu receio em brincar novamente era grande, por pensar que aquela situação desagradável poderia acontecer novamente.

Resolvi compartilhar o ocorrido com outras colegas de trabalho na hora do intervalo, as quais me orientaram a deixá-lo de castigo por ter descumprido as regras do jogo. Uma delas justificou o comportamento dizendo que ele era muito mimado e manhoso, por isso não aceitava perder. Outra complementa afirmando que a culpa é dos pais que não colocam limites à criança. Durante esses dizeres, notei certo descaso por parte das minhas colegas com relação à minha preocupação, já que as crenças presentes neste ambiente afirmam que, ao contrário do que propõe os documentos oficiais como objetivos da educação infantil, os alunos devem ser preparados para ler e escrever, por meio da

realização das atividades pensadas pelos professores. Neste sentido, por que eu estaria me preocupando em trabalhar brincadeiras que promovessem maior movimentação corporal sendo que as atividades da apostila eram mais importantes? Esta foi uma impressão tida durante a conversa.

Eu ouvia atentamente as instruções dadas pelas minhas colegas, e por algum momento me vi quase convencida de que o garoto de fato não conhecia limites e por isso não sabia lidar com o perder.

Contudo, me senti mais segura em buscar auxílio com minha professora universitária a qual ministra a disciplina de Educação de 4 a 6 anos, faixa etária com a qual leciono. Ao relatar o ocorrido durante a brincadeira, a professora prontamente afirma que nesta faixa etária, as brincadeiras de eliminação não são aconselhadas pelo simples fato da criança não compreender que ela tem que ficar de fora da brincadeira por existir uma regra que define isso. Ela ainda completa:

Nesta faixa etária, quando você elimina a criança da brincadeira porque ela não conseguiu cumprir determinada regra, esta criança passa a te odiar durante alguns minutos porque te vê como uma pessoa que a tirou de uma brincadeira muito divertida, sem entender e compreender o real motivo disso. Ainda não há real compreensão sobre ganhar ou perder, eles só querem brincar! Neste caso, você pode organizar a brincadeira de maneira a proporcionar uma segunda opção para as crianças que são eliminadas. Por exemplo, quem sai da “dança da cadeira” se dirige à brincadeira do “vivo ou morto”. Dessa forma, a criança percebe que ela poderá continuar se divertindo, sendo este o seu principal objetivo. *[Registro em Diário de Bordo no dia 20 de abril de 2011].*

Neste momento, tudo ficou muito claro. Dias depois apliquei novamente as brincadeiras, agora seguindo as instruções dadas pela minha professora universitária, colocando uma segunda opção de brincadeira para os alunos que fossem eliminados, e tudo correu como o esperado. Senti-me amparada por ter a possibilidade de, diante de algum desafio, correr buscar auxílio com pessoas que entendem de fato como ocorre o processo de desenvolvimento das crianças.

5. Dialogando com a literatura

O exercício da docência exige a todo o momento a mobilização de saberes para tomadas de decisões. Diante dos relatos produzidos, nota-se grande influência dos saberes oriundos da cultura escolar na qual estou inserida. Mesmo trazendo para a prática docente um amplo lastro de saberes obtidos pelos anos de formação, na prática, em alguns momentos acabei reproduzindo ações autoritárias advindas da cultura escolar na qual trabalho.

Durante a análise do contexto escolar no qual ocorrem as reflexões, observações e os relatos sobre minha própria prática, constatamos que há uma série de contradições entre a proposta pedagógica do colégio e o que de fato se efetiva na prática. Entendo que o fato de não haver um documento oficial como o Projeto Político Pedagógico na escola demonstra a necessidade de se ressaltar e refletir sobre o papel que esse documento tem como norteador do compromisso com a formação daqueles que adentram a instituição. A formação, segundo os dados do *site* parece contemplar aspectos das diferentes dimensões humana – cognitiva, afetiva, social e cultural, porém da forma como foi descrita, carece de suporte teórico que ampara tais objetivos.

A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo. (BETINI, 2005, p. 38-39).

Ao se construir o Projeto Político Pedagógico da escola deve-se levar em consideração a realidade da comunidade que circunda a escola, na tentativa de atender as necessidades das pessoas, já que essa realidade afeta diretamente a escola e os processos de aprendizado. (BETINI, 2005). Porém, no caso do contexto escolar no qual trabalho, por ser um contexto privado, a preocupação se restringe em trabalhar diversos conteúdos privilegiando a memorização para um único fim: ingressar em uma boa faculdade.

Outro ponto negativo na organização desta escola refere-se à ausência de um momento destinado à hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Sempre que se faz necessária alguma reunião entre os professores com a

coordenação, esta ocorre rapidamente no horário de lanche dos alunos. O momento da HTPC poderia contribuir e enriquecer o processo de socialização e reflexão sobre os desafios vivenciados no ambiente escolar, bem como possibilitar aos professores que há anos estão formados, terem contato com novas teorias e possibilidades, agregando ainda mais saberes à sua prática de ensinar. Poderia ser um momento muito rico e produtivo, uma possibilidade de se manter um espaço de formação dentro da própria escola.

A HTPC é fruto de uma conquista histórica dos professores de São Paulo e surgiu da necessidade de existência de um espaço dentro do horário de trabalho do professor, no qual pudesse ocorrer, além da formação, a discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar (OLIVEIRA, 2006, p. 2).

As cenas descritas refletem algumas características peculiares ao contexto escolar privado, onde se revelam, por meio das ações dos professores, métodos tradicionais de ensino.

Analizando a primeira cena, caracterizada por relatar uma situação ocorrida durante minha prática de ensino, me vi sem saber como agir diante daquela situação, e automaticamente, busquei auxílio nos saberes experienciais (TARDIF, 2002), obtidos durante os anos em que trabalhei como auxiliar de professor, refletindo a cultura escolar na qual estou inserida. Este importante saber está marcado por métodos educativos considerados tradicionais, os quais acabaram sendo reproduzidos quando me vi diante de uma situação complexa, e que deveria ser resolvida instantaneamente. Além disso, minhas emoções afloraram diante do ocorrido, conforme dito na cena 1: “meu sangue ferveu”. Agi por impulso. Ao analisar os acontecimentos e os encaminhamentos dados, percebo que devo sempre manter a calma, e ter em mente que nós, na condição de professores da educação infantil, estamos sujeitos a passar por diversas e inusitadas situações na sala de aula, já que este é um ambiente caracterizado por ser complexo e inconstante.

Frente à cena 2, ao participar de uma conversa na sala dos professores sobre a “indisciplina” de determinado aluno, percebi que os saberes profissionais, (TARDIF, 2002) interiorizados durante os anos de formação

acadêmica, vieram a tona. Ao ouvir o relato da professora, em minha mente, as críticas se faziam intensas. No entanto, por medo de me considerarem romântica, não expressei meus pensamentos em nenhum momento. Simplesmente ouvi o relato atentamente. Neste sentido, percebo que os saberes aprendidos durante os anos de formação se tornam facilmente aplicados ao olhar criticamente para as práticas e desabafos de outras colegas, ou seja, ao olhar para ações alheias a mim. No entanto, quando tive que tomar providências imediatas, principalmente diante de alguma situação de desrespeito, na qual me vi muito furiosa, como a situação descrita na primeira cena, acabei reproduzindo atitudes que reprovo, mas que estão muito próximas a mim.

Na terceira cena, ao vivenciar uma complexa situação ocasionada por meio de uma brincadeira, percebi a importância de conhecermos e estudarmos a faixa etária com a qual trabalhamos, para compreender a fase na qual as crianças se encontram, como se dá o desenvolvimento cognitivo, a fim de evitar situações constrangedoras como a situação relatada. Ao vivenciar este momento, busquei solucionar o problema da maneira a qual julguei ser mais adequada, porém sem sucesso. O processo de reflexão sobre a ação deu origem a novos saberes pedagógicos (TARDIF, 2002). Como afirma o autor, os saberes profissionais não estão exclusivamente a cargo das ciências da educação, já que a prática docente mobiliza outros saberes, os “saberes pedagógicos” oriundos da reflexão sobre a própria prática de ensinar. Diante desta vivência, estando na condição de professora ainda em formação acadêmica, percebi que o processo de reflexão se torna mais eficaz diante da possibilidade de compartilhar meus anseios e desafios nas aulas da graduação. Neste sentido, enfatizo a importância da formação continuada dos professores, na busca por agregar mais conhecimentos à sua prática de ensinar.

As três cenas vivenciadas afirmam a necessidade do professor estar em constante formação, buscando auxílio na literatura para resolução de conflitos presentes no contexto escolar. Este processo de identificar o desafio, agir e

refletir sobre a ação possibilita um aprendizado contínuo, bem como a constituição de novos saberes docentes oriundos da própria prática.

Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará seu desvelamento (FREIRE, 1979, p. 33).

Ressaltamos a importância de se valorizar os saberes do professor, trabalhando-os também no que diz respeito aos conceitos para que o docente amplie a compreensão sobre as situações com as quais se depara, situações presentes na prática de ensino da educação infantil caracterizadas por serem incertas, desafiadoras, conflituosas, as quais nos cobram a todo o momento decisões e ações.

Diante dos relatos, há indícios de que os saberes são produzidos durante os anos de formação inicial de professores e no decorrer da prática docente, portanto, são igualmente mobilizados e não apenas reproduzidos. “Pelas interações, os professores produzem e tentam produzir saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática” (TARDIF, 2002, p. 69).

Reconhecemos que a autoetnografia realizada durante minha prática de ensino contribuiu para o reconhecimento da cultura escolar na qual estou inserida. Diante dessa cultura, representei claramente nas descrições minhas discordâncias sobre alguns aspectos que limitam minha prática docente. Após expor entre as linhas dos relatos minhas crenças pessoais e docentes sobre a educação, percebo que em muitos momentos não me senti parte da realidade educacional na qual leciono, pelo fato de ser configurada de maneira distante das minhas crenças. Diversas vezes me calei por medo de não ser bem aceita. No entanto, em outras situações acabei reproduzindo por meio de ações as crenças da instituição, o que confirma a influência obtida pela vivência cotidiana.

6. Considerações Finais

Vivenciei e descrevi meus sentimentos e aprendizagens com a autoetnografia realizada nesse estudo. Em certos momentos me senti desmotivada e desanimada ao ouvir os relatos descrentes das minhas colegas de trabalho, as quais me faziam pensar se eu estaria preparada para encarar esta realidade e se era esse o meu desejo. No entanto, percebi que esse choque de culturas entre uma professora no início da atuação e outros professores que estão há anos no exercício da docência pode ser muito produtivo. Ultrapassar barreiras e conquistar novos aprendizados me deu ânimo e força para querer seguir em frente. Entre erros e acertos vou definindo minha identidade profissional, e descobrindo novos saberes da experiência.

Como afirma Goodson (2008), as reformas educacionais têm desconsiderado a biografia pessoal dos professores, no que diz respeito à suas crenças. Neste sentido, a autoetnografia aparece como contribuição para o processo de compreensão das ações realizadas pelos professores levando em consideração o sentido que atribuem a essas ações a partir do reconhecimento de um conjunto de crenças que configuram sua própria cultura docente. (BOSSLE e MOLINA, 2009).

Diante disso, ressaltamos a importância da realização desta pesquisa para o processo de formação permanente do professor ao passo que percorremos o caminho da identificação, ação e reflexão sobre a ação diante dos desafios vivenciados na prática de ensinar, de tal forma que o investigador e ao mesmo tempo sujeito pesquisado compreende o fenômeno em seu contexto.

O processo de compreender a realidade da minha prática de ensinar por meio do referencial dos saberes docentes me permitiu observar a influência dos saberes oriundos de diversas fontes sobre as minhas ações. Pude constatar a importância dos saberes profissionais como guia das minhas práticas, bem como a necessidade de refletir sobre os desafios vivenciados na tentativa de constituir novos saberes pedagógicos.

Diante dos resultados obtidos, identificados como fatores que limitaram nosso estudo foi o tempo restrito de observação na escola. Além disso, a quantidade de cenas analisadas podem não contemplar todos os benefícios da realização de uma autoetnografia. Outro fator limitante é o caráter privado da instituição escolar na qual se deu a pesquisa, já que os resultados obtidos diante de um contexto de investigação de uma escola pública poderiam ser diferentes.

No entanto, o estudo realizado nos traz como possibilidades a abertura para se pensar em estratégias metodológicas que nos possibilite pensar a prática do educador levando em consideração suas crenças. A realização da autoetnografia me ajudou a reduzir a sensação de “choque” com a realidade ao passo que pude compreender minhas ações, minhas crenças, bem como os saberes mobilizados no decorrer da minha prática. Neste sentido, refletir sobre a própria formação estando ainda em formação me dá a sensação de estar mais preparada para lidar com a realidade.

Ressalto também a necessidade de haver mais estudos que possam levantar outros temas desafiadores recorrentes nos discursos dos professores. Como temática para esses estudos é possível pensar no papel das condições de trabalho e atratividade para a carreira docente, o contexto da gestão da escola pública e a relação desse processo com a possibilidade de formação continuada dos professores e os saberes decorrentes dessa relação, entre outros.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.
- BETINI, G. A. A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. *Rev. Ped. da UNIPINHAL*, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.
- BEZERRA, B. S. *Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada*. 2009. 176f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- BOSSLE, F. *O “eu do nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de Porto Alegre*. 2008. 342f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- BOSSLE, F.; MOLINA, V. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Brasília, 15/12/2010. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>. Acesso em 02/10. 2011.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume1.PDF>. Acesso em: 19/11. 2011.
- CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V.. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Caderno de pesquisa, vol.36, n.127. São Paulo. Jan/abr. 2006.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOODSON, I. As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. *O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí*. Texto & Contexto – Enfermagem, vol. 19, n. 1. Piauí. Jan/mar, 2010.

NAVARRO, A. R.. *Interações na prática de ensino de docentes no ensino superior: percepção dos formadores sobre os saberes docentes*. 2008. 104f. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. Santos, 2008.

NUNES, C. M. F.. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, XXII, 2001, p. 27-42.

OLIVEIRA, N. A. R. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. 128f. Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

PRÍNCIPE, L. M.. *Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal*. 2010. 146f. Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SACRISTAN, G. J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed. 1999.

SILVA, M. L. S.. *Relação escola-família: possibilidade de aproximação em situação de dificuldade de aprendizagens dos alunos*. 2008. 127f. Dissertação de Mestrado. Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 442f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Terra, 2004.

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

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, dez 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/>> - Acesso em 06/08/2010.

VERSIANI, D. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VINHA, T.. Os trabalhos diários. In: *O Educador e a Moralidade Infantil*. Campinas: Mercado das Letras, 2000. p. 170-227.