

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Fabiana Bartholomeu

**Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico
e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO – SP
2016

Fabiana Bartholomeu

**Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico
e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

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

SÃO PAULO - SP
2016

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, **Odair e Marina,**
pelo Amor, pela Confiança,
Incentivo e Apoio
em todas minhas escolhas e decisões.*

*À **Mariana,**
minha luz, meu sentido em existir,
por me Fortalecer e
não me deixar desistir*

*Ao **Gustavo,**
pelo Companheirismo, Compreensão,
e por acreditar que eu seria capaz.*

Sem o apoio de vocês esta produção não se concretizaria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, que me conduziu, me sustentou, me deu sabedoria; principalmente nos momentos mais difíceis e duvidosos, me ergueu quando eu quis desistir e até aqui me cercou de oportunidades e privilégios.

Agradeço aos meus pais por sempre acreditarem e investirem em mim.

Ao meu marido, que sempre esteve me encorajando e me mostrando que eu seria capaz, mesmo diante das mudanças que as nossas vidas foram tendo, a vinda da nossa filha Mariana.

Aos meus chefes Luiz de Medeiros e Janaina Copeiro Nobre, por me darem condições de concretizar mais esta etapa da minha carreira profissional, sem o apoio de ambos não teria sido possível.

A professora, supervisora e amiga Maria Cândida, que esteve ao meu lado nos momentos em que precisei de sua colaboração e sabedoria.

Ao meu grupo de professoras, que foram as protagonistas e coadjuvantes do processo de aprendizagem apresentados neste trabalho.

Inevitavelmente, meu profundo agradecimento à querida amiga Adriane Fin, que esteve ao meu lado dando-me o caminho e suporte em todos os momentos desta jornada.

Aos meus amigos do Mestrado, que dividiram os momentos de angústia, mas principalmente de aprendizado e alegrias.

A minha querida Orientadora, professora Emília Cipriano, que em muitos momentos foi antes de ser minha orientadora, minha inspiração.

Ao FORMEP, representado pela Prof.^a Dr.^a Marli André e a todos professores pelas oportunidades de aprendizagem.

Ao querido Humberto, por todas as ajudas e esclarecimentos ao longo da nossa jornada.

A todos, que de alguma forma, contribuíram para realização de mais esta etapa da minha vida.

A todos minha profunda gratidão.

O autor ao escrever se conecta com a angústia
de achar que as palavras que possui não conseguem
dar conta daquilo que quer dizer.
Vêm à sua mente “palavras velhas” para nomear o novo.
E o novo está ali, ainda estranho para ele mesmo,
que é quem o está gestando.
E o novo está ali, ainda desconhecido para ele mesmo, que o sabe.
Ainda mais forte que ele.
Mas quer e necessita nomeá-lo, para podê-lo conhecer.
Além disso, o olhar do Outro, perguntando,
pode persegui-lo, inibi-lo, alentá-lo e dar-lhe coragem.
“Inibe-o”, quando o obriga a usar o velho,
como o Único e o melhor possível.
“Persegue-o” quando toma por velho o novo.
“Alerta-o” e lhe dá coragem, quando lhe permite tomar emprestado as
palavras velhas para nomear o novo,
E então o autor se autoriza a escrever,
que é nomear com palavras novas, o novo.

Alicia Fernández “El autor” (O autor)

RESUMO

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa teve como objetivo, investigar a atuação da coordenação pedagógica no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada, em serviço, para professoras da Educação Infantil de uma creche indireta da Rede Municipal de São Paulo, levando em consideração as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dessas professoras. Este estudo é uma pesquisa qualitativa e teve como procedimento metodológico a análise documental de registros produzidos pelo grupo professoras, no período de 2014 a 2016, explorando quatro categorias de análise: o foco na observação da criança e o exercício de uma escrita reflexiva; a relação teoria e prática; a consciência e a intencionalidade; e, a manifestação de emoções na escrita. Como aporte teórico, foram estudados, principalmente os autores: Dewey (1959), Schön (1983), Nóvoa (1992) para falar do professor reflexivo e a importância das práticas reflexivas; e Clementi (2012), Schön (1992), Nóvoa (1992), Placco (1994), Freire (1996), Warschauer (1993, 2001) e Zabalza (2004), para tratar do papel do coordenador pedagógico. Verificou-se que, ao registrar reflexivamente, o professor passa a se reconhecer como um mobilizador de conhecimento e como um socializador desse conhecimento, ou seja, para o outro e para o contexto, resultando em novas aprendizagens e saberes. Verificou-se também, que as observações e os registros dessas ações pedagógicas, quando compartilhados com o outro, possibilitam reflexões teóricas e práticas e uma tomada de consciência dessas ações, impulsionando as mudanças da/na atuação docente. Fica evidente a importância do registro reflexivo e das habilidades com ele adquiridas, além de mostrar a prática reflexiva crítica como impulsionadora de mudanças na qualidade do ensino na Educação Infantil.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Registro Reflexivo; Professores da Educação Infantil.

ABSTRACT

A continuing education experience: the role of the pedagogical coordinator and the reflective records on the children education teacher's training.

This research aimed to investigate the role that the pedagogical coordinator exerts on the building process of reflective records, as it is used like a continuing education approach in the course of work, for children education teachers placed in an indirect kindergarten from the municipal system of the city of São Paulo, also considering its possible contribution to the teacher's professional development. This study is a qualitative research and used as a methodological procedure the documental analysis of records registered by the teachers during the period from 2014 to 2016. The records explored four analysis classes: the focus on the child and the reflective writing training; the relation between practice and theory; the awareness and the intent; and, the manifestation of emotions during the writing. The authors used as the theoretical support were: Dewey (1959), Schön (1983), Nóvoa (1992), to discuss about the reflective teacher and the importance of the reflective practices; and Clementi (2012), Schön (1992), Nóvoa (1992), Placco (1994), Freire (1996), Warschauer (1993, 2001) e Zabalza (2004), to explore the role of the pedagogical coordinator. It was verified that, when registering in a reflective way, the teacher recognizes herself as a knowledge mobilizing and socializing, in other words, to the other and to the context, resulting in new learning and wisdom. It was also verified that, when the observations and records from the pedagogical acting were shared to each other, it made possible to build practical and theoretical reflections to be awareness of this acting, boosting changes in/of the teaching act. The results highlight the importance of the reflective records and the skills that it provides, and in addition show that the critical reflective practice may be considered as a booster for changes in the teaching quality of children education.

Keywords: Pedagogical coordination; reflective records; children education teachers.

LISTA DE QUADROS, IMAGENS E GRÁFICOS

QUADRO 01 – Centros de Educação Infantil por modalidade / SP, 2001 e 2015	33
QUADRO 02 – Organização de Ambiente: proporção Adulto x Criança x Metragem	45
IMAGEM 01 – Reunião formativa – Parada Pedagógica	48
IMAGEM 02 – Reunião formativa por agrupamento	49
IMAGEM 03 – Reunião formativa por agrupamento	49
IMAGEM 04 – Reunião formativa por agrupamento	49
IMAGEM 05 – Reunião formativa por agrupamento	50
IMAGEM 06 – “A creche não é um cabide” (1976)	62
GRÁFICO 01 – Realidade na qual a Unidade está Inserida - Localização das residências	42
GRÁFICO 02 – Tipos de Moradia	42
GRÁFICO 03 – Mercado de Trabalho – Pais das crianças	43
GRÁFICO 04 – Mercado de Trabalho – Mães das crianças	43
GRÁFICO 05 – Renda Familiar	43
GRÁFICO 06 – Formação Acadêmica.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Como tudo começou	11
CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL - PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA	16
1. A contextualização da Infância e da Educação Infantil	16
1.1 O professor reflexivo e a importância das práticas reflexivas.....	19
1.2 O papel do Coordenador Pedagógico no incentivo de práticas reflexivas	22
1.3 O registro reflexivo e a formação continuada: apontamentos recentes sobre o professor da Educação infantil	27
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	31
2. A organização e a gestão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.....	31
2.1 A contratação de profissionais	35
2.2 A jornada de trabalho	36
2.3 Os programas de formação continuada	37
CAPÍTULO III – A METODOLOGIA	40
3.1 A análise documental	40
3.2 Onde se caracteriza a pesquisa?	41
3.3 A apresentação e a caracterização dos sujeitos da pesquisa	46
CAPÍTULO IV – O REGISTRO REFLEXIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
4.1 Um pouco da nossa história: a formação do Coordenador Pedagógico para o uso do registro reflexivo	51
4.2 Os registros das professoras e as categorias de análise	55
4.2.1 Foco na observação da criança e o exercício de uma escrita reflexiva	58
4.2.2 Relação teoria – prática.....	62
4.2.3 Consciência e intencionalidade	65
4.2.4 Manifestação de ‘emoções’ na escrita	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
APÊNDICES	76
Apêndice 01 – Termo de Consentimento (TCLE).....	76
Apêndice 02 – Termo de Autorização do CEI	78
ANEXOS	79
Anexo 01 – Registros das professoras – Ano 2014	79
Anexo 02 – Registros da avaliação institucional – Ano 2014	87

Anexo 03 – Registros de depoimentos das professoras / dinâmica – Ano 2014..	90
Anexo 04 – Registros das professoras – Ano 2015	93
Anexo 05 – Registros das professoras – Ano 2016	109
Anexo 06 – Rotina diária das crianças (exemplo 01)	112
Anexo 07 – Pauta de Observação - Professoras	113
Anexo 08 – Pauta de análise - Coordenadora Pedagógica.....	115

INTRODUÇÃO

Como tudo começou

Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de "ser humano", de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro (...). (SÔNIA KRAMER, 1994)

A minha trajetória na Educação teve início em 1997, quando assumi uma turma nomeada, na época, como Pré III. Eu já havia feito o curso de Magistério e nesse ano era o meu primeiro ano no curso de graduação em Pedagogia. Naquele momento, a experiência em sala foi a motivação necessária para todo o carinho e o amor que eu desenvolveria em relação à Educação e, que ao longo do tempo, me despertaria o interesse e a necessidade em buscar novos conteúdos e novos conhecimentos, se quisesse me destacar no que fazia.

Hoje, são 17 anos de atuação na Educação, nos quais pude vivenciar a sala de aula na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto na rede particular quanto na rede pública estadual. Em todos esses segmentos, eu senti uma carência de conteúdos para atender as demandas que me cercavam, essas se desdobram de bem específicas da sala de aula para demandas relacionadas ao processo de gestão da sala de aula, especialmente na formação de professores de Creche.

Atualmente, sou coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil (CEI) conveniado com a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). Por ser uma Creche que mantém parceria com a prefeitura, os nossos professores são contratados em regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), desta forma, preciso realizar processos seletivos para novas contratações. É aí que vejo como estamos exíguos de professores com conhecimento, com formação e informação, profissionais sem conteúdo.

Muito embora a experiência profissional não seja um critério aos processos seletivos, por entendermos que todos merecem uma chance para ingressar no mercado de trabalho, é visível que as dificuldades na formação desses professores iniciantes ultrapassam os conhecimentos provenientes dessa experiência. Pois, nos deparamos com a escassez de conteúdos, de saberes, com a dificuldade em expressar a afetividade e o pouco comprometimento social desses professores que, provavelmente, não tiveram a oportunidade de vivenciar - durante a sua formação - a experimentação da sala de aula. É a ausência do primeiro nível de contato com a escola, com a sala de aula, com os professores que nela

atuam e, principalmente, com os alunos. Trata-se da ausência daquele contato que deve ser assegurado no período da formação inicial.

Atualmente, a minha inquietação gira em torno da fragilidade que percebo nos professores que chegam às salas de aula e, nesse caso, me refiro especificamente à Educação Infantil, período importante e fundamental do desenvolvimento do indivíduo, pois estamos falando da Primeira Infância. É nesse período, de zero aos três anos, que se estabelecem as bases do desenvolvimento físico, intelectual e psicossocial da criança, as quais são responsáveis por oferecer condições necessárias para que se tornem adultos capazes de conduzir, com autonomia e prosperidade, a sua vida.

Durante muitos anos, os cursos de licenciaturas e os cursos de Pedagogia desenvolviam os mesmos conteúdos em seus cursos de formação e esses conteúdos serviam tanto aos futuros professores como aos diretores, orientadores e supervisores, sem distinção entre eles. Embora a legislação atual para formação de professores da Educação Básica prevê que ainda na formação inicial o futuro professor tenha contato com a realidade do ambiente escolar, com as didáticas de ensino e as práticas escolares.

Essa realidade reforça o que diz Weisz (2007, apud NEIS e GOERL, 2010)¹: “(...) sem explorar e ensinar corretamente as didáticas específicas é como se as faculdades vendassem o futuro professor e o soltassem no mundo.” Nessa perspectiva, concordo com Kulisz (2004, apud NEIS e GOERL, 2010)² ao afirmar que “(...) ser docente é um esforço pessoal, um trabalho livre e criativo, com o objetivo da construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, originada na vocação e no desempenho de seu próprio saber da experiência”.

Sabemos que os professores recém-formados trazem para a sala de aula todas as suas fragilidades, cabendo à Escola, durante a sua formação continuada, formar e informar esse profissional sobre o seu papel e, conseqüentemente, ter influência decisiva no desenvolvimento da sua identidade profissional. Nessa perspectiva, um planejamento escolar do Coordenador Pedagógico pode se caracterizar como um momento que privilegie essa formação. Na escola que atuo tenho dois tipos de reuniões de formação com os professores, uma realizada mensalmente, chamada de Parada Pedagógica³, em período integral de oito horas, que conta com a participação de todos os funcionários da unidade, isso por entendermos que todos fazem parte do processo educacional das crianças. E outra, que é

¹ Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acessado em 08 julho de 2015.

² Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acessado em 08 julho de 2015.

³ O termo foi alterado, em 2016, para Reuniões Pedagógicas.

realizada quinzenalmente e por agrupamento⁴, com a duração de uma hora e contemplada em nosso horário de trabalho.

No decorrer dos anos de 2014 e 2015, planejei e desenvolvi com as minhas professoras do CEI um novo olhar para o registro do nosso dia a dia. Até então, fazíamos registros descritivos e sem análise, ou seja, todos os dias, as professoras relatavam o ‘realizado’ e o ‘acontecido’, do horário de entrada ao horário de saída de nossas crianças, priorizando os principais acontecimentos. Também estávamos nos exercitando para assumir o compromisso da reflexão por meio do registro em uma ação formativa, como bem destaca Zabalza (2004, p.95):

(...) o próprio fato de escrever sobre sua prática, leva o professor a aprender através de sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só constrói linguisticamente como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional. Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão.

É nessa proposta de assumir uma formação continuada comprometida com a reflexão, voltada à formação das professoras do CEI que atuo, que o meu tema de pesquisa está alicerçado – o desenvolvimento profissional dos professores por meio da observação e de registros reflexivos sobre sua prática. Entendo que a observação é ferramenta básica no processo de construção do olhar sensível e pensante e que essa observação – como avaliadora da própria prática – vai ao encontro de outra prática – a prática do registro reflexivo – que é de suma importância na busca de melhorias na qualidade do ensino nos dias atuais. Esses dois meios de avaliação – observação e registro – devem seguir juntos, uma vez que um depende do outro e se complementam.

Muito são os questionamentos que me levam a propor uma investigação para compreender se os professores têm consciência da função do registro como importante instrumento de reflexão, pois o registro é uma disciplina intelectual do seu próprio fazer. Na minha concepção, esses professores devem entender que realizar o registro como uma prática pedagógica requer detalhar o processo de construção do conhecimento, anotar ideias, pois toda e qualquer documentação permite a reflexão e o acompanhamento das descobertas que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

O professor pode registrar as suas reflexões e revisar a sua didática, as suas aulas, o seu planejamento e, assim, ter um material e uma maneira concreta de se auto avaliar, tendo algumas ideias aprofundadas e outras corrigidas. Deve, ainda, entender que o registro tem uma função principal, que é surpreender a consciência e abrir frestas para que se possa

⁴ Agrupamento ou módulo é o nome que se dá ao grupo de crianças de uma mesma faixa etária. Ex: Mini Grupo I (grupo de crianças com a faixa etária de dois a três anos).

construir hipóteses e formular perguntas sobre as razões do pensar. Além disso, como ressaltava Freire (1996), o registro permite a ampliação da memória, tem uma diversidade de funções e está a serviço de diferentes propósitos, como: comunicar, documentar, refletir, organizar, rever, aprofundar e historicizar; e, quando escrito, esses diferentes objetivos se tornam visíveis.

Entendemos, também, que desenvolver o ato de escrever provoca, no professor, um movimento de fazer perguntas, de levantar possíveis respostas e de organizar os seus pensamentos, levando-o a se dar “conta” de qual caminho deve seguir, quais mudanças deve fazer, quais escolhas são adequadas ou não, quais decisões deveriam ser tomadas, isso tudo visando a aprendizagem dos seus alunos. Independente do estilo de registro do professor, se faz necessário reforçar o princípio básico da reflexão e da intencionalidade nessa ação: registrar para refletir; refletir para tomar consciência do momento presente e, com isso, redirecionar – se necessário – a sua prática.

Para tanto, discorrer sobre o papel do Coordenador Pedagógico na Formação de Professores da Educação Infantil, com o uso do Registro Reflexivo, requer responder alguns questionamentos, os quais expressam minhas inquietações. Dentre eles, destaco: Como fazer o professor entender que o registro reflexivo colabora com a sua atuação? Como fazê-lo enxergar que a atuação efetiva da criança, nesse processo, colabora com a sua prática? Como mobilizar o professor para perceber as diferentes formas de organizar e de mostrar os possíveis caminhos que podem ser construídos com o uso do registro, não somente como um produto final, e sim como parte do processo? São questionamentos que aparecem de forma clara e subjacentes nas pesquisas já realizadas sobre o tema. Assim, proponho o desdobramento dessas inquietações em três questionamentos:

- Na função de Coordenadora Pedagógica, como posso despertar o interesse de professores da Educação Infantil pelo registro reflexivo de sua prática, e na perspectiva de que eles entendam que esse processo é parte importante do desenvolvimento profissional?
- Quais as contribuições efetivas do registro reflexivo no desenvolvimento profissional desses professores?
- Qual é a importância que os professores da Educação Infantil atribuem ao registro reflexivo da própria prática e no dia a dia da sala de aula?

Objetivo geral:

Investigar a atuação do Coordenador Pedagógico no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada, em serviço, para professores da Educação infantil.

Objetivos específicos:

Discutir a importância dos registros reflexivos no processo de formação continuada de professores, especialmente na Educação Infantil.

Compreender a evolução do processo de construção dos registros reflexivos dos professores de Educação Infantil.

Mensurar como o trabalho do Coordenador Pedagógico, por meio do uso de registros reflexivos, tem se consolidado em prática de ação pedagógica no processo de formação continuada de professores de Creche.

Assim, para responder aos questionamentos e atingir os objetivos propostos, esta pesquisa se organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faço um breve contexto do histórico da Educação Infantil no Brasil, no qual Ariés (1986) fala de três períodos diferentes do conceito de Infância; e do processo de transição da Educação Infantil, do âmbito assistencialista à Educação e, ainda, situo o leitor sob o aspecto do papel da Educação Infantil nos dias atuais. Autores como Dewey (1959), Schön (1983) e Nóvoa (1992) subsidiam meus estudos para discorrer sobre o professor reflexivo e a importância das práticas reflexivas. Ainda nesse contexto, para discutir o papel do Coordenador Pedagógico no incentivo de práticas reflexivas, minhas leituras contemplam Clementi (2012), Schön (1992), Nóvoa (1992), Placco (1994), Torres (1994), Ferreiro (1993), Freire (1996), Warschauer (1993, 2001) e Zabalza (2004). Para finalizar o capítulo, apresento o registro reflexivo e a formação continuada a partir de apontamentos recentes sobre o professor da Educação Infantil, que são as pesquisas correlatas.

No segundo capítulo, escrevo sobre a organização e a gestão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mostrando dados da configuração da Rede entre as Unidades das Redes Direta, Indireta e Conveniada. Contextualizo, ainda, os programas de formação continuada, a jornada de trabalho e as formas de contratação de profissionais.

O terceiro capítulo traz a metodologia da pesquisa, que se caracteriza como um estudo qualitativo a partir do uso da análise documental e, também, a caracterização dos sujeitos e do *lôcus* de pesquisa. E no quarto e último capítulo, desenvolvo a análise do projeto de formação continuada dos professores do CEI Indireto Jocelyne Louise Chamuzeau, enfatizando o papel do Coordenador Pedagógico nesse processo. A análise subdivide-se em dois momentos, o primeiro apresenta o processo de formação continuada do Coordenador para o uso do registro reflexivo e, o segundo apresenta a análise a partir dos registros das professoras, que se subdivide em quatro categorias: foco na observação da criança; relação teoria – prática; consciência e intencionalidade; e, manifestações de “emoções” na escrita.

CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL - PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA

1. A contextualização da Infância e da Educação Infantil

A infância é uma construção social elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p.70)

Sabemos que a infância é o período de crescimento que vai do nascimento à puberdade, ou seja, de zero aos 12 anos de idade, é importante entender as diferentes mudanças e destacar que a visão que se tem de Infância, hoje, é algo que foi historicamente construído ao longo dos anos.

Ariés (1986), um grande historiador francês, problematizou o conceito de Infância e fez uma análise de três períodos distintos, que vai do século XIII ao século XVIII e do século XVIII à atualidade. O autor afirma que no primeiro período não havia distinção entre o mundo adulto e o infantil, as crianças viviam em meio ao universo dos adultos, falavam e se vestiam como eles, jogavam os seus jogos e até participavam de suas festas.

Já no segundo período, que corresponde ao séc. XVIII, houve uma significativa mudança, a sociedade passou a separar as crianças dos adultos e surgem, então, as primeiras instituições escolares. E no terceiro período – a atualidade, a criança já começa a ocupar o seu verdadeiro espaço e acontece, então, a consolidação do conceito de Infância que conhecemos.

As instituições escolares, por muito tempo, organizavam seus espaços e suas rotinas diárias embasadas nas ideias assistencialistas, ou seja, a principal função da Escola não era transmitir conhecimentos por meio de informações e conteúdos didáticos, e sim cuidar, especialmente, de crianças de zero aos seis anos. Entretanto, com o passar do tempo e com o desenvolvimento da sociedade, as coisas foram mudando. Segundo Campos, Ferreira e Rosemberg (1995), o atendimento em creches acontecia de forma fragmentada, promovido por diversos órgãos que não estabeleciam um diálogo entre si. Não existia um planejamento que se dedicasse ao alinhamento de ideias no âmbito nacional, de questões relacionadas ao cuidado e à educação das crianças nessa faixa etária.

Para modificar essa visão assistencialista, houve uma mudança atenuada na Educação Infantil, pois era necessário enxergar e assumir as suas especificidades e rever quais eram as responsabilidades da sociedade e o real papel do Estado perante as crianças pequenas. O Art. 89 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), determinou o prazo de três anos, a partir de sua publicação, para que as Creches, até então mantidas pela Secretaria da Assistência Social em grande parte do País, fossem transferidas para a Secretaria Municipal da Educação e que houvesse uma integração ao respectivo sistema de ensino.

A Educação Infantil é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços de rosto e cabelo), da etnia, nacionalidade, sexo, de deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social. Também não está vinculada à situação trabalhista dos pais, bem como ao nível de instrução, religião, opinião política ou orientação sexual.

Atualmente, a Educação Infantil assume um papel de grande destaque e importância na vida e no desenvolvimento das crianças. Vive-se um novo momento, no qual a concepção de cuidar, alimentar e higienizar, enquanto as mães trabalham, ficou para trás. Hoje, as instituições de Educação Infantil ganham um novo olhar e uma nova responsabilidade no que diz respeito à Infância, embora as necessidades das crianças devam ser sempre o foco do trabalho.

Por tratar-se de um período significativo da vida, com marcantes aquisições e onde as vivências experienciadas⁵ contribuirão para a formação enquanto indivíduo, o currículo deve ser algo elaborado tendo a criança como protagonista de todo o planejamento. À criança, é necessário garantir experiências variadas com as diversas linguagens, além do respeito à pluralidade cultural, principalmente àquela onde o CEI se insere.

Garantir à criança a possibilidade de apropriar-se de novos saberes é o papel do educador, que se torna um mediador em todo o processo desse desenvolvimento. É preciso ter clareza de que cuidar e educar são indissociáveis e que o desenvolvimento é algo que ocorre em conjunto, em reciprocidade e, nesse processo todo, as famílias também possuem um papel fundamental.

A Educação Infantil, como dever do Estado, é ofertada em instituições próprias – creches, de zero a três anos e pré-escolas, de quatro a seis anos em jornada de horário integral e parcial, e tem como meio as práticas pedagógicas cotidianas, intencionalmente planejadas e sistematizadas em um Projeto Pedagógico construído com a participação da comunidade escolar e extraescolar, e este, desenvolvido pelos professores habilitados.

⁵ Submeter ou subjugar-se à experiência; testar, conhecer, executar.

Ocorrem em espaços institucionais coletivos, não domésticos, públicos ou privados, caracterizados como estabelecimentos educacionais e submetidos aos múltiplos mecanismos de acompanhamento e de controle social. De um modo geral, as normas abordam critérios e exigências que balizam o funcionamento das instituições de Educação Infantil, tais como:

- formação dos professores;
- espaços físicos, incluindo parâmetros que assegurem higiene, segurança e conforto;
- número de crianças por professor;
- proposta pedagógica;
- gestão dos estabelecimentos; e,
- documentação exigida.

O Art. 205⁶ da Constituição Federal determina que a Educação seja direito de todos e dever do Estado e da família; e o Art. 208⁷ estabelece que esse direito seja efetivado mediante a garantia de diferentes níveis e etapas educacionais. Na LBD/96, tratam da Educação Infantil especialmente os Arts. 29 e 30, prevendo que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

O poder público municipal tem o dever de garantir o atendimento em Creches e Pré-escolas, quando a família opta por compartilhar com o Estado o dever de educar seus filhos,

⁶**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. <http://www.senado.gov.br>

⁷**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

conforme resolução 436996/SP⁸. Vale ressaltar que a função prioritária do Município com a Educação Infantil não é sinônimo de função exclusiva. O regime de colaboração atribui competências compartilhadas e supletivas à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

A Educação Infantil como pertencente à Educação Básica foi tema de várias publicações do Ministério da Educação (MEC)⁹, todas com o objetivo de fornecer diretrizes, orientações e subsídios para as administrações municipais e para as instituições.

- ✓ 1995 – Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.
- ✓ 1996 – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.
- ✓ 1999 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- ✓ 2006 – Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.
- ✓ 2009 – Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de Educação Infantil. (MEC, 1999)
- ✓ 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Essas publicações reafirmam a indissociabilidade do cuidar e do educar, a garantia do direito da criança à Educação e o respeito às especificidades da Educação Infantil. Como apresentado até então, é evidente o avanço da Educação Infantil no Brasil nos últimos tempos, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que reconheceu o dever do Estado e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas, vinculando esse atendimento à área educacional. É citada na referida Constituição, a inclusão da creche no capítulo da Educação, sendo ressaltado o seu caráter educativo, em detrimento do caráter assistencialista, que até então era característico dessa instituição.

1.1 O professor reflexivo e a importância das práticas reflexivas

A prática reflexiva é um aspecto vital do trabalho com crianças pequenas. Espera-se que os profissionais que trabalham com a educação pré-escolar na educação infantil reflitam sobre suas práticas de várias formas diferentes,

⁸ Decisão do Ministro Celso de Mello, publicada no DJU de 7/11/2005.

⁹ Atualmente, existem novas publicações que norteiam o trabalho com a Educação infantil que foram publicados pelo município, tais como, Avaliação na Educação Infantil – aprimorando os olhares (2013); Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2015); Currículo Integrador da infância Paulistana (2015); O uso da Tecnologia e da Linguagem Midiática na Educação Infantil (2015); Indicadores de Qualidade da educação Infantil Paulistana (2015).

a fim de ampliarem seu desenvolvimento profissional. (PAIGE-SMITH e CRAFT, 2010, p.21)

O professor reflexivo, noção que se transformou em verdadeiro *slogan* das políticas públicas em torno da formação de professores, deve assim atuar em uma esfera mais ampla, extrapolando os limites do microsistema e criando, com outros pares, novas teias de aprendizagem.

A reflexão pode ser entendida como um processo por meio do qual o indivíduo atribui significados e desenvolve padrões de comportamento, que direcionam suas ações a partir de experiências vividas. Pode-se também relacionar o pensamento reflexivo como o ato de pensar, analisar, sintetizar, sondar, esforçar-se e confrontar crenças antigas com ideias novas, podendo ser explorada também como o contraste entre experiências presentes e passadas em um fluxo contínuo, à medida que as pessoas apreciam suas ações, age e as reapreciam (SCHÖN, 1983).

Dewey (1959) conceitua o pensar reflexivo como o processo de investigar relações, aprofundando-se até achar uma relação tão precisamente definida quanto permitam as condições.

O desenvolvimento do pensamento reflexivo refere-se ao exercício permanente que o professor realiza ao longo das trajetórias de aprendizagens das crianças e, para tal propósito, é preciso buscar a essência do pensamento reflexivo. Segundo Dewey (1959), a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou esta a que se refere.

O pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Para o processo de desenvolvimento do pensamento reflexivo, Dewey (1959) destaca três aspectos:

Espírito aberto: pode ser definido como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de moldar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas ideias.

Interesse absoluto: Dewey utiliza o termo “de todo o coração”, da entrega absoluta, despojar-se de todo e qualquer tipo de juízo.

Responsabilidade: ser intelectualmente responsável é examinar as consequências de um passo projetado, significa estar disposto a adotá-la. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, a consistência e harmonia da crença.

O pensamento reflexivo é um ato disciplinado, é investigação, é pesquisa pessoal e original. Dewey (1959, p.112) ressalta, ainda, que:

Somente quando as coisas que nos rodeiam tem sentido para nós, somente quando significam consequências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente.

A reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor. De acordo com Nóvoa (1992, p. 27):

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Desdobram-se dos estudos de Dewey (1959) uma série de outras abordagens referentes à reflexão, entre as quais a abordagem de Schön (1983) buscou compreender como os profissionais pensam em ação com a publicação do livro *O profissional reflexivo: como os profissionais pensam ação*, sendo este um marco na retomada da prática reflexiva como tema importante da formação docente. Contudo, Dewey já apontava nessa direção em escritos dos primeiros anos do século XX. Nos textos de vários autores, que abordaram a formação de professores, encontramos o conceito de professor reflexivo transformado em um simples termo, provocando por vezes esvaziamento de seu significado.

Schön (2000) apresentou um *design* para o ensino e a aprendizagem do profissional reflexivo, objetivou expor um conjunto de técnicas para a educação, desenvolvimento e treinamento do profissional reflexivo. A partir de sua abordagem, desenvolve o processo reflexivo fundamentado na possibilidade de desenvolver uma *reflexão na ação*, cuja principal característica é um repensar sobre o *presente da ação* entendida como o percurso que não pode ser completamente previsível e no momento de incerteza, exige uma resposta rápida que possibilite correção, gerando construção de significados diferentes de casos em que o percurso da ação é linear.

O processo reflexivo, para Schön (2000), se apresenta nos seguintes estágios:

- **ação**, entendido como a execução de uma atividade buscando atingir um determinado resultado;
- **conhecer na ação**, definido como o processo espontâneo por meio do qual o indivíduo adquire compreensão de como estabelecer passos lineares em torno de um objetivo, mas não necessariamente consegue explicar o processo que leva ao resultado;

- **reflexão na ação**, que inclui as etapas anteriores, mas caracterizado por um constante questionamento sobre o percurso, possibilitando correção durante o processo da ação;
- **reflexão sobre a ação**, momento posterior a partir do qual o indivíduo busca entender os fatores que o levaram à ação e aos resultados alcançados, permitindo reinterpretação dos problemas em ações futuras.

A ação é um processo central, tanto para Dewey (1959) quanto para Schön (2000). Entretanto, a ação é mais frequente durante todo o processo de reflexão de Schön (2000), essa reflexão sobre a ação gera significados mais profundos e, ainda, uma ampliação do conceito que permite a reorientação do processo durante a ação, bem como a sua reinterpretação em ações futuras.

É no último estágio apresentado por Schön (2000) – *a reflexão sobre a ação* – que poderemos entender, nesta pesquisa, que o registro reflexivo é o revisitar a reflexão feita sobre a prática.

1.2 O papel do Coordenador Pedagógico no incentivo de práticas reflexivas

Partimos da hipótese de que na confluência de saberes do professor, há um saber em especial, construído e desenvolvido no seu *lôcus* de trabalho. É justamente na comunhão de pensamentos e reflexões, advinda de um coletivo, que podemos nos formar, tendo como ponto de partida os nossos saberes iniciais. Além disso, no processo do desenvolvimento profissional, esses saberes podem ser partilhados, com a possibilidade de contribuir para a transformação das práticas existentes na instituição, a partir da socialização dessas práticas.

Segundo Clementi (2012), nas últimas décadas, o trabalho do coordenador tem apresentado diferentes tendências. Atualmente, os estudos sobre formação de professores estão influenciando a concepção do trabalho do coordenador. Nesse processo, alguns autores como Schön (1992), Nóvoa (1992), Placco (1994) e Torres (1994) defendem a proposta de que coordenadores e professores devem ser parceiros na organização de projetos, de estudos e na busca de soluções para as dificuldades do cotidiano. Juntos devem refletir sobre o que privilegiar em determinada atividade; como promover maiores reflexões entre os alunos; quais metodologias são mais adequadas nesta ou naquela situação; ou como os alunos estão se relacionando com as informações que adquirem na escola. E assim, cabe ao Coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e a superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos.

(...) os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa que consiga transformar-se em interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse ou o que não se disse, sobre o que se fez ou o que não se fez pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional. (FERREIRO, 1993, p.49)

A formação de professores, temática recorrente nos debates e nas pesquisas da área da Educação, é um dos fatores determinantes de uma política de Educação Infantil que vise à boa qualidade dos serviços. E é reconhecida como um elemento imprescindível, que corrobora a práxis transformadora e abarca o conjunto de saberes do professor que permeia sua ação na prática cotidiana. Reconhece-se assim, que a atuação pedagógica não se dá apenas com base nos conhecimentos construídos durante os cursos de formação inicial, mas que ao atuar nas instituições educativas, os professores produzem e dialogam com diferentes saberes.

A formação em contexto refere-se a uma dimensão organizacional da formação em serviço, do espaço destinado à formação dos professores em diálogo sobre a sua prática. O professor é considerado sujeito da sua formação e está envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades; participa do planejamento, do acompanhamento e avaliação do processo. Desta forma, o contexto e as necessidades de constante reflexão originadas pela prática são pensadas de uma forma mais abrangente, permitindo ao professor a interlocução com diferentes saberes partilhados entre os pares, sendo um deles o Coordenador Pedagógico.

Segundo Placco (2012), o Coordenador Pedagógico tem como especialidades contextualizar as práticas cotidianas, compreender as situações que envolvem a educação de crianças e de adultos, transformar as queixas em problemas solucionáveis, procurar alternativas e propor soluções. Entendendo que a Educação Infantil é um cenário que se constitui a cada dia, torna-se evidente a necessidade do Coordenador, que atua neste segmento educacional, buscar subsídios para adaptar-se a essas especificidades.

[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimentos que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo pensar em praticar melhor. (FREIRE, 1994, apud PLACCO, 2012, p. 26)

A necessidade de adaptação faz com que o Coordenador repense constantemente a sua prática, que vai além de adaptarem-se aos cenários políticos, econômicos e sociais, pois deve se adequar as mudanças com o grupo de professores, adequando-se ao grupo e local

onde trabalha. Pensar e repensar a própria prática faz com que o Coordenador, através da formação continuada em serviço, busque a própria qualificação constante e a formação dos professores que o acompanham, articulando e integrando a equipe de modo a estimular propostas ousadas e transformadoras.

O coordenador pedagógico é formador e deve provocar, permanentemente, a reflexão sobre as teorias implícitas à prática e à troca de experiências entre seus pares, forçando-os, assim, a perceberem a necessidade do rompimento de práticas cristalizadas. Utilizando das concepções apontadas encontramos, no *lócus* da pesquisa, o uso do registro reflexivo como articulador do processo formativo dos professores, de modo a perceberem nesses registros, as próprias práticas passíveis a reconsideração.

Por tudo isso escrever é muito difícil. Compromete mais que falar. Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve, exige, exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que “o homem escreve com seu próprio sangue”. (FREIRE, 1996, p. 22)

Antes de tudo é importante deixar claro que existem várias formas de registros, entretanto estaremos trazendo a luz da nossa discussão o registro escrito e reflexivo, que é aquele capaz de trazer, por meio de suas linhas, o pensamento, a avaliação, a formação e a melhoria da ação, sendo um documento de começo, meio e fim de um processo e de um produto. Nessa concepção, os autores Dewey (1959), Freire (1983, 1996), Warschauer (1993, 2001), Schön (2000) e Zabalza (2004) fundamentam as discussões que propomos para nosso diálogo e entendimento sobre o objeto da pesquisa.

No dia a dia da sala de aula, o professor vê o registro como um documento formal que tem a possibilidade de comprovar seu trabalho ou como sendo o cumprimento de solicitações feitas pelo Coordenador Pedagógico. Diferente disso, o registro realizado com liberdade e criatividade faz com que o professor cresça na sua percepção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ele pode ser individual ou coletivo, desde que se tenha claro nele o ‘mergulho’ sobre a reflexão da prática observada ou acompanhada.

Segundo a arte-educadora Gisa Picosque (2012):

(...) o registro é um dispositivo de criação tal qual uma alavanca, um trampolim, uma mola para percepção e imaginação, impulsionando o olhar sobre a experiência, fazendo viver algo do que ocorreu em outro momento e de outra forma. (...) Cadernos (registros) são, sem dúvida, colaboradores e ferramentas para a elaboração da frágil arquitetura das certezas. O maior legado desse pequeno objeto é o fato de proporcionar um território de

experimentação, quase sempre livre de controles, para propósitos sensíveis. (Trecho do texto do caderno de registro: a escrita de si, julho/2012)¹⁰

Ao refletir e analisar suas próprias ações e registros, Warschauer (1993, 2001) defende que o registro é uma possibilidade de formação, de reflexão e de compreensão que busca sentido na ação cotidiana, possibilitando a construção da memória e da história. Nesse processo, a autora enfatiza a importância da escola - sendo um ambiente de trabalho docente - deve oferecer ao professor possibilidades de formação em serviço e dentro desse contexto o registro aparece como instrumento formativo, favorecendo a construção da identidade desse professor.

A escola como espaço de transmissão de saberes, precisa ser repensada, assim como a concepção de aprendizagem e de ensino, pois aprender significa questionar certezas pretensamente conclusivas e manter aceso o fogo da curiosidade, da criatividade; chamadas da vida. Por ser local onde vivem os professores, a escola pode ser proposta como espaço privilegiado para sua formação. (WARSCHAUER, 2001, p. 15)

A autora também se refere aos Diários¹¹ como instrumentos de registro, apontando que o professor que reflete sua prática no seu diário pode desenvolver a capacidade de focalizar suas atenções em situações que lhe passaram despercebidas e que poderiam ser consideradas muito importantes. Nessa mesma linha do uso dos Diários, Zabalza (1994) usou os Diários para o estudo do ensino e do pensamento do professor, bem como dos dilemas por eles enfrentados em sua prática. O autor aponta que os diários docentes, assim como outros materiais, constituem-se em importante instrumento de análise do professor. Contudo os diários funcionam como reflexão para seu escritor, encerrando possibilidades formativas.

Para essa compreensão, Zabalza (1994) aponta quatro tipos de diários:

1. O **diário como organizador estrutural de aula**: diários com especificação de horários e atividades apenas.
2. O **diário como descrição das tarefas**: diários cujo foco principal são as atividades desenvolvidas na aula, narradas com maior ou menor detalhamento.
3. O **diário como expressão das características dos alunos e do professor**: diários nos quais o foco são os sujeitos envolvidos no processo, descrevendo características dos alunos, sentimentos e percepções.

¹⁰ Disponível em: <http://www.tempodecreche.com.br/espaco-de-coordenar/gisa-picosque-fala-sobre-importancia-de-fazer-registros-e-sua-arte/>. Acesso em 22 de março de 2016.

¹¹ Definição dada por Zabalza (2004): são documentos em que professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.

4. O **diário misto**: no qual todos os aspectos acima apontados encontram-se presentes, o que potencializa ainda mais seu papel formativo.

Em relação à reflexão como componente fundamental nos diários, o autor explica que pode aparecer de duas formas: a reflexão sobre o objeto narrado e a reflexão sobre si própria, sendo que é com essa reflexão que existe a possibilidade de uma auto formação.

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

Outra perspectiva de uso do Registro é apontada por Freire (1996), ao reconhecer o registro como um material metodológico, associado ao planejamento, à reflexão e à avaliação, se inter cruzando em um processo dialético: “O professor tem seu espaço de registro, reflexão, concretização de seu pensamento, no diário. Registro de prática cotidiana, avaliação e planejamento de sua ação, junto aos seus educandos: crianças, adolescentes ou adultos.” (p.24)

A autora deixa claro que para o ofício da escrita é necessário que o escritor tenha tempo, envolvimento e disciplina - socializar o pensamento não é fácil, pois causa incômodo e inibição. Retratar as inquietações íntimas de quem escreve torna sujeito vulnerável, à mercê do julgamento do outro e é justamente esse incômodo que faz com que o professor resista ao ato de registrar, expor suas inquietações e fragilidades, o torna suscetível à avaliação de seu par, ou até mesmo subestimando as suas potencialidades, como produtor de conhecimento, não valorizando a própria prática. Segundo Freire (1996, p. 25): “(...) escrever, registrar, refletir não é fácil (...) dá muito medo, provoca dores e até pesadelos. A escrita compromete. Obriga o distanciamento do produtor com seu produto.”

Freire (1996) também aponta que é somente por meio da escrita e da reflexão que emergem as perguntas que fazem o professor ser reflexivo sobre a própria prática, ampliando a memória e história dos processos, seus momentos e movimentos, transformando o conhecimento antes ignorado. Lopes (2009, p.37) em sua pesquisa afirma que “(...) o registro, no contexto da formação contínua é um instrumento de reconstrução de uma profissionalidade, por intermédio da apropriação da prática e da produção do conhecimento (...)”, dessa forma ele se torna inerente ao processo educacional.

Precisamos exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-

nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos, contudo, emprestar ares de certeza. (FREIRE, 1993, p.68)

É notório que no registro não se destaca apenas o professor, mas sim a pessoa, seus anseios, dúvidas, crenças, valores, medos, críticas, sensações e sentimentos. Sendo assim, até que ponto o professor de fato se expõe a quem o lê? O hábito do registro dependerá em grande parte de como esses registros forem recebidos pelo seu leitor, pois através dele o professor irá revelar-se de maneira clara e transparente ou irá encobrir-se por meio da escrita, construindo assim uma imagem a ser mais bem aceita do seu profissional.

O papel do Coordenador Pedagógico é fundamental na proposição da prática desse registro, que tem como foco o valor reflexivo, propondo a formação em momentos de discussão com o grupo docente, vislumbrando a possibilidade de usar os instrumentos de registro docente de maneira reflexiva.

1.3 O registro reflexivo e a formação continuada: apontamentos recentes sobre o professor da Educação Infantil

O questionamento e a busca de alternativas críticas têm significado, de um lado, o fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura; e de outro, têm subsidiado a concretização de tendências para a educação infantil que procuram valorizar o saber que as crianças trazem do seu meio sociocultural de origem. Assim, avançou-se no campo teórico e também no campo dos movimentos sociais e das lutas para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. (KRAMER, 2006, p. 3)

Os recentes estudos que focam na formação continuada de professores com o uso do registro reflexivo, sendo este uma ferramenta em potencial, nos ajudam a compreender os processos da observação do registro, da reflexão e da documentação pedagógica. Apontaremos aqui estudos que apresentam e reforçam a importância e as contribuições do registro reflexivo na formação continuada de professores.

A primeira pesquisa que apresentamos é o estudo de Marques (2010), em que a autora faz uma análise das possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil como elemento constitutivo do Projeto Político Pedagógico (PPP) em ação. Como objetivos específicos, a autora se propôs a identificar e analisar as experiências de registro e documentação como parte da cultura organizacional de instituições de Educação Infantil; compreender as possibilidades decorrentes do registro como cultura organizacional e como cultura pedagógica para Educação Infantil, refletindo sobre o

processo de construção de uma “cultura do registro” no contexto da Educação Infantil e, ainda, indicando elementos a serem considerados por políticas públicas para Educação Infantil.

Marques (2010) realizou estudos de caso coletivo, também denominados de estudos de casos múltiplos, nos quais foram investigadas quatro pré-escolas municipais, sendo três em São Paulo e uma em Bolonha, na Itália. O pré-requisito foi ter desenvolvido práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo. Nessa perspectiva, a autora procurou analisar as modalidades de documentação produzidas pelos diferentes contextos e o processo de construção e incorporação de práticas de registro ao PPP de cada uma das instituições, entre o segundo semestre de 2008 e primeiro de 2010.

Na pré-escola *Scuoladell’ Infanzia Don Milani*, de Bolonha, foram entrevistadas professoras de turmas diversas, com o objetivo de obter dados sobre as concepções dos diferentes sujeitos sobre a documentação, e crianças nas turmas de cinco anos, entre meninas e meninos, com o objetivo de saber o que as crianças pensavam sobre a documentação que elas mesmas produziam – neste contexto falando-se especificamente do registro feito por crianças. Nas escolas da rede municipal de São Paulo, foram realizadas entrevistas com diretoras, coordenadoras pedagógicas, com professores e crianças de cada uma das três escolas, sendo o foco dessas entrevistas o mesmo da entrevista realizada na escola italiana.

Ainda no estudo de Marques (2010), evidenciou-se a inserção dos registros de prática e da documentação pedagógica nas realidades investigadas, entretanto percebe-se que, em cada contexto, a documentação foi construída de maneira singular, à luz das necessidades e do percurso de cada equipe e que não se tratava de um objeto estático, mas em construção por ser imerso no real. Com as observações feitas, a autora destacou que a originalidade dos percursos construídos pelas diferentes escolas não significa inexistência de interlocução com o todo social, ou com as esferas exteriores à escola. Encontramos nessa pesquisa, indicativos que contribuirão no percurso traçado em meu projeto, visto que abordei o registro reflexivo na formação dos professores, e a autora utilizou a investigação sobre os registros nas escolas pesquisadas, a utilização da documentação pedagógica enquanto área do conhecimento e os aspectos da história da documentação no âmbito pedagógico.

No estudo realizado por Vieira (2013), envolvendo oito professoras e uma coordenadora, a autora se propôs a estudar a formação de professores pensando na relação com a prática da documentação pedagógica, utilizando como fonte de dados à documentação de um processo formativo, sendo essa constituída por diários de campo, registros escritos, registros fotográficos e por relatos de cada encontro realizado durante a formação mensal no ano de 2011. Como aporte teórico, a interlocução foi com Nóvoa (1992; 1995), Oliveira-

Formosinho (2002; 2007), Tardif (1991; 2002) e Zeichner (1993; 2008), para refletir sobre os elementos da formação em uma perspectiva de transformação, desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Essa interlocução também se deu com pesquisas e produções inspiradas na abordagem de *Reggio Emilia*¹², rica em acervos que se referem aos registros, situada em uma Pedagogia da Infância¹³. Sua pesquisa nos chama atenção, pois a análise dos dados reafirma a importância de uma política voltada à formação continuada dos professores na Educação Infantil e aponta a documentação pedagógica como um elemento imprescindível nas propostas que se inspiram em uma Pedagogia da Escuta.

Outro estudo bastante significativo sobre os registros é de Bodnar (2006) que, passados 10 anos, identificou por meio de entrevistas e de análise de documentos escritos por professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, o papel da observação e do registro pedagógico como ferramentas da ação docente e formação em serviço das mesmas, na orientação e na reorientação das ações educativas junto às crianças. Vieira (2013) buscou, também, compreender as relações teoria-prática envolvidas na formação dos professores de Educação Infantil, privilegiando uma compreensão desse processo como uma tomada de consciência da ação constituída no espaço coletivo.

Em recente artigo publicado, Merli e Stangherlim (2013) apresentam a análise que realizaram sobre a concepção de professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo (EMEI) a respeito da utilização do registro na prática docente. As autoras apoiam essa análise nos estudos de Freire (1983), de Warschaner (1993), de Zabalza (2004) e de Freire (2009), analisando as respostas a um questionário aplicado em 2013, com professores de crianças de quatro e cinco anos. As constatações das autoras apontam que para essas professoras, o registro é realizado muito mais como atividade burocrática do que como um instrumento que possa possibilitar uma reflexão sobre a própria prática. O que, de certa forma, reafirma que essa realidade é uma intempérie na vivência de muitas instituições que têm o registro como uma ferramenta meramente 'burocrática', comprometendo o seu uso como ferramenta de reflexão da prática docente.

¹²O ponto central da Abordagem *Reggio Emilia* está à crença de que as crianças são cheias de curiosidade e criatividade. Em suas mentes, não existem espaços vazios esperando serem preenchidos por fatos, imagens ou datas. O currículo nas escolas é flexível e emerge das ideias, pensamentos e observações das crianças. Seu objetivo principal é cultivar uma paixão permanente pela aprendizagem e pela exploração.

¹³ Segundo Maria Carmen S. Barbosa, a Pedagogia da Infância, constitui-se de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Dessa forma, difere-se das pedagogias centradas na criança que tiveram sua emergência nos movimentos da Escola Nova do final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos (Veiga, 2007; Formosinho et al, 2007), e que, no Brasil, estão representadas pelos Pioneiros da Educação como Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

No artigo de Merli e Stangherlim (2013) é possível constatar que a prática do registro reflexivo poderia ser priorizada como tema de estudo nos espaços de formação continuada dos professores. Nessa perspectiva, o estudo se assemelha ao que se propõe minha pesquisa, considerando a proposta de formação em questão, desenvolvida ao longo do ano de 2014 e no primeiro semestre dos anos de 2015 e 2016, considerando a sua importância na avaliação que os docentes podem fazer sobre o processo educativo.

A pesquisa de Van Acker (2008) enfatiza de que modo a reflexão sobre as vivências dos professores - na escola e na sala de aula - geram conhecimento da prática em benefício do maior comprometimento profissional. A investigação se deu em diferentes etapas, onde destacamos a que nos aponta o delineamento do modo como cada professor produziu conhecimento a partir da prática, sendo que para isso foram realizadas observações e, em seguida, as entrevistas. Nessa etapa, percebemos que os professores se valem de dois tipos de reflexão: a reflexão que se faz a partir do costume; e, a reflexão que explica o processo traçado até a elaboração de um modo original de ensinar. Nesse momento, os professores reconheciam terem feito coisas que não sabiam. Essa conclusão é comum aos professores, especialmente quando chegam após uma reunião formativa, na qual explicitaram metodologias de trabalho e se depararam com as ações tomadas sem o prévio planejamento, logo também sem o devido registro sobre o ocorrido.

Após nos debruçarmos nos estudos correlatos e de fazermos uma intensa reflexão, certamente esses estudos se aproximam muito das práticas desenvolvidas por mim, fazendo pensar, repensar e reavaliar a proposta de formação continuada que desenvolvo no *lócus* de minha pesquisa, uma vez que as categorias identificadas na pesquisa de Bodnar (2006) dialogam com os estudos que apontam a relação teoria e prática, a observação e o registro como foco principal do processo formativo; a formação em serviço; e, o apontamento de que o registro da ação pedagógica, quando compartilhado com o outro, possibilita uma tomada de consciência impulsionando a mudança na atuação. Deparo-me, então, com uma realidade refletida também nos depoimentos apresentados no estudo de Bodnar (2006) que, de certa forma, reforçam a escolha metodológica e a organização da análise que proponho nesta pesquisa, bem como dialogam com o que Cipriano e Sanches (2001) enfatizam sobre o movimento que se instaura na prática de um professor reflexivo.

(...) Daí a importância de formar grupos de discussão intra e extramuros escolares. Para que possamos nos retroalimentar. Nós mesmos adotávamos práticas como educadores da infância as quais percebemos que, além de descontextualizadas hoje, tinham valor e significado com “aquele grupo e aquelas crianças”. Redimensionamos nossa ação, permitindo-nos fazer essas descobertas. (p. 21)

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

2. A organização e a gestão da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A gestão da Educação Infantil - Rede Municipal de Ensino de São Paulo - está organizada em cinco modalidades de unidades públicas: os Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas (CEIs); as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); os Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI); os Centros de Educação Infantil Indígena (CEIIs); os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs); e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS).

Essas Unidades Escolares, especificamente os CEIs, se apresentam com uma organização diferenciada que pode se caracterizar como: direta, indireta ou conveniada como podemos conferir no trecho a seguir:

CEIs Diretos

São Unidades Educacionais com profissionais, edifício e bens móveis da Prefeitura, que atendem crianças de zero a 3 anos, em período integral.

Creches Conveniadas

Estas instituições mantêm convênios com a Prefeitura do Município de São Paulo. São entidades - associações e outras organizações - que mantêm Centros de Educação Infantil/Creches destinados ao atendimento preferencial de crianças de zero a 3 anos e 11 meses, da seguinte maneira:

Centros de Educação Infantil da Rede Pública Indireta

Durante o período do convênio, as entidades gerenciam o edifício e bens móveis da Prefeitura, para desenvolverem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico, inclusive quando o imóvel é locado pela Secretaria Municipal de Educação.

Centros de Educação Infantil/ Creches Particulares Conveniadas

Unidades que desenvolvem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido, por ela locado com recurso financeiro próprio ou com verba repassada pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações.

De acordo com as informações oficiais da Secretaria Municipal de Educação, essa organização favorece na Educação Infantil, para que as crianças convivam e aprendam em estruturas/ambientes adequados às suas necessidades e interesses, considerando principalmente a faixa etária das mesmas. Além de favorecer educadores a promoverem “a convivência e o relacionamento com outras crianças e adultos, desde o primeiro ano de vida,

como forma de garantir o direito das crianças a uma educação integral e de boa qualidade social que respeite as necessidades da pequena infância”.

O convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta da Educação Infantil. Tal estratégia pressupõe que as duas partes, poder público e instituição, possuem interesses comuns – atendimento educacional à criança – e prestem mútua colaboração para atingir seus objetivos. A atuação do poder público não deve se limitar ao repasse de recursos, mas envolver permanente supervisão, formação continuada, assessoria técnica e pedagógica. Ações como essas expressam o real compromisso do poder público municipal com a qualidade do atendimento às crianças e às famílias¹⁴.

A cidade de São Paulo tem hoje a maior rede pública de Educação Infantil do Brasil, com mais de 444 mil matrículas de crianças de 0 a 5 anos, distribuídas em 1.759 Centros de Educação Infantil (CEI) e 534 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), sendo que os convênios representam mais de 80% do atendimento realizado nos CEI (PMSP / SME, 2015).

Os convênios são regulados pelo Art. nº 116 da Lei Federal nº 8.666 de 1993, firmam o repasse de verbas públicas, chamadas de “per capita” referente ao número de crianças, que são atendidas durante o mês e definidas em portarias pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) a entidades / associações e organizações privadas sem fins lucrativos que “mantêm Centros de Educação Infantil / Creches” onde são “destinadas ao atendimento preferencial de crianças de zero a três anos podendo, mediante parecer conclusivo da equipe técnica da Demanda Escolar da Diretoria Regional de Educação, atender crianças de até 5 anos, observada a demanda local.” (PMSP / SME, 2010)

Existem condições e normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria Municipal de Educação com Entidades, Associações e Organizações, que atendam crianças na faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos; define procedimentos para concessão de autorização de funcionamento das instituições conveniadas e dá outras providências, conforme orienta a Portaria 3477/11 - SME¹⁵.

Segundo Ribeiro (2010), nos últimos anos, a política municipal de educação tem incentivado o estabelecimento de convênios como estratégia preferencial para expandir o número de creches, desde 2001, chamadas de Centros de Educação Infantil (CEI), como podemos observar através do quadro comparativo entre os anos de 2001 e 2015, onde mostra

¹⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/orientacoes_convencios.pdf. Acessado em: 15/07/2015.

¹⁵ Disponível em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09072011P%20034772011SME. Acessado em 10 de Agosto de 2015.

a elevada expansão do atendimento da rede conveniada, concomitante ao declínio da oferta de vagas na rede pública direta.

QUADRO 01 – Centros de Educação Infantil por modalidade / SP, 2001 e 2015

CEI	2001		2015	
	Números	Porcentagens	Números	Porcentagens
DIRETO	270	37,4	361	20,52
CONVENIADO e INDIRETO	451	62,6	1398	79,48
TOTAL	721	100%	1759	100%

Fonte: PMSP / SME – Sistemas Escola Online e Sistema SIGPEC (RH) 2015; PMSP / PRODAM, 2001.

Para a celebração de convênio de CEI no âmbito da SME, as entidades, associações ou organizações devem satisfazer as seguintes condições:

- ✓ Não ter fins lucrativos e/ou econômicos;
- ✓ Estar consoante com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
- ✓ Possuir capacidade técnica e operacional em relação às obrigações a serem assumidas, quais sejam: instalações, recursos humanos, equipamentos, estrutura administrativa e financeira;
- ✓ Oferecer 100% de gratuidade ao usuário do serviço conveniado;
- ✓ Estar regularmente constituída há pelo menos 03 (três) anos.
- ✓ Não estar inscrita no CADIN¹⁶ municipal, conforme lei nº 14.094/05;
- ✓ Não possuir servidores públicos municipais nos quadros de dirigentes;
- ✓ Não estar em mora, inclusive com relação à prestação de contas, inadimplente com outro convenio ou em situação de irregularidade para com o município.

Segundo a Portaria 3477/11 – SME de 08/07/2015 compete à rede conveniada:

- ✓ Prestar atendimento à criança, conforme o proposto no Plano de Trabalho previamente aprovado, proporcionar amplas e igualitárias condições de acesso à população, sem discriminação de nenhuma natureza.
- ✓ Contratar por sua conta, pessoal qualificado e necessário à prestação do serviço, conforme orientações técnicas da SME, comprometendo-se a cumprir a legislação

¹⁶ Cadastro Informativo de Créditos não quitados do setor público federal (Cadin) é um banco de dados que contém os nomes: de pessoas físicas e jurídicas com obrigações pecuniárias vencidas e não pagas para com órgãos e entidades da Administração Pública Federal, direta e indireta.

vigente, em especial o trabalhista e previdenciário. O quadro de RH a ser contratado pela rede conveniada, coberto pelo valor recebido mensalmente, deverá seguir rigorosamente o apontado no Plano de Trabalho.

- ✓ Manter recursos humanos, materiais e equipamentos adequados e compatíveis, visando ao atendimento dos serviços que se obriga a prestar, bem como alcançar os objetivos do convênio.
- ✓ Arcar com as despesas decorrentes de: pagamento do aluguel, encargos, impostos e taxas incidentes sobre o imóvel, quando necessário e a cobertura de gastos com reforma e ampliações, quando for o caso, complementação de despesas eventuais que ultrapassem o "per capita" fixado.
- ✓ Garantir direitos da criança, dos usuários e de seus funcionários na avaliação dos serviços prestados pelo convênio, bem como no acesso às informações como Plano de Trabalho, Termo de Convênio e Recursos Financeiros, apresentar, a título de prestação de contas os documentos pré-determinados em portaria.
- ✓ Manter, por 5 (cinco) anos, registro das provas de aplicação dos recursos, tais como, notas fiscais e demais demonstrativos de despesas, o qual permanecerá à disposição dos órgãos públicos competentes para sua eventual apresentação quando solicitada, de acordo com a conveniência da administração, prestar contas da verba adicional¹⁷ é o primeiro dia do mês de Janeiro do exercício seguinte.
- ✓ Manter os seguintes instrumentais devidamente preenchidos e atualizados: ficha Individual de Matrícula livro de presença diária, com relação nominal das crianças, instrumentais de controle dos gêneros alimentício, instrumentais de registro de inscrição.
- ✓ Entregar os documentos necessários e solicitados em datas estabelecidas pela DRE, em calendário anual, que se referem ao relatório mensal do número de refeições servidas; relatório de estoque, dos gêneros não perecíveis; e outros que, eventualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Diretoria Regional de Educação (DRE) possa solicitar para o acompanhamento e avaliação da unidade conveniada.

Embora trabalhando com a mesma faixa etária entre os CEIs da rede Direta, Indireta e Conveniada, vale ressaltar que todas apresentam suas especificidades, que se dão através da: contratação, jornada de trabalho e programas de formação.

¹⁷ Valor concedido anualmente, destinado a execução de melhorias em suas instalações e aquisição de bens permanentes, às despesas relativas à qualificação de pessoal, às despesas com 13º salário, férias acrescidas de 1/3 e demais encargos trabalhistas, até 70% do valor do adicional e às despesas com materiais pedagógicos.

2.1 A contratação de profissionais

O ingresso de professores na rede direta municipal se dá exclusivamente através de concursos públicos, que conforme estabelece o Decreto 6.944, de 21 de agosto de 2009, compete ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão¹⁸ autorizar a realização dos certames nos ministérios, autarquias e fundações, exceto nas empresas públicas e sociedades de economia mista, que contam com autonomia para formar os próprios quadros.

Para que novas vagas sejam autorizadas são levadas em conta as prioridades de governo, as necessidades de pessoal e as condições orçamentárias. Os gastos com contratações são conciliados também com as demais despesas e investimentos que o governo precisa fazer em áreas como saúde, educação, segurança e outras, a fim de assegurar o melhor uso dos recursos públicos.

A legislação relativa aos concursos públicos compreende a Constituição Federal; a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990¹⁹, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias e das fundações públicas federais; o Decreto nº 6.944, de 21 de agosto de 2009, que dispõe dentre outros temas, sobre normas gerais relativas a concursos públicos; e a Portaria MP nº 450, de 6 de novembro de 2002²⁰, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Conforme competência da rede indireta e conveniada a contratação da equipe técnica qualificada – Professores de Educação Infantil e demais funcionários – fica como responsabilidade da instituição mantenedora da Unidade Escolar (UE), devendo ser cumpridos os critérios necessários para contratação e estabelecidos pela Consolidação das Leis do Trabalho e seguidos pela Convenção Coletiva da categoria dos Trabalhadores de Entidades de Assistência e Educação à Criança, ao Adolescente e à Família do Estado de São Paulo, Entidades Benéficas e Filantrópicas Conveniadas com o Município de São Paulo, com abrangência territorial em São Paulo/SP²¹.

A contratação geralmente acontece através da seleção de currículos, iniciando-se assim uma triagem do material, o profissional responsável pela seleção vai avaliar as exigências para o cargo com as informações descritas no currículo, tais como formação acadêmica, experiências anteriores, cursos entre outras coisas. Desta triagem são selecionados os

¹⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6944.htm (21/05/2016).

¹⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm (21/05/2016).

²⁰ http://homepages.dcc.ufmg.br/~bigonha/Legis/Legislacao/CONCURSOS/Portaria_450_2002.pdf (21/05/2016).

²¹ <http://www.sitraemfa.org.br/convencoes-coletivas/rede-conveniada.html#>.

primeiros (as) candidatos (as) a participar da próxima etapa, geralmente a entrevista e dela são selecionados (as) os candidatos a participarem de testes práticos em sala de aula.

2.2 A jornada de trabalho

O funcionamento do CEI tem o período mínimo de 5 (cinco) dias por semana, totalizando a carga horária mínima de 10 horas (dez) diárias, os horários de início e término do serviço, são estabelecidos com a participação dos usuários, de forma a atender às necessidades da unidade, para todas as unidades da PMSP, tanto para as da rede direta quanto as da rede indireta / conveniada.

Os Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo são destinados de modo geral ao atendimento preferencial de crianças dos agrupamentos de *Berçário I* - crianças de 0 a 11 (zero a onze meses); *Berçário II* – crianças de 1,0 a 1,11 (um ano a um ano e onze meses); *Minigrupo I* - crianças de 2,0 a 2,11 (dois anos a dois anos e onze meses) e *Minigrupo II* - crianças de 3,0 a 3,11 (três anos a três anos e onze meses). A formação das turmas deve observar a seguinte proporção adulta / criança:

- ✓ Berçário I - com turmas de 7 (sete) crianças por educador.
- ✓ Berçário II - com turmas de até 9 (nove) crianças por educador.
- ✓ Minigrupo I - com turmas de até 12 (doze) crianças por educador.
- ✓ Minigrupo II - com turmas de até 25 (vinte e cinco) crianças por educador.

Nos CEI da rede direta, o professor de educação infantil cumpre a jornada básica de 30 (trinta) horas semanais de trabalho, sendo 25 (vinte e cinco) horas em regência e 5 (cinco) horas-atividade²².

As 5 (cinco) horas-atividade são distribuídas por todos os dias da semana e destinadas às atividades de formação profissional, com vistas à elaboração e qualificação das práticas educativas, voltadas ao cotidiano dos CEI, sendo cumpridas dentro do horário regular de funcionamento das Unidades Educacionais (UE) e observando os seguintes critérios:

- I – organização, em até dois grupos por turno de funcionamento, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico e aprovada pelo Conselho de CEI;
- II - garantia de 03 (três) horas em trabalho coletivo, destinadas à formação continuada;

²² Lei nº 14.660, de 26 de Dezembro de 2007.

III – garantia de 02 (duas) horas para preparo de atividades, pesquisas, estudos e seleção de material pedagógico.

Deve ser previsto, no Projeto Político-Pedagógico, as diferentes formas de organização / funcionamento das classes / grupos, a fim de garantir o atendimento à demanda bem como atividades que contemplem a convivência entre crianças de diversas idades.

Enquanto nos CEIs da rede Indireta e Conveniada o Professor de Educação Infantil cumpre a jornada de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, não havendo horas-atividade dentro do horário regular de funcionamento das UE, excetuando os momentos organizados pela gestão da U.E.

2.3 Os programas de formação continuada

Para dar subsídios às Unidades Escolares de elaborarem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) – visando uma renovação pedagógica, cabe à Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) fomentar e “orientar cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam”. (BRASIL, 2010, Resolução 04/10, Art. 2º)²³.

Entre os princípios definidos para a educação nacional esta formação deverá:

- ✓ Valorizar o profissional da educação, com a compreensão de que valorizá-lo é valorizar a escola;
- ✓ Prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas;
- ✓ Trabalhar cooperativamente em equipe;
- ✓ Torná-los capazes de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa.

A formação que SME proporciona na Rede Direta é por meio de:

Jornadas Pedagógicas: a serem planejadas coletivamente.

²³ Resolução CNE/CEB 4/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

Coordenadoras (es) Pedagógicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental: por meio de reuniões quinzenais, com grupos de 20 coordenadores, a cada quatro encontros haverá uma palestra para as equipes gestoras.

Professoras (es) de Educação Infantil: cursos optativos de 30 horas, com pontuação, estruturado e coordenado pela DOT-P e parceiros.

A formação que SME proporciona na Rede Indireta / Conveniada é por meio de:

Coordenadoras (es) Pedagógicas: por meio de uma reunião mensal, com todo o grupo de coordenadores respectivos a cada DRE.

Fica a critério de cada entidade mantenedora²⁴ da unidade Indireta e Conveniada, organizar formações continuadas à sua equipe técnica, gestão, professores e equipes de apoio.

Ressaltando que a Secretaria Municipal de Educação (SME) dispõe, através de portarias sobre a organização do calendário anual das escolas da Rede Municipal de Ensino e dos CEIs de Educação Infantil da Rede Indireta e Conveniada a regulamentação e previsão de 11 (onze) reuniões com suspensão de atividades durante o ano, a que são chamadas de Reuniões Pedagógicas, destinadas às atividades de planejamento, avaliação e formação de funcionários que devem ser devidamente registradas.

Importante destacar que os encontros são distribuídos em intervalos mensais para que a avaliação do trabalho de toda equipe – gestores, professores e equipes de apoio – seja retomada em intervalos regulares.

O Departamento de Orientação Técnicas de Educação Infantil (DOT-P) considera essas reuniões importantes para formação dos funcionários e para o constante replanejamento coletivo das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, no sentido de qualificar a jornada da criança na perspectiva de que cuidar e educar são ações indissociáveis.

É fundamental destacar que a formação continuada do professor precisa fazer parte da realidade cotidiana das unidades educacionais (UE), pois é através dela que o professor melhora sua prática docente e seu conhecimento profissional.

Segundo Imbernón (2010), o professor terá condições de ser protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional a partir do momento em que se tornar sujeito da sua própria formação, devendo formar-se com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, sobre sua docência, sendo conhecedor da teoria e tendo condição de reformular

²⁴ As Entidades Mantenedoras escolares, são os responsáveis pela instituição de ensino, quem administra a escola e quem comanda a mesma em sua parte "administrativa". As entidades escolares são concessões do poder público e por ele supervisionadas.

com consciência a sua atuação em serviço, já que é através do processo reflexivo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente.

No CEI Indireto Jocelyne Louise Chamuzeau, lócus de realização desta pesquisa, a formação com o grupo pedagógico acontece ainda em reuniões formativas mensais organizadas por agrupamento, onde o Coordenador Pedagógico propõe através da pesquisa, da discussão, da socialização de práticas o desenvolvimento profissional dos professores.

Em contato realizado com a Secretaria Municipal de Educação, recebemos o esclarecimento de que a ação formativa realizada com os grupos de coordenadores e professores fica a critério de cada Departamento de Orientação Técnica de Educação Infantil (DOT-P) cada qual pertencente a sua Diretoria Regional de Educação (DRE), devendo respeitar a legislação vigente sobre essa formação.

CAPÍTULO III – A METODOLOGIA

3.1 A análise documental

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, como enfatizam as autoras Lüdke e André (2014). Na concepção das autoras, devemos considerado como documento para análise qualquer tipo de registro que possa fornecer dados ou informações, independentemente do formato, pois o objetivo é “(...) identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. (CAULLEY, 1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p.45)

Assim, podem ser considerados documentos para análise, por exemplo, leis e regulamentos, normas, registros, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádios e televisão, estatísticas e arquivos escolares que contemplam os registros de análise desta pesquisa.

Durante todo o processo de formação das professoras, um conjunto de documentos foi sendo construído, por meio dos registros e que, nesta pesquisa, se constitui na principal fonte de dados que evidenciam a trajetória da experiência de formação continuada vivida por essas professoras, fato que favorece a análise e a interpretação dos registros. Esses documentos são:

- ✓ Os registros realizados pelas professoras em 2014, período de início da proposta. (Anexo 01)
- ✓ Os registros da avaliação institucional realizada em Dezembro de 2014, que também avalia o andamento do processo formativo. (Anexo 02)
- ✓ Os depoimentos - de produção escrita das professoras - realizados durante uma dinâmica sobre o assunto ‘Registro Reflexivo’. (Anexo 03)
- ✓ Os registros das professoras no ano de 2015. (Anexo 04)
- ✓ Os registros das professoras no ano de 2016. (Anexo 05)

A seleção dos documentos considerou o olhar da Coordenação Pedagógica – nesse caso autora desta pesquisa – em relação ao percurso formativo das professoras e aos registros que eram desenvolvidos para o seu trabalho de coordenação, e não especificamente para esta pesquisa.

Esse olhar levou à escolha de registros com conteúdos que se articulam, que estabelecem um diálogo de caráter formativo e que evidenciam o desenvolvimento das professoras durante todo esse processo. Assim, os pontos da análise seguem a sequência cronológica com que esses documentos foram sendo produzidos pelas professoras e com intervenções da Coordenação Pedagógica. No entanto, essa escolha de registros não condiciona a análise de 100% dos registros produzidos.

3.2 Onde se caracteriza a pesquisa?

A pesquisa se dá em um CEI Indireto da Prefeitura Municipal de São Paulo, conveniado a uma associação beneficente mantida pelos funcionários de uma empresa privada, no qual são atendidas em período integral de dez horas semanais 147 (cento e quarenta e sete) crianças entre 0 a 3,11 (zero a três anos e onze meses).

A demanda atendida no CEI é proveniente dos bairros vizinhos à unidade, respeitando os critérios apontados em portarias publicadas pela SME.

Os interessados em matricular seus filhos (as) no CEI realizam a inscrição na própria unidade, através de um formulário disponível no Sistema Escola Online (EOL), de acordo com a Portaria n.º 6.123, de 20 de outubro de 2014²⁵, onde as crianças são cadastradas no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, gerando um protocolo de inscrição, entregue ao responsável.

O atendimento às crianças obedece a referida portaria, considerando a ordem de inscrição, de acordo com o ano de nascimento. A família só pode inscrever a criança uma única vez e optar em aguardar pela vaga apenas naquela instituição ou em todas as instituições do setor da sua região, ressaltando que a cidade de São Paulo possui 13 (treze) Diretorias Regionais de Educação (DRE), cada Diretoria tem uma subdivisão de setores e cada setor tem uma determinada quantidade de CEIs.

Na ocorrência de desistência, por parte da família da criança atendida, é realizado o desligamento e é aguardada uma nova liberação de criança inscrita, que ocorre de forma automática pelo sistema. Assim que a criança é liberada entra-se em contato com a família para efetivação da matrícula atendendo a Portaria n.º 6123/14.

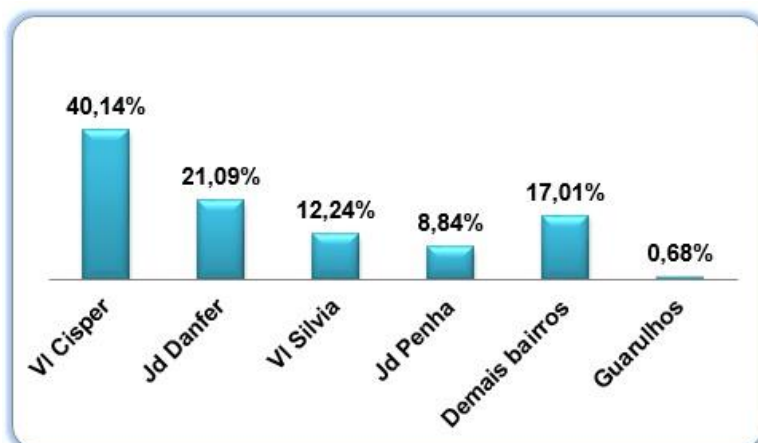
São priorizados os casos de solicitação de vaga pelo Ministério Público (MP), encaminhados através da Diretoria Regional de Educação (DRE), bem como as crianças portadoras de necessidades especiais. A frequência é registrada, diariamente, em

²⁵ http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=21102014P%20061232014SME.

documentos chamados de “Diário de Classe”, onde a lista de chamada acompanhará o cadastro do Sistema EOL.

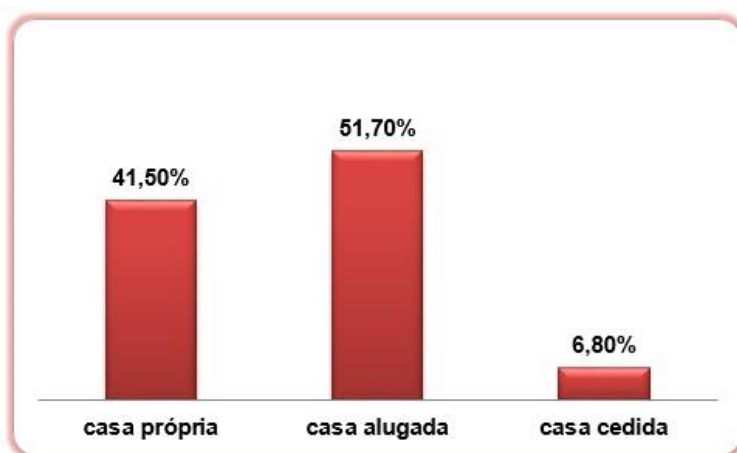
A matrícula pode ser cancelada devidamente justificada quando houver solicitação expressa do pai / mãe ou responsável legal ou após 15 (quinze) dias de faltas consecutivas, sem justificativas, esgotadas e registradas todas as possibilidades de contato com a família.

Gráfico 01 – Realidade na qual a Unidade está Inserida²⁶ - Localização das residências



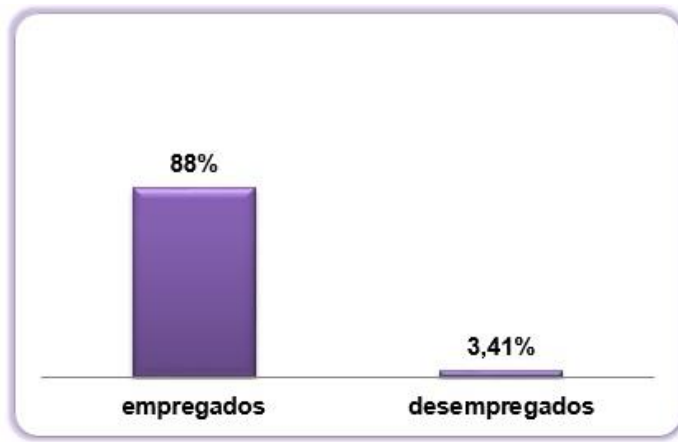
Fonte: Elaboração da própria autora.

Gráfico 02 – Tipos de Moradia

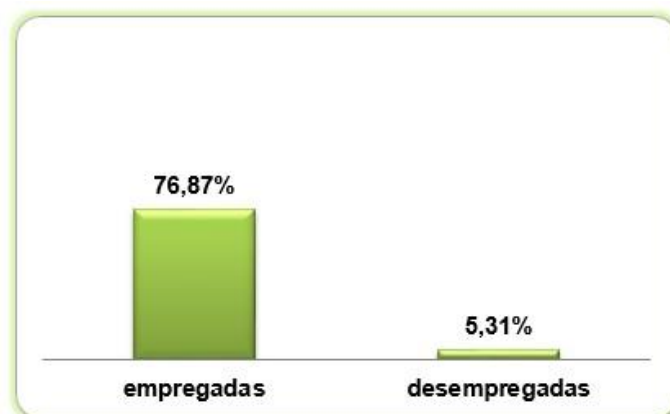


Fonte: Elaboração da própria autora.

²⁶ Dados extraídos do PPP 2015 da unidade. Elaboração da própria autora.

Gráfico 03 – Mercado de Trabalho – Pais das crianças

Fonte: Elaboração da própria autora.

Gráfico 04 – Mercado de Trabalho – Mães das crianças

Fonte: Elaboração da própria autora.

Gráfico 05 – Renda Familiar

Fonte: Elaboração da própria autora.

A associação que mantém o convênio com a PMSP é composta por uma filosofia de trabalho que envolve a realização de duas atividades principais:

- ✓ Criar esforços em prol da educação e da cidadania das crianças que são atendidas na unidade através de um atendimento de qualidade.
- ✓ Desenvolver condições necessárias para a operacionalização e cumprimento das leis e diretrizes que amparam a Educação Infantil.

Além do comprometimento com a sociedade e principalmente com a comunidade da região onde está localizado o CEI e a entidade, tem como principal objetivo, assegurar a existência de condições adequadas ao desenvolvimento das crianças que são atendidas na unidade, de forma a contribuir para o surgimento de cidadãos conscientes de si e do outro.

O permanente relacionamento entre a família e o CEI é muito valorizado, para isso a instituição conta com profissionais qualificados que são responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho que acontece, tendo como um dos princípios a Gestão Democrática²⁷.

Conforme o Art. 13º da portaria 6572/14, a formação das turmas deve observar a seguinte proporção adulto / criança:

- Berçário I - com turmas de 7 (sete) crianças por educador.
- Berçário II - com turmas de até 9 (nove) crianças por educador.
- Minigrupo I - com turmas de até 12 (doze) crianças por educador.
- Minigrupo II - com turmas de até 25 (vinte e cinco) crianças por educador.

Entretanto, acreditando na necessidade da qualidade da demanda diária, privilegiando o atendimento às crianças e levando em consideração as recomendações apontadas nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil²⁸ que orienta:

Área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50 m² por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho. Recomenda-se que a metragem das salas seja a mesma, independentemente da faixa etária, possibilitando alterações nos agrupamentos, de acordo com a demanda da comunidade;

²⁷ A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola.

²⁸ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>.

A unidade mantém:

Quadro 02 – Organização de Ambiente: proporção Adulto x Criança x Metragem

Área Total	Grupo	Nº crianças matriculadas na sala	Quantidade de professor por criança	Quantidade de professores na sala
35,10m ²	Crianças de 0 a 11 meses	21	7 crianças por professor	3 professoras + 1 professora de apoio
25,88m ²	Crianças de 1,0 a 1,5 anos	17	9 crianças por professor	2 professoras
43,07m ²	Crianças de 1,5 a 2,0 anos	25	9 crianças por professor	3 professoras + 1 professora de apoio
25,88m ²	2,0 a 3,0 anos	21	12 crianças por professor	2 professoras
25,88m ²	2,0 a 3,0 anos	21	12 crianças por professor	2 professoras
25,88m ²	A partir de 3,0 anos	21	25 crianças por professor	2 professoras
25,88m ²	A partir de 3,0 anos	21	25 crianças por professor	2 professoras

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade, ano 2015.

Ou seja, em cada faixa etária há um profissional a mais considerando a necessidade de um trabalho mais individualizado.

Segundo informações colhidas no Projeto Político Pedagógico (PPP), pôde-se perceber que o trabalho desenvolvido ao longo dos 13 (treze) anos de existência do CEI, o mesmo vem apresentando destaque, bem como um significativo aumento na compreensão e reconhecimento das famílias atendidas em relação à importância da educação infantil na vida das crianças e dos estímulos, que lhes são proporcionada dentro de uma instituição educacional séria e compromissada.

Priorizando a educação e partindo deste princípio, todas as metas e ações da instituição são norteadas com expectativas de aprendizagens. O planejamento das atividades, a organização dos tempos e espaços e os projetos, tem sempre como proposta o desenvolvimento cognitivo, que indiretamente se funde com aspectos da área de saúde e nutrição, indissociáveis da prática educativa.

Apesar de a unidade possuir uma rotina (Anexo 06) para as crianças, o cotidiano infantil é planejado de modo que seja flexibilizado conforme a demanda diária, nas quais as propostas de atividades são diversas, variando inclusive quanto ao espaço físico. Para elaboração da proposta pedagógica da UE, toma como base do seu trabalho os documentos: as Orientações Curriculares para a Educação Infantil – Expectativas de Aprendizagens e Orientações

Didáticas (2007)²⁹; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010)³⁰ e o mais recente publicado, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015)³¹.

3.3 A apresentação e a caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa dezoito (18) professoras, que concordaram em socializar as informações coletadas durante o processo apresentado, sendo que a identidade das professoras foi mantida em sigilo, pois utilizamos nomes de flores para identificação. Todas as professoras são docentes no CEI Indireto Jocelyne Louise Chamuzeau, localizada na zona Leste de São Paulo, atende 147 crianças na faixa etária de zero a três anos e onze meses, em período integral de dez horas diárias, de segunda a sexta-feira.

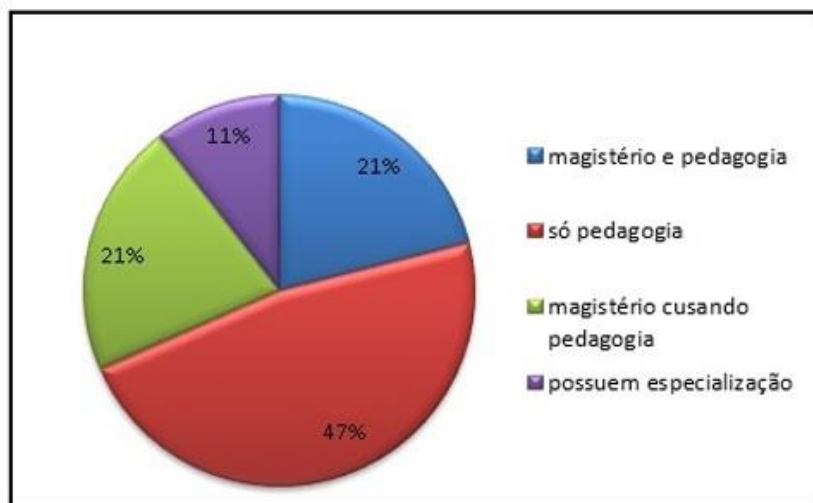
Vale ressaltar que a gestão da Unidade permanece a mesma há 14 anos, pois acreditamos que a estabilidade e a relação harmoniosa da dupla gestora contribui para o interesse no processo de formação do desenvolvimento profissional dos professores, conclusão confirmada pela pesquisa *O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições*, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC).

Como determinam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), todas as professoras possuem habilitação para o exercício do Magistério, como exemplifica o gráfico.

²⁹ <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/ColecaoOrientacoesCurriculares.aspx>.

³⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.

³¹ <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>.

Gráfico 06 – Formação Acadêmica

Fonte: Elaboração da própria autora.

Os nomes das professoras foram preservados, utilizando nomes de flores e foram caracterizadas conforme interpretação das suas personalidades. Na sequência, identificamos cada professora (sujeito desta pesquisa), bem como exemplificamos alguns momentos formativos com registro fotográficos.

Professora Alfazema (calma) – tem 30 anos, é formada no Magistério e está cursando Pedagogia; atua na área da educação há 15 anos e no CEI Jocelyne há 10 anos.

Professora Violeta (lealdade) – tem 35 anos, é formada no Magistério, em Pedagogia e possui Especialização em Educação Especial; atua na área da educação há 15 anos e está no CEI Jocelyne há 8 anos.

Professora Flor do Campo (felicidade) – tem 41 anos, possui habilitação no Magistério e em Pedagogia; está na área da educação há 12 anos e no CEI Jocelyne há 7 anos.

Professora Acácia (elegância) – tem 51 anos e é formada em Pedagogia; está na educação há 15 anos e há 9 meses trabalha no CEI Jocelyne.

Professora Camélia Rosa (grandeza da alma) – tem 50 anos e é formada em Pedagogia; está na educação há 10 anos e no CEI Jocelyne há 8 anos.

Professora Glicínia (ternura) – tem 30 anos e tem formação em Pedagogia; está na educação há 5 anos e há 2 anos no CEI Jocelyne.

Professora Jasmim Branco (amabilidade) – tem 33 anos e é formada em Pedagogia; atua na educação há 5 anos e está no CEI Jocelyne há 1 ano e 1 mês.

Professora Gerânio Rosa (capricho) – tem 47 anos e sua formação é em Pedagogia; está na educação há 6 anos e 6 meses e no CEI Jocelyne há 6 anos e 6 meses.

Professora Beladona (sinceridade) – tem 31 anos e é formada em Pedagogia; está na área da educação há 8 anos e atua no CEI Jocelyne há 8 anos.

Professora Dália Rosa (delicadeza) – tem 32 anos, tem formação em Pedagogia e Especialização em História; iniciou sua atuação profissional no CEI Jocelyne, há 5 anos.

Professora Cíclame (ciúme) – tem 47 anos, tem habilitação no Magistério e está cursando Pedagogia; atua na educação há 17 anos e está no CEI Jocelyne há 8 anos.

Professora Peônia (timidez) – tem 27 anos e sua formação é em Pedagogia; está na educação há 2 anos e meio e nos CEI Jocelyne há 1 ano e meio.

Professora Azaleia Branca (romance) – tem 32 anos e formação em Pedagogia; está na educação há 7 anos e no CEI Jocelyne há 7 anos.

Professora Anêmona (persistência) – tem 30 anos, é formada no Magistério e está cursando Pedagogia; trabalha na educação há 11 anos e no CEI Jocelyne há 7 anos.

Professora Camélia Vermelha (reconhecimento) – tem 33 anos e é formada no Magistério e em Pedagogia; está na área da educação há 14 anos e no CEI Jocelyne há 6 anos.

Professora Magnólia (simpatia) – tem 31 anos e tem formação no Magistério e em Pedagogia; está na área da educação há 4 anos e no CEI Jocelyne há 2 anos.

Professora Crisântemo Branco (verdade) – tem 47 anos e formação no Magistério e em Pedagogia; iniciou sua atuação profissional no CEI Jocelyne, há 5 anos.

Professora Gérbera (alegria) – tem 29 anos e formação em Pedagogia; está no CEI Jocelyne há 4 meses.

IMAGEM 01 – Reunião formativa – Parada Pedagógica



Fonte: registro da própria autora.

IMAGEM 02 – Reunião formativa por agrupamento



Fonte: registro da própria autora.

IMAGEM 03 – Reunião formativa por agrupamento



Fonte: registro da própria autora.

IMAGEM 04 – Reunião formativa por agrupamento



Fonte: registro da própria autora.

IMAGEM 05 – Reunião formativa por agrupamento



Fonte: registro da própria autora.

CAPÍTULO IV – O REGISTRO REFLEXIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quem educa o educador? Educa-o seu trabalho, sua meta de formar, recíproca e coletiva, diálogo permanente no espaço escolar e em outros espaços. A escola, na acepção ampla ou estrita, é o palco de uma dança, em que educadores e educandos continuamente trocam seus papéis, quando questionar é questionar-se, desequilibrar é desequilibrar-se, educar é educar-se. Só ensina quem aprende e, porque aprende, aprende a ensinar. (WARSCHAUER, 2001, p.12)

Neste capítulo, desenvolvemos a análise do trabalho de formação continuada realizado com a Coordenação Pedagógica e seu grupo de professoras, a partir da prática de registros reflexivos como estratégia formativa da própria prática e das contribuições desse processo para o desenvolvimento profissional.

4.1 Um pouco da nossa história: a formação do Coordenador Pedagógico para o uso do registro reflexivo

Entende-se por formação continuada, como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Essa formação pode ser realizada dentro ou fora do ambiente de trabalho, deve ser contínua e está relacionada ao dia a dia do professor, segundo Nóvoa (2002, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa e a escola como lugar de conhecimento permanente.”.

Durante anos, houve no CEI Jocelyne o incentivo e o investimento na formação continuada dos professores, que se davam por meio de Cursos, Oficinas, Congressos, Colóquios, Seminários, entre outros. Entretanto, percebia-se que ficava uma lacuna quanto às especificidades e às necessidades do grupo de professoras e também da coordenação pedagógica.

A identificação dessa lacuna nos levou a buscar ajuda que se concretiza, em março de 2014, com a contratação de uma assessoria pedagógica, composta por ex-supervisoras da Prefeitura Municipal de São Paulo, que conheciam as especificidades tratadas dentro das unidades de CEIs do município.

Inicialmente a formação foi direcionada à dupla gestora – coordenadora pedagógica (autora desta pesquisa) e diretora da unidade, com a proposta de serem diagnosticados os pontos frágeis apresentados no trabalho de formação continuada, que já era realizado na creche. A principal intenção era fortalecer o papel do coordenador pedagógico nesse processo, ou seja, como formadora dos seus professores.

Com um estudo sobre a prática de formação continuada da escola, um dos pontos identificados pela assessoria foi que não havia, por parte da coordenação pedagógica, um acompanhamento das práticas pedagógicas nos registros feitos das professoras. Até então esses registros eram realizados para cumprimento de formalidades, eram pautados em informações descritivas e sem análise, confirmando-se assim o que já se pressupunha, de que os registros eram documentos meramente burocráticos, eles não estavam a serviço da reflexão e não apresentavam situações de aprendizagem das crianças. As professoras descreviam o que acontecia durante o dia das crianças, informando frequência, ocorrências e atividades executadas, atendo-se apenas aos fatos, sem reflexões e impressões.

O registro da professora Cíclame, de junho de 2013, período anterior ao processo formativo, deixa isso evidente:

Entrada tranquila. Oferecemos massa de modelar e sugerimos que fizessem o animal que gostavam, eles participaram e todos fizeram o que acreditavam ser um animalzinho. (...) As crianças manusearam livros de animais e ficaram encantados com as gravuras e faziam observações, trocavam os livros com os colegas. (Atividade com crianças de 2 anos e meio de idade - **professora Cíclame**)

Nota-se que a professora relatou sistematicamente o que aconteceu, percebe-se que não houve uma observação reflexiva da ação das crianças e por sua vez não houve nenhuma intervenção nas experiências de: ‘manusear a massa de modelar’, ‘acreditavam ser um animalzinho’, ‘manusearam livros de animais’ e ‘faziam observações’. Perdeu-se nesse momento a oportunidade de se propor desafios às crianças possibilitando-as um salto no processo de aprendizagem.

Iniciamos o dia na sala Corpo e Som ouvindo CD de histórias variadas junto com o Grupo Verde. Depois que o segundo grupo chegou, fizemos a chamada e pegamos os fantoches onde cada criança contava a história uma para a outra. Em seguida fomos aos reciclados e colocamos os lixos nas suas respectivas cores, o grupo está ficando cada dia mais consciente e conhecedores de como reciclar o lixo. Em seguida fomos para o pátio externo brincar com pneus junto com o grupo verde. (Atividade com crianças de 3 anos de idade - **professora Camélia Vermelha**)

No trecho deste registro nota-se que há o descritivo sistemático dos acontecimentos do dia, não havendo reflexão sobre a prática. A professora relata cinco atividades apresentadas

na sequência uma da outra, sem nenhuma reflexão sobre os pontos que deveriam ter sido mais bem trabalhados com as crianças, não percebendo inclusive as falhas na sua práxis.

Embora lidos com frequência e regularidade pela coordenação em alguns momentos, até discutidos nas reuniões pedagógicas como elemento inerente à prática, não havia intervenção reflexiva a partir do conteúdo dos registros.

Retomando o trabalho de formação, que antecedeu todos os trabalhos com as professoras, a assessoria identificou alguns temas para estudo e aprofundamento da dupla gestora, definidos pelas problemáticas ligadas a conceitos presentes nos textos de referência de autores como: Alarcão (1996), Freire, Oliveira-Formosinho (2013), Scarpa (1998) e Zabalza (1994;2004), todos foram lidos e discutidos com o grupo de professoras.

Elaboramos então, com a equipe de assessoria, um plano de formação no qual criamos estratégias para execução de registros: o registro individual de cada uma das professoras; o registro compartilhado entre as duas professoras da mesma turma; o registro das professoras e da coordenadora; o registro escrito e o filmado - havia o comparativo entre as duas formas de registrar e a discussão sobre o que se percebia.

O objetivo em um primeiro momento era de que esses registros fossem analisados pela assessoria e a partir daí as técnicas para análise seriam socializadas com a coordenação. Seria, no entanto, necessário que as diferentes formas de registrar, bem como os objetivos e as situações de registro fossem objeto de reflexão no cotidiano escolar, de forma a evitar a padronização denunciada por Warschauer (1993, p.35): “A reflexão fortalece a individualidade e orienta a ação do professor em sentido inverso à padronização sugerida nos guias curriculares, sendo também instrumento de autoconhecimento.”.

Esse plano de formação contempla o que Zabalza (2004) define como registros reflexivos, que são os que permitem construir o círculo da qualidade de ensino: planejar, realizar, documentar, analisar e replanejar. Assim os registros solicitados às professoras deveriam ser sobre as observações feitas do dia a dia, as impressões que tinham e o que viam nos comportamentos das crianças durante as experiências / atividades - fossem elas momentos de socialização, brincadeiras livres ou atividades dirigidas.

A coordenação vivenciou esse período tendo como suporte a formação com as assessoras que conduziram o processo, havendo assim o acompanhamento necessário e repertório suficiente para dar continuidade ao processo de formação com as professoras.

Semanalmente, fazia parte da minha rotina de coordenadora pedagógica acompanhar o registro da prática do dia a dia das professoras, eu recebia a formação e as orientações necessárias sobre o processo de construção da ação formativa que era feita com o grupo, e dessa forma, construindo um trabalho de formação continuada com o uso do registro reflexivo.

No decorrer desse trabalho, as discussões e as reflexões com esse grupo de professoras passaram a ser realizadas durante os encontros formativos, quinzenalmente e que eram divididos por agrupamentos.

Durante esse percurso de aprendizado, pôde-se fazer a experimentação dos mais variados tipos de registro do dia a dia. Foram trabalhadas com as professoras, as mais importantes questões ligadas ao registro, pois a coordenadora e as professoras descobriram juntas, que o registro é um elemento imprescindível na ação pedagógica.

Esses registros nos possibilitaram:

- ✓ Auxiliar o trabalho do professor na organização de encaminhamentos necessários;
- ✓ Dar oportunidade de o professor refletir sobre seus educandos;
- ✓ Melhorar a organização do professor na sua atuação;
- ✓ O desenvolvimento da sua própria aprendizagem;
- ✓ Guardar a memória do caminho percorrido;
- ✓ Reavaliar a própria prática de forma distanciada;
- ✓ Perceber o que pode e deve ser reformulado;
- ✓ Ampliar o próprio repertório.

Portanto, os registros se concretizavam como o ponto de partida do planejamento do professor para próximas atividades, sendo um recurso de introspecção, comunicação e autoria do processo pedagógico documentando a própria história do professor, assim como reforça Weffort (1996, p. 23):

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e história do processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo.

No decorrer desse trabalho formativo, foi elaborado um cronograma no qual a proposta inicial era de serem feitos os primeiros registros com o 'olhar' reflexivo, utilizando-se de uma pauta chamada de 'pauta de observação' (Anexo 07) - material adaptado que deu subsídios para o primeiro olhar reflexivo das professoras - nesse momento eu também contava com a supervisão das assessoras e recebia o suporte necessário com materiais específicos para análise das observações.

4.2 Os registros das professoras e as categorias de análise

Foi solicitado a cada professora que produzisse espontaneamente, um registro de uma atividade ou de algum momento considerado interessante a partir de suas observações, que poderiam ser: atividades dirigidas, um momento de refeição das crianças, um momento de socialização de crianças de agrupamentos diferentes, um momento de experiência livre, entre outros. Esses registros foram lidos e analisados pelo grupo de assessoria juntamente com a dupla gestora do CEI, a fim de que a partir desse exercício eu, como coordenadora, pudesse entender como eram realizadas as observações e as reflexões das professoras.

Entendi com base nos estudos e leituras por mim realizadas, que a partir desses registros eu deveria fazer provocações, ou seja, problematizar os registros, possibilitando a reflexão do professor ao escrever, assim como enfatiza Fujikawa (2006, p. 137):

O coordenador pedagógico assume um papel importante nesse processo de revisão e de reflexão da prática pedagógica: problematizando o trabalho docente, confrontando os diversos pontos de vista ou diferentes concepções presentes no espaço escolar, propiciando aberturas para o diálogo, a discussão e o planejamento das ações conjuntas.

Essas provocações deveriam ser perguntas simples, pertinentes à prática apresentada naquela escrita, mas que não deixavam claras as experiências relatadas nem a intencionalidade da proposta. Comecei então a solicitar que fossem feitos novos registros e nesse momento comecei a dar o *feedback*³² às professoras quanto as suas escritas.

Será que eu daria conta de abarcar toda essa proposta? Eu também estava em um processo formativo - realizando o Mestrado Profissional e recebendo um suporte da assessoria - e não poderia me abater diante de qualquer dificuldade, principalmente porque percebia que era irrefutável o avanço profissional que o grupo teria com a nova proposta.

No decorrer do ano, demos continuidade à proposta variando sempre quanto aos formatos de registros:

- Registros feitos por cada uma das professoras do mesmo agrupamento, onde durante a socialização entre a dupla percebia-se um estilo diferente de escrita;
- O registro escrito e o vídeo sobre a mesma experiência, percebíamos então situações no vídeo que não eram constatadas ao observar-se e registrar-se;
- O registro feito pelas professoras e pela coordenadora, verificando que o foco da observação era diferente sob o ponto de vista de cada profissional.

³² *Feedback* é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento.

Após alguns meses de trabalho e estudo sobre o tema, já conseguíamos notar a mudança no registro da maioria das professoras, não deixando de salientar, que o fato de escrever é algo que dá muito trabalho, e escrever sobre a própria prática também traz muito desconforto, assim como ressalta Weffort (1996, p. 22):

(...) escrever é muito difícil. Compromete mais que falar. Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve, exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro (...).

Todos os anos a unidade realiza a sua Avaliação Institucional e naquele momento fez parte a seguinte questão: *“Você gostaria que o assunto ‘registro reflexivo’ fosse aprofundado no ano de 2015? Por quê?”*

Das 18 professoras, 15 participaram da avaliação e dessas 03 não responderam. As 12 professoras que responderam a questão evidenciam que o Registro Reflexivo poderia fazer parte do conteúdo formativo do grupo no ano de 2015, dentre as respostas apareceram os seguintes indicadores: “qualificação por meio do registro”; “melhora da prática do registro”; “registrar podia ser algo prazeroso” e “o registro ajuda na reflexão sobre o desenvolvimento da criança”.

“Registro reflexivo deveria ser mantido, por prática de escrita e manter o olhar investigador para a criança.” (**professora Magnólia**)

“Sim, porque me ajuda refletir sobre meu aluno e consequentemente avaliá-lo.” (**professora Dália Rosa**)

“Sim, que consigamos refletir mais sobre nossos registros.” (**professora Azaleia Branca**)

“Sim, porque tenho um pouco de dificuldade em escrever, sou objetiva demais.” (**professora Gerânio Rosa**)

A partir destes indicativos, elaboramos para 2015 os planos de estudo voltados para o desenvolvimento da proposta de registro reflexivo, acreditando que essa escuta sensível das professoras seria decisiva para a construção de um processo reflexivo.

Foi feita a retomada dos registros a partir das reflexões sobre as práticas das professoras. Reorganizamos nossos trabalhos e nesse período foi lançada uma proposta para que retomássemos nossos exercícios de reflexão, produzindo a cada semana de dois a três registros sobre as práticas.

Durante o ano de 2015 não contávamos mais com a colaboração do grupo de assessoras, dessa forma dei continuidade sozinha, aos meus estudos e reflexões sobre o trabalho que desenvolvia com as professoras, especialmente com as trocas de experiências

vividas no curso de mestrado em Formação de Formadores. Havia adquirido autonomia³³, já conseguia perceber no que precisava investir mais, que era na minha formação para colaborar com a formação continuada das professoras.

Concomitante a esse processo iniciei esta pesquisa, que contribuiu e colaborou para o aprofundamento no estudo sobre registros reflexivos e a partir dela, o meu foco que além de fazer parte do meu cotidiano profissional, contemplava a formação acadêmica. E aplicadas uma vez por mês. As reuniões eram pautadas de assuntos pertinentes aos processos de aprendizagem das crianças e também das reflexões e análises dos registros feitos pelo grupo.

Desse grupo de professoras eu já conseguia selecionar aquelas que de fato se identificavam com a proposta do registro reflexivo. Entretanto, deste mesmo grupo, muitas aderiram à ideia meramente para não recusar, pois não se dedicavam como era esperado, indício já presumido por mim; alegando muitas vezes falta de tempo, devido às demandas da rotina diária. Mesmo não tendo a totalidade do grupo envolvido com a proposta, dei continuidade com as estratégias e com o andamento do plano de formação, mesmo porque acreditava que uma professora poderia motivar-se com o aperfeiçoamento intelectual da outra, assim como ressalta Orsolon (2011. p.17): “À medida que essas novas ideias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores (...) o compromisso do grupo se reduzirão as prováveis resistências.”

A análise dos registros era realizada com base em uma pauta composta de questionamentos e dependendo da proposta apresentada, eles poderiam variar: Qual o objetivo da atividade? O conteúdo é adequado às necessidades do grupo? Vocês percebem a ansiedade da criança que não participou? Vocês respeitaram a vontade das crianças? A atividade foi desafiadora e proveitosa para todas as crianças? Qual a participação das crianças? Entre outros questionamentos, com a intenção de fazê-las enxergar além do que estava explícito e ver os detalhes observando além do óbvio, assim como ressalta Fujikawa (2006).

Nesse movimento, eu também necessitava fazer minhas reflexões, fortalecendo os questionamentos que realizava no sentido de perceber se eu estava colaborando com o processo de desenvolvimento profissional do grupo. Dessa forma, eu contava com uma pauta para nortear meus estudos e acompanhamento do processo, variando o tipo de registro da professora e consequentemente as minhas reflexões. Dentre as questões dessa pauta: o que

³³ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, autonomia significa “capacidade de se autogovernar”. É “soberania” e “direito de um indivíduo tomar decisões livremente”. É “liberdade, independência” (Houaiss & Villar, 2001, p. 351). Já o Dicionário Oxford de Filosofia traz a afirmação de que “A autonomia é a capacidade de autodeterminação. Um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas” (Blackburn, 1997, p. 31).

eu observava naquele registro? Qual era a relação professor-criança? Qual era a participação da criança que ficava explícita na atividade? O que as crianças conseguiam aprender com aquela atividade? O que as professoras conseguiam aprender com as crianças? Quais eram as concepções por trás das ações das professoras? E por trás das intervenções? Como eu poderia ajudar as professoras a darem um “salto de qualidade” na proposta apresentada? (Anexo 08)

Recorrendo à forma como fui conduzindo e introduzindo, no projeto de formação continuada das professoras os “temas” ou ainda os “pontos” de reflexão que deveriam fazer parte dos seus registros, estabeleci quatro categorias de análise bastante expressivas durante a leitura preliminar dos registros: o foco na observação da criança; a relação teoria-prática; a consciência e a intencionalidade; a manifestações de ‘emoções’ na escrita. No entanto outro ponto fundamental, a que cheguei num primeiro momento a compreender como uma categoria de análise - o desenvolvimento da escrita e da ação reflexiva do professor - se apresenta como um eixo transversal para as demais categorias, enfatizado logo na primeira delas como o “exercício de uma escrita reflexiva”, pois o primeiro exercício de registro reflexivo foi proposto com o foco na observação da criança.

4.2.1 Foco na observação da criança e o exercício de uma escrita reflexiva

Ouvir as crianças em observação foi o primeiro passo a ser dado. Observá-las na rodinha, durante as refeições, no brinquedo livre, no parque, em todos os momentos. Para que ouvi-las tanto assim? Para poder organizar as ideias e a partir delas, dar vida ao trabalho, partindo do interesse delas. (Atividade com crianças de três anos - registro de 2015 - **professora Dália Rosa**)

Muito embora esse trecho esteja descrevendo uma reflexão a partir de um projeto desenvolvido com as crianças, ele nos traduz o que é esse olhar na observação da criança, que Welffort (1996, p. 1) elucida como “Olhar que envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. (...) O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar”.

Segundo Perrenoud (1999), um professor reflexivo tem métodos e ferramentas baseados em diversos saberes e, geralmente, essa postura reflexiva é construída a partir da troca com seus pares. Um professor reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática, ele olha constantemente para seus objetivos, para os seus procedimentos e principalmente para os seus saberes, esse professor está em permanente aperfeiçoamento. Para o autor a reflexão apresenta várias ‘facetas’: ela pode acontecer na ação, permite a correção no ato; a posteriori, que analisa com tranquilidade os fatos; e quando os problemas são recorrentes, antes da ação, de forma a se preparar para os imprevistos;

A professora Dália Rosa durante as suas atividades com as crianças, descreve as propostas de três momentos diferentes, nos quais evidentemente não nos deixa claro se houve ou não as intervenções e as reflexões necessárias sobre as situações. Ela finaliza seu registro sem atentar-se que poderia, em todas as experiências relatadas, fazer retomadas de forma a ampliar as aprendizagens das crianças.

Entregamos revistas e pedimos para as crianças procurarem qualquer coisa que está relacionado à copa. Todas interagiram, encontraram troféu, bolas, Neymar, Felipão, campo de futebol, Bandeira do Brasil e etc. Na brinquedoteca as crianças receberam bonecas e produtos de higiene. Na sala Corpo e Som fizemos a dança da cadeira, a criança “J” é uma criança que não sabe competir, chora toda vez que precisa se retirar da brincadeira. Jantar e saída tranquila! (Atividades com crianças de três anos - registro de 2014 - **professora Dália Rosa**)

Observamos que esse extrato não evidencia qualquer tentativa da professora, ao registrar suas propostas com as crianças, em deixar claro quais foram os encaminhamentos a partir de cada uma das atividades e suas expectativas. Essa tentativa pode vir, muitas vezes, como um apontamento ao registrar sua reflexão, como expressa a professora Magnólia, que ao final da sua escrita enfatiza que poderia ter valorizado a participação das crianças na proposta.

Iniciamos a atividade com todos sentados em roda, a professora Gerânio pegou uma bolsa, na qual continha um ‘tapete de sensações’³⁴. (...) _ O que será que tem aqui? (...) Neste momento as crianças que estavam agitadas, se acalmaram (...). A professora Gerânio completo _ Olha berçário, que bonito! Que legal! (neste momento todos queriam se aproximar do tapete), mas não deixamos, pois tínhamos que concluir abertura do mesmo. (...) ponto negativo - poderíamos ter deixado às crianças ajudarem na abertura do tapete, mas não fizemos dessa forma por não querer que eles saíssem da roda. (Atividades com crianças do berçário - de zero a um ano - registro de 2014 - **professora Magnólia**)

A observação negativa que a professora fez ao final do registro, foi um alerta quanto a uma falha cometida pelas quatro professoras da sala no momento da execução da proposta, fato que naturalmente foi percebido depois da situação, no momento em que a mesma estava realizando o seu registro. Relembrar esse momento e fazer esse exercício de repensar a sua ação caracteriza o que Fujikawa (2006, p.129) explica como sendo um registro reflexivo.

A escrita sobre a prática docente exige um distanciamento sobre a situação vivida, propiciando um novo olhar para essa situação. Rememorar as ações, as reações, os sentimentos que emergiram, a “pauta” da aula, a seleção dos conteúdos, as intervenções, a metodologia utilizada, o que ocorreu de acordo com o previsto, o inusitado/inesperado significa lançar para essa situação uma segunda leitura, uma (re) visão do que foi vivido e praticado.

³⁴ Material que estimula a sensibilidade tátil – tapete confeccionado pelas professoras, no qual haviam colado os seguintes materiais: feijão, lixa, algodão, papel laminado, etc.

Esse tipo de reflexão, não acontecia antes do processo formativo com o grupo, o que revela uma auto avaliação do seu próprio trabalho.

Apresentei o numeral 9, as letras que compõem a palavra. Na folha de atividade continham dois exercícios. O primeiro as crianças tinham que pintar somente o número 9. Somente alguns que pintaram o número que não correspondia ao numeral. Mas a grande maioria conseguiu atingir o objetivo da atividade. Do outro lado da folha, tinha reescrita da palavra nove e sua grafia. Todos conseguiram fazer. De um modo geral, foi bem proveitosa. (Atividade com crianças de três anos - registro de 2013 - **professora Anêmona**)

O registro da professora Anêmona possibilita refletir não somente sobre a condução da atividade proposta ou os resultados obtidos, mas claramente evidencia que a proposta não foi pertinente à idade das crianças, a atividade está descaracterizada para a proposta oferecida para o grupo, e a professora não refletiu sobre isso. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2007, p.107), cabe ao professor da Educação Infantil organizar experiências significativas que envolvam conhecimentos matemáticos, propondo experiências de seriação, classificação e ordenação, descontextualizando que necessariamente a criança deve ter em primeiro lugar noção de número para depois se apropriar do sistema de numeração, desmistificando ainda que a Educação Infantil tem a responsabilidade de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

O registro também nos possibilita ver e rever o planejamento, as estratégias e a execução da atividade.

Hoje planejamos e preparamos uma atividade de dança com as crianças, a atividade foi elaborada para atingir o campo de exploração da linguagem corporal, pelos movimentos que estimularia a criança a fazer. (...) Mas o nosso foco não era que todas fizessem a coreografia e sim priorizar o movimento corporal, o gosto pela música, à aproximação das crianças com o grupo e a diversão. Com isso além da movimentação que ajuda no equilíbrio e na noção de materialidade as crianças se socializaram umas com as outras, criando assim um vínculo de amizade e afetividade. Nossos objetivos foram alcançados e a nossa atividade deu certo porque as crianças adoram músicas, ainda mais quando dançamos com elas. (Atividade com crianças de um ano e meio - registro de 2014 - **professora Glicínia**)

Observei como as crianças “L” e “H” estavam usando o bambolê, elas fizeram um caminho com cinco bambolês e começaram a segui-lo uma seguida da outra, percebi que elas estavam reproduzindo uma atividade que fizemos a mais ou menos um mês, de entrar e sair do bambolê. As mesmas faziam com tanta naturalidade e desenvoltura que chamou minha atenção. (Atividade com crianças de um ano e meio - registro de 2015 - **professora Jasmim Branco**)

As professoras Glicínia e Jasmim Branco relatam as expectativas alcançadas nas propostas, deixam claro o foco que tiveram na observação das crianças, apresentam as estratégias planejadas e alcançadas e assim certifica-se que o planejamento foi contemplado.

Entretanto o registro evidencia outro aspecto fundamental, que deve ser considerado no planejamento e desenvolvimento de uma atividade, o de possibilitar a interação das crianças como um momento privilegiado de aprendizagem, na concepção do que é a constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.

(...) no grupo, os conteúdos escolares trazidos pelo professor ou pelas próprias crianças ganham maior significado quando elaborados na interlocução entre crianças. Há um grande aprendizado feito neste âmbito, que é potencializado quando é utilizado pelo professor. Cada criança vai desenvolvendo papéis nos grupos de que participa. (...). Observador de que papéis a criança está desempenhando, o professor conhecerá e aprenderá mais sobre a criança, o que pode contribuir para que desenvolva mais e melhor suas próprias potencialidades. (GULASSA, 2010, p.115)

Essa observação também possibilitou as professoras uma satisfação de ver o planejamento atingido mesmo quando as estratégias previstas tomam outro rumo, para se adequarem às necessidades e aos interesses das crianças, como enfatizam as professoras Azaleia Branca e Glicínia.

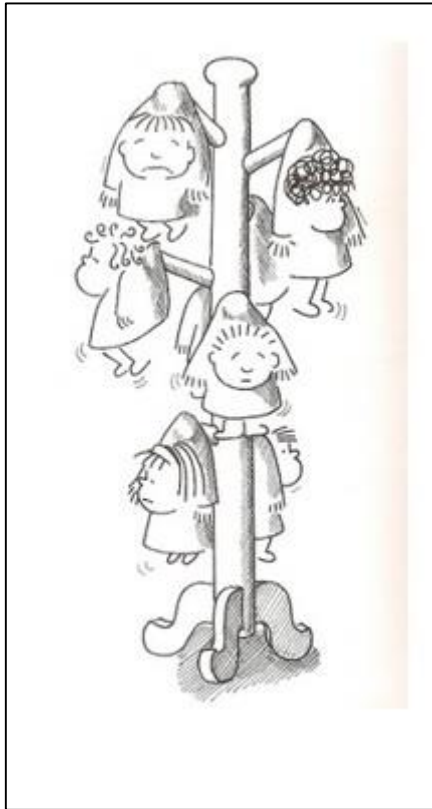
Levamos as crianças e junto com elas, bolas, boliches e algumas raquetes. Distribuímos as bolas, num canto montamos o boliche. Algumas crianças se interessaram pelo boliche, mas, a maioria queria correr e jogar bola. (...). Posso dizer que hoje, aprendi muito com as crianças a ressignificar objetos e brincadeiras. Que às vezes mostramos objetos e conceitos para as crianças, mas, que elas possuem o “dom” de transformá-los nos fazendo pensar e repensar as nossas atitudes e conceitos sobre o que ensinar como ensinar e como aprender. (Atividade com crianças de dois anos e meio - registro de 2016 - **professora Azaleia Branca**)

Acredito que todos os dias elas aprendem conosco (professora) e nós aprendemos com elas, cada um tem seu tempo e seu jeito para dançar e escolher o jeito que lhe proporcione mais prazer. Para alguns a atividade serviu para dançar conforme coreografamos, para outros para terem maior equilíbrio e para outros simplesmente por trazer alegria ao ouvir a canção e nos ver dançar. (Atividade com crianças de um ano e meio - registro de 2014 - **professora Glicínia**)

Outro aspecto apontado pelas professoras ao observarem as crianças é o fato de reconhecerem que também aprendem com elas, e isso reflete os movimentos e os encaminhamentos - previstos e não previstos - de seu planejamento.

A pesquisadora e professora de Educação Infantil, Emília Cipriano afirma³⁵ que: “Com a prática do registro reflexivo a criança deixa de ser um coadjuvante e passa a ser o centro da proposta pedagógica e é devolvido a ela o direito de ser olhada a partir de seus desejos, da sua voz, das suas inspirações e não só a partir do olhar do adulto.” Como bem evidencia a imagem 06, pois a criança torna-se o centro da observação do professor.

³⁵ Fala transcrita do encontro de orientação, do dia 13 de julho de 2016.

IMAGEM 06 – “A creche não é um cabide” (1976)

Fonte: Com os olhos de criança. Tonucci, Francesco. 1997.

4.2.2 Relação teoria – prática

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o educador fica impedido de pensar sobre a sua ação pedagógica, embora planejada seja espontânea.

A teoria enfatiza a ação, pois ambas fazem parte de um todo único e não deve haver predomínio de uma sobre a outra e sim correlação, cabendo ao professor na sua formação estar inserido nos saberes docentes que são fundamentais na construção da sua identidade profissional. Nessa perspectiva Freire (1996) nos deixa claro que os saberes são fundamentais na prática docente.

[...] construímos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e as experiências em geral. Construímos nossa teoria quando fizemos perguntas às experiências e aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as consequências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. (CHRISTOV, 1998, p.33)

Inicialmente, o grupo de professoras não estabelecia a relação teoria e prática em suas escritas, de forma que a escrita ficava esvaziada de reflexões e de fundamentação do que escreviam, nessa fase os registros se caracterizavam apenas como uma descrição da atividade.

Hoje após nossa chamada, iniciamos o nosso dia com o “monta-monta”. Juntos confeccionamos trens, grandes torres e prédios. Em uma roda de conversa, conversamos com as crianças sobre a pintura da gravata na folha, a que faríamos para o papai, vovô ou titio. (Atividade com crianças de um ano e meio - registro de 2014 - **professora Beladona**)

Como observamos, não havia por parte das professoras o exercício de fazer o registro, refletir sobre o processo, contextualizar como pensou e elaborou o comando da atividade, porque desenvolveu essa atividade, não outra e os resultados percebidos. Nesse contexto a professora Beladona poderia ter refletido sobre o ato da brincadeira incorporada no imaginário, pois como afirma Kishimoto (2016)³⁶, “O brinquedo coloca a criança na presença da reprodução: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas” (p.109), podem se transformar em brinquedos.

Contamos a historinha “Cristóvão, o macaco” como todas as histórias as crianças aprendem rapidamente, se divertem e entendem que o Cristóvão começa com a letra “C”, trabalhamos a letra, seu som, palavras começadas com a mesma, todas as crianças participaram. Pintamos a letra, desenhamos a letra no sulfite para que eles cobrissem com giz de cera. (Atividades com crianças de dois anos e meio a três anos - registro de 2013 - **professora Cíclame**)

A criança ainda pequena é capaz de entender letras, números e fazer associações. Esse processo de letramento é o primeiro passo à alfabetização. O documento “Tempos e Espaços para a Infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMIs da cidade de São Paulo”, de 2006; aborda que as experiências para promover as linguagens – escrita e oral – devem ser variadas e devem se inter-relacionar, as crianças devem ter contato por meio de enredos de faz-de-conta, leituras de histórias, conto e narrativas de causos e não desenvolvidas a partir de contextos didáticos artificiais forçados, importando formatos e conteúdos que pertencem ao ensino fundamental. Nesse sentido, não significa ter contato com a necessidade de aprender a escrever e sim reconhecer e brincar com materiais que apresentem o nome escrito. Entretanto a professora Cíclame não deixa claro que tem consciência e clareza dessa relação da teoria com a sua prática.

A partir dos estudos relacionados ao processo de reflexão iniciou-se uma evolução no desenvolvimento da escrita de parte do grupo de professoras, o que fica evidente nos registros

³⁶ Disponível em: file:///C:/Users/Faby/Downloads/10745-32465-1-PB.pdf. Acessado em: 07/07/2016.

Anêmona e Flor do Campo, com a tentativa de buscar referências teóricas para dar suporte às suas práticas e reflexões.

A maior parte da construção deste projeto é baseada na pedagogia de Freinet, a pedagogia da ação, pois os alunos participam ativamente da construção do mesmo, ampliando os seus conhecimentos a partir do que é vivenciado em seu dia a dia. Com a perspectiva que valoriza a relação entre a escola e a vida. Acreditamos muito, que nesse momento o nosso papel fundamental é de somente orientar, mediar e ajudar a construção das ideias e personalidades de nossas crianças. (Atividades com crianças de 4 anos de idade - registro de 2015 - **professoras Anêmona e Flor do Campo**)

O referencial curricular nacional para educação infantil diz que: “o ser humano, os outros animais e as plantas provocam bastante interesse e curiosidade nas crianças”. São muitas as questões, hipóteses, relações e associações que as crianças fazem em torno desse tema. Em função disso o trabalho com os seres vivos e suas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e cultural. (Atividades com crianças de 4 anos de idade - registro de 2015 - **professoras Anêmona e Flor do Campo**)

Hoje, proporcionamos ao grupo, no pátio externo bolas e boliches. Estávamos a princípio com a intenção de ensinar as crianças a jogar boliche, mas o fato curioso é que as crianças não se interessaram em jogar boliche. Elas pegaram somente o pino e a bola e começaram a jogar como se fosse tênis. Foi muito engraçado. Dentro dos pressupostos de Froebel, a brincadeira ocupar um lugar de destaque que é considerada como a mais alta fase do desenvolvimento infantil. Assim, era vista como uma atividade pura e típica da vida humana. Por essa razão, Froebel valoriza os impulsos e a liberdade da criança. “Ao brincar, a criança busca imitar, imaginar, representar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um personagem, que uma criança pode ser um objeto ou um animal, que um lugar faz de conta que é outro. O brincar é assim, o espaço no qual onde pode se observar a coordenação das experiências prévias das crianças através da ativação da memória e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. (Brasil, 1998, p.5)”. (Atividade com crianças de dois anos e meio - registro de 2016 - **professora Anêmona**)

Fica evidente após a leitura dos registros analisados, que existe um hiato entre a teoria e a prática das professoras do CEI, no entanto durante o processo formativo, a necessidade em pesquisar, entender sobre a reflexão e sobre os processos de aprendizagem das crianças, trouxe para parte do grupo de professoras, a inevitabilidade de entender e de fundamentar o que propunham, fazendo com que a prática fosse desenvolvida a luz da teoria.

Identifico então, as professoras buscando diferentes fontes que ajudam a olhar melhor para as crianças e respaldam seus fazeres, não havendo um engessamento de fontes.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ao anunciar a novidade. (...) No meu entender o que há de pesquisador no

professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, na sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (WARSCHAUER, 2001, p.201)

4.2.3 Consciência e intencionalidade

Entende-se como intencionalidade, toda ação consciente, planejada e executada pelo professor dentro de um plano pedagógico, que conduza o aprendiz a um processo de ensino e aprendizagem.

Barbosa (1999, p. 44) lembra que “é a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente e ela somente é conquistada através de uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento”.

Voltamos para a sala e eu aproveito o momento e pergunto as crianças “coisas” sobre os bichinhos que chamaram atenção no parque:

Professora: o que tinha no parque?

Criança 1: insetos.

Criança 2: não era insetos, era joaninha e borboleta, inseto é barata que voa e não voa.

Criança 3: inseto é a natureza.

Criança 4: o pernilongo é um inseto.

Criança 5: aqui na creche tem um monte de insetos, eles são pequenos.

Criança 6: a aranha é um inseto

Criança 7: a cobra é um inseto também.

Criança 8: não, porque ela é grande.

Por meio desse diálogo e com as informações trazidas pelas professoras que acompanharam o grupo, no ano anterior, de que as crianças apresentaram no final do ano um enorme interesse pelos bichinhos da natureza, ficou “evidente” para mim que seria muito produtivo conhecermos os insetos. Freinet defende a ideia que não é necessário sufocar as crianças com materiais para que elas consigam aprender. O papel do professor é proporcionar situações por meio das quais as crianças tenham a necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente na descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse. Mas como? Por onde começar? Como planejar um estudo desse tipo com crianças tão pequenas? Enfim, como entender esse desafio? (Atividade desenvolvida com crianças de 4 anos - registro de 2015 - **professora Dália Rosa**)

O registro da professora Dália Rosa evidencia o exercício do seu olhar e sua da escuta para as crianças, uma preocupação pelos indícios trazidos pelo grupo do ano anterior e o interesse em buscar apoio na teoria para fortalecer seus desafios.

O espaço para atividade proposta foi organizado previamente e pensado para que o ambiente favorecesse a livre circulação das crianças com materiais adequados e quantidade suficientes para promover experiências e exercitar a criatividade. (...) As crianças foram convidadas a aproveitar o espaço, ficaram encantadas e de imediato começaram a explorar, brincar e interagir. Parecia adentrar em um mundo mágico, o da fantasia, o do faz-de-conta.

Víamos a expressão no semblante de, alegria e curiosidade. (Atividade desenvolvida com crianças de 3 anos - registro de 2016 - **professora Peônia**)

Apresentamos às crianças a obra de Romero Brito “a borboleta” com a intenção de despertar o interesse pelo artista e a releitura de sua obra, aprofundando o conhecimento sobre as cores (primárias e secundárias), linhas e diversas formas. Era preciso, neste momento, parar e planejar o que iríamos fazer. Organizamos as primeiras intervenções, refletindo sobre a postura de uma professora investigadora e as propostas de trabalho que poderiam ser levadas ao grupo. E isso só foi possível acontecer conjuntamente, porque observamos muito o grupo, “sentimos o clima” e percebemos as dificuldades que existiam. Depois disso, foi possível planejarmos e investigarmos juntas para que realmente se desenvolvesse uma experiência significativa, em que as crianças construíssem o seu conhecimento sobre os insetos. (Atividade desenvolvida com crianças de 4 anos - registro de 2015 - **professora Dália Rosa**)

Nos registros das professoras Dália Rosa e Peônia, notamos ações pedagógicas permeadas de consciência e intencionalidade, pois estão fundadas na observação sobre o interesse das crianças, na investigação e na busca de uma prática comprometida com o processo de aprendizagem.

4.2.4 Manifestações de ‘emoções’ na escrita

A emoção é uma experiência subjetiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reação complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reações orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reação observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva (PINTO, 2001).³⁷

A professora Crisântemo Branco não fez nenhuma nota quanto a sua observação, entretanto durante nossa reunião formativa ao conversarmos sobre o registro, deixou claro que tinha entendimento e clareza quanto à representação do faz de conta³⁸ durante a brincadeira da criança, importante compreensão do mundo real a qual está inserida. Esse tipo de reflexão não era habitual por parte do grupo anteriormente, contemplando até mesmo foco na observação da criança.

A. estava com uma tábua de passar roupa, com o ferrinho e tinha um pano em cima da tábua, ela ajeitava muito bem o tecido e só então passava o ferro, ao lado no chão, ela colocou uma boneca, e ao mesmo tempo em que passava a roupa ela acariciava a boneca, era como se fosse à mamãe

³⁷ Disponível: <https://psicologado.com/psicologia-geral/introducao/emocoes-uma-construcao-reflexiva>. Acessado em junho de 2016.

³⁸ A brincadeira de faz de conta promove para a criança um momento único de desenvolvimento, no qual ela exercita em sua imaginação, a capacidade de planejar, de imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras existentes em cada situação.

passando roupa e cuidando de seu bebê. (Atividade desenvolvida com crianças de 3 anos - registro de 2014 - **professora Crisântemo Branco**)

Este registro em específico me traz uma alegre recordação, pois eu estava lá, no momento desta atividade, fazendo o acompanhamento habitual das atividades das crianças.

Posso reforçar a fala da professora quando ela disse que a criança A. representava 'direitinho' o papel da mãe ao acalmar o bebê ali representado pela boneca, já a professora Crisântemo Branco não esboçou seu sentimento de alegria e satisfação no registro, sentimento manifestado por todas nós ao presenciarmos a cena.

Conseguimos encher de alegria e entusiasmo uma simples refeição num momento mágico e muito divertido. Dividimos a sala em pequenos grupos de 3 crianças, montamos com caixas de papelão mesinhas, o crepom colorido tornou-se toalha e com brinquedos de casinha (panelinhas, pratinhos, canequinhas e jarrinhas), higienizados pelas meninas da limpeza, preparamos o ambiente para o grupo vermelho fazer sua primeira refeição do dia. A cada criança que entrava no ambiente se espantava com a novidade. Logo eles se entre olhavam e riam gostosamente um para o outro. (Atividade desenvolvida com crianças de 1 ano e meio de idade - registro de 2014 - **professora Glicínia**)

O professor ao registrar, deve observar suas crianças, as formas de como elas agem e lidam com as situações, pois o corpo e o comportamento delas estão sempre revelando sensações de bem ou mal-estar, sentimentos e emoções, capazes de aflorar no professor a empatia sobre tais situações.

As manifestações de emoções de alegria, angústia, frustrações, desejos, tristezas só começaram a aparecer nos escritos a partir do segundo semestre de 2014, onde as professoras passam a registrar em seus relatos as suas reações e as reações das crianças.

Apresentamos o livro do cachorrinho POP, a professora Magnólia manuseou o livro, fazendo a imitação do som do cachorrinho POP. Percebi a felicidade que F demonstrou quando a professora Magnólia aproximou o livro dele. O que percebi é que F tem um grande gosto por leituras de livros, toda vez que apresentamos livros para sala, ele sempre manuseia o livro com prazer. (Atividade com crianças de zero a um ano de idade - registro de 2014 - **professora Anêmona**)

Estamos muitíssimo felizes, pois agora sim nosso projeto fará muito mais sentido ao grupo, a vivência com algo mais concreto valoriza muito mais a aprendizagem significativa de cada criança. (...) Todos ficaram bastante eufóricos para procurarem os bichinhos pela pracinha. Só vendo o vídeo que filmei para sentir a mesma alegria e satisfação que tive! (Atividades com crianças de 4 anos de idade - registro de 2015 - **professoras Anêmona e Flor do Campo**)

Um dos meus objetivos era deixar a atividade exposta no painel para o dia da reunião de pais, para que os pais pudessem ver o trabalho de seus filhos,

mas infelizmente a criança A.A. começou a rasgar a atividade deixando-a impossível de deixá-la exposta. Fiquei decepcionada, pois não deu tempo ao menos de registrar com uma fotografia. Sinto que precisamos trabalhar mais com eles a questão da valorização das nossas atividades. (Atividade com crianças de 1 ano e meio - registro de 2015 - **professora Glicínia**)

O que vou relatar hoje é um desabafo, um pouco de angústia, uma sensação estranha e ruim. Um sentimento de impotência misturada com incompreensão. Estou pensando muito no que eu desejo para o meu futuro. (...). Cada dia que passa, penso mais e mais sobre as responsabilidades de ser professora. Essa responsabilidade muitas vezes engolida pelo nosso cotidiano e pela correria do dia a dia. (...) Hoje (...) precisei ajudar a minha colega (*professora Ciclame*) em seu grupo de alunos – o berçário II (...). Um dos alunos do grupo, o M. estava deitado no colchonete, próximo ao espelho. Estávamos guardando os brinquedos (...). *Ciclame* estava saindo do banheiro quando avistou D. com a boca no braço de M.. Ela correu até ele, mas o inevitável aconteceu. D. mordeu três vezes o braço do colega. (...) Nós estávamos lá o tempo todo, vimos o ocorrido e tentamos evitar. Mas não conseguimos. Então me pergunto: a culpa foi minha? Eles estavam com tempo ocioso? Pois bem, hoje o meu relato foi mais um desabafo. Estou chateada e pensando constantemente, que nós professoras não mensuramos o tamanho das nossas responsabilidades. (Atividade com crianças de 2 anos - registro de 2015 - **professora Azaleia Branca**). *Grifos da autora.*

Ressalto uma situação que não era comum anteriormente ao processo formativo, neste trecho a professora deixa clara a sua satisfação ao perceber o prazer da criança em uma experiência de aprendizagem, o gosto pela leitura. Trabalhei muito com o grupo o fato de manifestarem em seus registros os sentimentos aflorados durante as reflexões, pois é fato que os processos de aprendizagens desenvolvidas com e pelas crianças podem manifestar no professor satisfação ou frustração sendo eles quaisquer que sejam.

Hoje estou sentindo a necessidade de relatar sobre três crianças. (...). A terceira criança é a criança “S” que me preocupa muito a sua fragilidade. Mostra-se uma criança muito apática, que muitas vezes não interage nem com as crianças e nem com as professoras. Está começando a se alimentar melhor, mas precisa de auxílio de uma professora. Ela chora com muita facilidade e assim como a criança “L” é muito insegura e necessidade a todo instante da companhia de uma professora. Ela não tem iniciativa para se locomover e nem brincar. Poucas vezes sorri e tem um semblante de cansaço. Estamos a todo o momento incentivando e criando atividades para incentivá-la na locomoção e interação com as outras pessoas. (Atividade com crianças de um ano e meio - registro de 2015 - **professora Azaleia Branca**)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja prudente com a novidade. Nunca a procure por ela mesma, mas pela melhoria que poderá proporcionar ao seu trabalho e à sua via. Essa melhoria depende tanto de você como da própria novidade. (FREINET, 1996, P.97)

O uso do registro reflexivo como documentação pedagógica e como técnica formativa não é novidade. Temos publicadas inúmeras dissertações, teses, artigos, livros, até mesmo encontraram nos documentos oficiais das secretarias municipais e estaduais de ensino, a importância do uso do registro.

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

Entretanto, ainda hoje existe uma grande dificuldade nos espaços da educação em relação ao uso dessa ferramenta, para tanto no início da minha pesquisa, trouxe algumas questões que necessitavam ser respondidas: Na função de coordenadora pedagógica, como posso despertar o interesse do professor pelo registro reflexivo de sua prática e na perspectiva de que ele entenda que esse processo faz parte do seu desenvolvimento profissional? Quais as contribuições efetivas do registro reflexivo no desenvolvimento profissional desses professores? Qual é a importância atribuída pelo professor, ao registro reflexivo na sua prática e no seu dia a dia?

Ao longo da pesquisa busquei as respostas que me levou a investigar, qual era a atuação do coordenador pedagógico no processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação continuada em serviço para professores da Educação Infantil.

A pesquisa vem ao encontro com os princípios apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) quando trata das propostas pedagógicas apontadas nos registros e devem respeitar os princípios **Éticos**: quando desenvolvemos juntos a autonomia nos fazeres pedagógicos sob o olhar do professor e no fazer das crianças e na responsabilidade com o compromisso da observação séria e atenta sob as práticas; **Políticos**: respeitando o direito de cidadania das crianças e dando a elas vozes no cenário a qual fazem parte; e **Estéticos**: desenvolvendo a sensibilidade ao ouvir, olhar e sentir as necessidades e

possibilidades das crianças, dando-lhes liberdade nas variadas manifestações dos seus fazeres.

Segundo o documento Currículo Integrador da Infância Paulista (2015), documentar o processo que envolve as mudanças das práticas educativas é uma ferramenta indispensável para o professor em suas múltiplas tarefas: no processo de construção de experiências positivas com e para as crianças, no suporte para o seu próprio desenvolvimento profissional, para melhorar a sua capacidade de comunicação com as crianças, familiar e colegas.

Assim o registro reflexivo, é considerado como uma das ferramentas principais da documentação e que sendo de caráter pedagógico é um importante instrumento em constante aperfeiçoamento de práticas e fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, este como agente mediador em uma escola que busca com intencionalidade promover o desenvolvimento humano, moral, ético, estético, crítico, atuante, reflexivo e desafiador na criança.

Todo esse processo não se percorre apenas se estudando a teoria e sim “experienciando” a relação com as crianças com o mundo e em diferentes contextos. Sendo assim:

(...) essa observação ‘inteira’ provém uma ‘escuta’ correlacionada a todos os sentidos (escuta no sentido metafórico de ouvir, conversar, entender, observar, interpretar, ler as atitudes de bebês e crianças, acolher), cuja narrativa é vital para compreender e registrar o vivido pelo grupo e o aprendido por educadoras (...) bebês e crianças na Educação Infantil (...). (SÃO PAULO, 2015, p. 65)

Ao perpassar pela experiência relatada, os olhares críticos e reflexivos para as práticas e para as crianças, trazem múltiplas questões que abarcam a formação de um professor autor.

Fica claro a cada análise e reflexão sobre a prática a necessidade da formação continuada em serviço, pois se percebe que dessa forma o professor consegue fortalecer e assumir suas preferências, reconhecer suas falhas, admitir seus preconceitos, entender seus saberes, aceitar suas frustrações e festejar suas realizações, tornando seu papel mais possível e próximo à realidade e assim mais prazeroso.

Podemos recorrer ao conceito de desenvolvimento profissional na tentativa de compreender o fenômeno: por intermédio de estudo, reflexão e construção de experiências, o contato com a prática pedagógica foi possibilitando a constante reestruturação de uma profissionalidade, o que explicaria as mudanças percebidas nos registros e, por conseguinte, na atuação profissional. (LOPES, 2009, p. 127)

Não posso deixar de evidenciar que as mudanças apresentadas na pesquisa não foram pontuais e sim fizeram parte de um percurso e de um tempo, no qual desde 2014 iniciamos o

processo formativo construindo os registros com base nos trabalhados de concepções de infância, educação infantil e de tempos e espaços.

Pude constatar que o processo de formação tornou-se efetivo e estava internalizado por parte do grupo de professoras do CEI, quando ao retornar do período de licença maternidade, percebi que não havia tido interrupção nas propostas reflexivas, de certa forma isso me fortaleceu ao retomar os trabalhos com o grupo, evidenciando-se assim a continuidade da proposta, fortalecendo o papel das professoras como autoras cada vez mais dos processos.

Diante da experiência vivida como coordenadora, participante deste percurso formativo e das considerações registradas pelos participantes posso afirmar, que os objetivos da proposta de formação estão continuamente sendo alcançados, ficando como desafio a continuidade e o debruçamento sobre estudos a partir das necessidades emergentes do cotidiano da unidade que se apresenta a cada ano.

No processo de construção de significados não há como não enfrentar contradições e conflitos. Quem trabalha com a educação da infância enfrenta conflitos porque não existem fórmulas prontas. Retomamos, reconstituímos e ressignificamos, continuamente, descobertas, costumes e ações. (CIPRIANO e SANCHES, 2011, p. 21)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil - **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**, Brasília, 1999.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. **A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: Um estudo sobre as relações teórico - práticas com professoras da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré- escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CIPRIANO, Emilia; SANCHES, Claudio Castro. **Qual o sentido das interações?** In: Revista Direcional Educador. ISSN 1982-2898. Ano 7, edição 74, Março de 2011.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Teoria e Prática: o enriquecimento da própria experiência**. O Coordenador pedagógico e a educação continuada. In. ALMEIDA L. R.; PLACCO, V. M. N.de S. (Orgs). São Paulo: Loyola, 1998, p. 32-34

CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz – Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador**. In. ALMEIDA L. R.; PLACCO, V. M. N.de S. (Orgs). O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo. Loyola, 10ª Ed., 2012. P. 53-66.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **A Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes – porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRO, Emília (1993). **Com todas as letras**. 2ª ed. São Paulo. Cortez.

FUJIKAWA, Mônica M., **O coordenador pedagógico e a questão do registro**. In: ALMEIDA L. R.; PLACCO, V. M. N.de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo. Loyola, 6ª ed., 2006. P. 127-142.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 5ª ed. SP: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Madalena. **Observações, registro, reflexão**. Instrumentos Metodológico I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. Disponível em <http://continuandoformacao.blogspot.com.br/2011/07/observacao-registro-e-reflexao.html>. Acessado em 10 de janeiro de 2016.

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

_____. **A Paixão de Conhecer o Mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GULASSA, M. Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de. **A constituição de pessoa na proposta de Henri Wallon**. Edições Loyola, 2010. IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**; tradução Juliana Santos Padilha – Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, S. (coord). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo, Ática: 1994 (7ª edição).

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/ é fundamental**. In: Educação & Sociedade. Vol. 27, Nº 96, Campinas, Out/ 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Consultado em 07/07/2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Faby/Downloads/10745-32465-1-PB.pdf>

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e Registro de Práticas** – São Paulo: Cortez, 2009. Coleção docência em formação. Série Infantil.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2ª ed., 2014.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil** / São Paulo: s.n., 2010.

MEC. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MERLI, Angélica de Almeida; STANGHERLIM, Roberta. **Por que (não) registrar? A importância do registro como instrumento de reflexão na formação de professores**. 2013.

NEIS, Gabriele; GOERL, Daniela Boccardi - **Percepção do pedagogo sobre a importância do desenvolvimento psicomotor na primeira infância**, [http://www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires – Año 14 – Nº 140 – Enero de 2010](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%20-%20Buenos%20Aires%20-%20Año%2014%20-%20Nº%20140%20-%20Enero%20de%202010).

NÓVOA, A.. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002, p.23.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **Modelos Curriculares Para A Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação**. Editora Porto. 4ª edição, 2013.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6ª edição; São Paulo, Edições Loyola, 2011.

PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna e colaboradores. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**; tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PLACCO, Vera Maria N. S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 9-20.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica** - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra 1999. Tradução de Denice Barbara Catani – artigo online – consultado em 08/07/2016. Disponível em: file:///G:/CATEGORIAS%20DE%20ANÁLISE/desenv.%20da%20escrita%20reflexiva/Perrenoud%20-%20Formar%20professores%20_%20Prática%20reflexiva%20e%20participação%20crítica.html

PINTO, A. da C. **Psicologia Geral**. Lisboa: Universidade Aberta. 2001. Disponível em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1529/1/1Dissertação>. Consultado em: 12/07/2016

RIBEIRO, Bruna. **A qualidade na educação infantil: Uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo** / Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo: SME / DOT, 2006.

_____. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SCARPA, Regina. **Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos**. Editora Casa do Psicólogo. 1ª edição, 1998.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

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

TORRES, Suzana Rodrigues (1994). **Ouvir/falar: um exercício necessário na de docentes e não-docentes**. Dissertação de mestrado. PUC/SP.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. **A reflexão e a prática docente: considerações a partir de uma pesquisa-ação**. Tese de Doutorado, USP: São Paulo, 2008.

VIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professores em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. Dissertação de Mestrado, USP: São Paulo, 2013.

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

_____. **Diários de aula: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto editora, 1994.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma perspectiva entre professor, alunos e conhecimento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

WEFFORT, Madalena Freire. **Metodologia e Prática de Ensino**. 1996. Disponível em: http://www.oocities.org/br/brucewaynes/09_observacaoregistroreflexao.pdf. Acessado em Outubro de 2015.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Termo de Consentimento (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Pesquisador: Fabiana Bartholomeu

Eu Fabiana Bartholomeu, responsável pela pesquisa “O papel do Coordenador Pedagógico e o relato de sua experiência com a formação continuada de professores de creche por meio do uso do registro reflexivo”, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste meu estudo.

Esta pesquisa pretende identificar como o registro reflexivo pode contribuir para o desenvolvimento do professor atuante na Educação Infantil, levar o professor perceber a importância do registro reflexivo na sua prática e o que o coordenador pedagógico pode fazer para despertar o interesse do professor em registrar para refletir, fazendo com esse processo faça parte do seu desenvolvimento profissional. Para sua realização estão sendo utilizados para análise, os documentos escritos pelas professoras, entrevistas semiestruturadas e questionários. Sua participação constará como voluntariado.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão de voluntariedade.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os nomes dos participantes assim como das instituições ou órgão envolvidos serão substituídos por nomes fictícios.

As imagens utilizadas, que possam identificar os participantes sendo adultos ou crianças serão devidamente tratadas de forma a preservar a identidade de cada voluntário.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelo pesquisador caso seja necessário.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Autorização

Eu, _____,
após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Pesquisador

Assinatura

RG

Apêndice 02 – Termo de Autorização do CEI



Associação Beneficente dos Funcionários do Grupo MMC
Cei Jocelyne Louise Chamuzeau – Rede Indireta

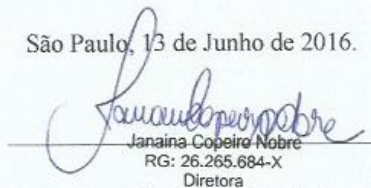
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Janaina Copeiro Nobre, Diretora, RG: 26.265.684-X, CPF: 247.097.398-89, AUTORIZO, Fabiana Bartholomeu, RG: 28984930-5, CPF: 252.115.848-80, Coordenadora Pedagógica nesta instituição a realizar observação, entrevista, aplicação de questionários e análise de documentos, com os professores da unidade educacional para a realização do Projeto de Pesquisa **O papel do coordenador pedagógico e o relato de sua experiência com a formação continuada de professores de creche por meio do uso do registro reflexivo**, que tem por objetivo primário analisar como o trabalho do coordenador pedagógico, por meio do uso de registros reflexivos pode contribuir com o desenvolvimento profissional de professores.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

São Paulo, 13 de Junho de 2016.


 Janaina Copeiro Nobre
 RG: 26.265.684-X
 Diretora

Associação Beneficente dos Funcionários do Grupo MMC
 Rua São José de Caiana, 221 – CEP: 03819-020 – Vila Cisner – São Paulo – SP
 Tel. /Fax (11) 2546-7787 – E-mail: ceimmc@terra.com.br
 CNPJ: 04.879.205/0001-40

ANEXOS

Anexo 01 – Registros das professoras – Ano 2014

Professora Glicínia

Hoje no café da tarde das crianças será servido vitamina de frutas (mamão e maçã), e como não há aceitação da vitamina resolvemos fazer um café da manhã diferente para representar as frutas que elas já conhecem, com o objetivo de aguçar a curiosidade e experimentar a vitamina.

No café da manhã foi servido mamão, maçã, pão com geleia de morango, leite e suco de laranja. Além das frutas já cortadas prontas para serem servidas, levamos também as frutas inteiras para que as crianças conhecessem.

Conseguimos encher de alegria e entusiasmo uma simples refeição num momento mágico e muito divertido. Dividimos a sala em pequenos grupos de 3 crianças, montamos com caixas de papelão mesinhas, papel crepom coloridos tornaram-se toalhas e com brinquedos de casinha (panelinhas, pratinhos, canequinhas, e jarrinhas) que foram higienizadas pelas meninas da limpeza, finalizamos o ambiente para o grupo vermelho fazer sua primeira refeição do dia.

A cada criança que entrava no ambiente se espantava com a novidade. Logo eles se entre olhavam e riam gostosamente em para o outro. “acredito que eles não acreditavam que ali naquelas panelinhas que eles tanto brincavam havia frutas, pães e sucos de verdade.” (professora T) ¹. Assim, eufóricos e meio que “perplexos” foram sentando e degustando tudo que estava a sua disposição.

Chamamos a atenção do grupo para mostrar o mamão e a maçã inteiros.

A criança A e a criança M comiam o mamão, mordiam a maçã, tomavam o leite de morango e riam alegres e satisfeitos com o momento. E conversando diziam:

Criança _ “tein di mamão ati ó”

Criança _ “eu que uuuuuuu”

Criança _ “Tatiiiiii mais uuuuuu”

Segurando sua xícara com o dedinho levantado.

A criança “K” não comeu muito. Brincou mais que se alimentou. Derrubou o leite, depois o suco. Revirou bastante o mamão e a maçã, depois ficou trocando o líquido de uma caneca para outra.

A criança “L” se deliciava com o mamão e não aceitou outro alimento. Mexia nas panelinhas e comia seu mamão.

¹ Esta professora não é mais funcionária do CEI.

A criança “S” arregalava seus olhos, comia e olhava ao seu redor surpreso com a novidade. Pedia mais o tempo todo.

A criança “P.H.” calado e educado se comportou como se estivesse num restaurante.

Todos conversavam e riam com a “brincadeira”. A maioria comia mais pela brincadeira, nem tanto pela vontade.

A criança “I.M.” dizia a seus colegas: “_Ta gotoju u leite di morango.”; “_Eu vo cume pão.”; “_Num qué mamãum.”

A criança “T” conseguia comer, conversar e ainda observar todo o movimento do grupo.

A criança “C” se alimentou super bem e dizia: “_Quero pão! Quero pão!”

Momentos antes do café da tarde relembramos o café da manhã falando das frutas, perguntamos quais frutas tinham comido no café da manhã, a maioria respondeu: “_mamão e maçã”. Falamos como essas frutas são gostosas e que com elas iríamos fazer uma vitamina de frutas.

Explicamos todo o processo de como era feita a vitamina de frutas; lavamos a maçã e cortamos com faca em pedaços, lavamos o mamão, tiramos a casca e cortamos ele, no liquidificador colocamos os pedaços do mamão e da maçã, leite e ligamos o liquidificador na tomada.

Fizemos o barulho que o liquidificador faz. “Bruuuu Bruuuu”, e todos fizeram igual achando engraçado. Falamos que o liquidificador e misturar o leite com as frutas, assim fazendo a vitamina de frutas.

Chagando no refeitório para tomar o café da tarde apresentamos o liquidificador e mostramos novamente as frutas. As frutas já estavam lavadas e cortadas.

As crianças ajudaram fazer a vitamina colocando as frutas e o leite no liquidificador, foi acrescentando farinha de aveia. Colocamos um pouco de farinha na mão de cada criança para que provasse. A maioria das crianças gostou. A criança PH foi um dos que não gostou.

Depois da vitamina pronta, nós professoras e a “F” (cozinheira) que estava nos ajudando, a provamos antes de servir para as crianças.

Todos observavam e diziam: “_ Eu quero! Eu quero!”

Servimos a vitamina e todos levaram a caneca até a boca. A maioria gostou e alguns até repetiram.

Objetivo esperado que foi aguçar a curiosidade das crianças de experimentar a vitamina de frutas foi sem dúvida alcançado.

Acreditamos muito que o objetivo foi alcançado graças a atividade proposta no café da manhã.

Professora Anêmona

A nossa atividade de hoje, foi mostrar o livro que compramos na Bienal do Livro.

Apresentamos o livro do cachorrinho Pop.

A professora “T.L.” manuseou o livro, fazendo a imitação do som do cachorrinho Pop.

Percebi a felicidade que a criança “F” demonstrou quando a professora T aproximou o livro dele. O que percebi que o “F” tem um grande gosto por leitura de livros, toda vez que apresentamos livros para a sala, ele sempre manuseia o livro com prazer.

Durante a apresentação do livro do Pop, todos vieram se aproximar do cachorrinho.

A criança “S.C”, quando a professora T abriu o livro, ficou muito contente. A criança “K” muito empolgado “oia, au-au”.

Foi tanta empolgação que as crianças se aproximaram para apalpar o livro, pois até então não tínhamos organizado o grupo para manusearem o livro, simplesmente a professora “T” sentou no roda e as crianças foram se aproximarem. A criança “K.A.” segurava o livro e dizia “au-au”.

Somente as crianças “B” e “G”, não quiseram participar da atividade.

Todos gostaram muito da atividade.

Professora Dália Rosa

Hoje recepção foi tranquila! Após o café da manhã, sentamos as crianças em círculo e conversamos sobre a “Ciranda do livro” e como foi levar o livro para casa.

Professora: _ “ ‘J.V.’, que livro você levou para casa ?”

Criança: _ “Branca de neve e os sete anões”.

Professora: _ “Quem contou a história para você?”

Criança: _ “Meu pai!”

Professora: _ “O que conta a história da Branca de Neve?”

Criança: _ “O príncipe beijou a Branca de neve e os anões ficou chorando”.

Professora: _ “Gabriel que livro você levou para casa?”

Criança: _ “Acabou a água. O ursinho tava cheio de lama e não tinha água pra tomar”.

Professora: _ “Quem leu o livro para você?”

Criança: _ “Minha mãe!”

A criança “I” falou: _ “Bambi”.

Professora: _ “K qual foi a sua história?”

Professora: _ “Ilha do tesouro!” (Ele não soube contar sua estória.)

Criança: _ “Rei Arthur, a mamãe contou mais eu não sei contar”.

Criança: _ “Da árvore pequena, a mamãe da Gabi mandou colocar água na plantinha pra crescer”.

Criança: _ “A Julieta, a Julieta casou com o príncipe que era o cebolinha”.

Criança: _ “Ratinho, não me lembro”.

Criança: _ “Jogue o lixo no lixo, tem que jogar o lixo na lixeira”.

Criança: _ “Minha mãe contou”

Criança: _ “O pai da Bela chorou por que ele ficou em casa sozinho”.

Criança: _ “O ratinho estragou a orelhinha”.

Criança: _ “A princesa e o príncipe, a bruxa malvada fez a princesa morrer”.

Criança: _ “Do Cebolinha, tem Lobo Mau e ele matou o Cebolinha”.

Criança: _ “Da princesa, a madrasta da princesa brigou com ela”.

Criança: _ “Meu irmão contou a história e eu dormi no quarto da minha mãe. Ele rasgou muito o livro e agora tem que comprar outro.

Criança: _ “Peter Pan, o menininho queria voar com o Peter Pan”.

Criança: _ “Minha mãe deixou o livro dentro do armário”.

O grupo verde está de parabéns, todos os livros estão em perfeitas condições não estão amassados e nem rasgados.

E assim finalizamos a nossa conversa sobre os livros.

Aproveitamos as crianças sentadas em círculo e concentradas e abrimos a outra conversação sobre a Copa do Mundo.

Professora: _ O que é Copa do Mundo?

Criança: _ “A Copa é do Brasil”.

Criança: _ “A Copa é de jogar bola”.

Criança: _ “Quem ganha leva o troféu”.

Professora: _ Que cor é a bandeira do Brasil?

Criança: _ “Amarelo e Verde”.

Criança: _ “Azul e Branco”.

Criança: _ “O goleiro tem que ficar dentro do gol”.

Entregamos revistas e pedimos para as crianças procurarem qualquer coisa que está relacionado a Copa. Todos entregaram, encontraram troféus, bolas, Neymar, Felipão, campo de futebol, bandeira do Brasil e etc...

Na Brinquedoteca as crianças receberam bonecas e produtos de higiene.

Na sala Corpo e Som, fizemos a dança da cadeira, a Júlia é uma criança que não sabe competir, chora toda vez que precisa se retirar da brincadeira.

Jantar e saída tranquilo!

Professora Beladona

Hoje após a nossa chamada, iniciamos o nosso dia com monta-monta. Junto confeccionamos trens e grandes torres e prédios.

Em uma roda de conversa, conversamos com as crianças sobre a pintura da gravata na folha A-3 que faríamos para o papai, vovô ou titio.

Separamos as crianças em três grupos, deixamos potes espalhados pelos grupos e entregamos folhas para cada um.

As crianças entenderam e responderam muito bem a proposta.

A criança “A” comentou: _ “Vou pintar pro meu pai !”

As crianças “B” e “P” também fizeram comentários relacionados ao papai e a atividade.

Encerramos nossa manhã, brincando de casinha e carrinho.

Durante a brincadeira, algumas falas surgiram.

A criança “Y”: _ “Beladona, limpa mia fia, tá até xujo.” Com uma esponja na mão esfregava a boneca e orientava a educadora a fazer o mesmo.

A criança “B” disse: _ “Tô aumando a oda do carro”.

Percebemos que a criança “A” conversava e fazia falas da boneca enquanto brincava.

Observamos que o grupo é bem misto, onde os meninos se misturam com as meninas e trocam de brinquedos, acontecem naturalmente. Nem sempre os ficam com os carros e as meninas, nem sempre ficam com as bonecas. Na maioria existe uma troca e mistura.

Exemplo: Colocam as bonecas dentro dos carros e as levam para passear.

Durante a atividade, recebemos a visita do grupo Azul.

A criança “N” comentou quando a roda da criança “B” caiu: _ “Quebrou, Arruma !”

No período da tarde, brincamos com miniaturas diversas no parque.

A criança “A” pegou uma boneca, um boneco e uma bonequinha. Deitou a boneca e o boneco juntos, representando um casal e com a bonequinha beijou cada um e desejou boa noite, deitando do lado.

A educadora perguntou, quem eram aqueles personagens.

A criança “A” respondeu: _ “Papai, mamãe e eu... Eles tão dormindo!”

Ao retornarmos para sala, contamos a história do “Curupira”. As crianças prestaram muita atenção.

Encerramos nossas atividades com livros diversos. Cada criança escolheu um livro e contou sua história.

A criança “I.M.”, contou a história da Chapeuzinho Vermelho com direito à música e tudo. Enquanto ela virava as páginas do livro, a criança “E” ajudava, reconhecendo pelas figuras a sequência da história.

Professora Magnólia

Realizamos a atividade do tapete das sensações no período da manhã, por conta das crianças estarem mais tranquilas.

Iniciamos a atividade com todos sentados em roda, a professora Gerânio Rosa pegou uma bolsa, na qual continha um tapete com variedades de objetos colados, como feijão, lixa, algodão, papel laminado, etc., ao se sentar na roda falou: “_ Oh berçário! O que será

que tem aqui?” neste momento as crianças que estavam agitadas querendo sair da roda se aclamaram, a criança “L.P.” que já havia saído de perto do grupo que estavam sentados, ao ouvir a expressão da professora, logo retornou surpresa e esperou ansiosamente para ver o que tinha lá dentro da bolsa.

A professora Gerânio Rosa completou: “_Olha que bonito berçário! Que legal!” (neste momento todos queriam se aproximar do tapete), mas não deixamos, pois tínhamos que concluir a abertura do mesmo.*

Logo após o tapete aberto a professora Gerânio Rosa, continuou com a frase “_ Que legal berçário!” e chamou a criança “K” para caminha sobre o tapete já sem sapato e sem meias, a professora Magnólia o seguiu nas mãos e o acompanhou, levando-o sobre os espaços, primeiro no espaço com feijão, neste momento ele ficou um pouco assustado, apertou os dedinhos do pé e não queria mais continuar, logo a professora Magnólia falou: “_ Vamos amor, vamos aqui!” (apontando para o espaço com algodão) ao pisar e sentir este novo espaço ele olhou para o pé e olhou para a professora e sorriu, ela, retribuiu com um sorriso e um grito de alegria: “Eeeee, que gostos ‘K’.”

A atividade deu sequência com professora Magnólia chamando a criança “C”, ao chama-la, a ajudou a retirar os sapatos e as meias e foi toda animada, saiu pisando em todos os espaços sem que a professora ajudasse, até que ao chegar no espaço com feijão parou e retrocedeu para o espaço com algodão, neste momento a professora Magnólia a incentivou a continuar, segurou nas suas mãos e a fez sentir o espaço com feijão.

A professora Gerânio Rosa estava junto com as demais crianças assistindo os colegas realizando a atividade (neste momento as crianças já estavam perdendo o interesse e permanecerem sentados), a professora Gerânio Rosa se levantou e chamou as crianças “C” e “F” para realizarem a atividade juntos, enquanto a professora Magnólia calçava a criança “C”, assim as crianças que saíram da roda e voltaram a atenção para as bolas grandes que estavam na piscina de bolinhas, a professora Gerânio Rosa concluiu a atividade somente com o “C”, pois a criança “F” também foi em direção as bolas.

Aproveitamos o interesse pelas bolas grandes começamos a brincar juntamente com elas e com bolinhas de sabão que a professora Gerânio Rosa havia pegado.

Pontos Negativos: * neste momento poderíamos deixar as crianças ajudar na abertura do tapete, mas não fizemos dessa forma, por não querer que eles saíssem da roda e por receio de soltarem os objetos colados no tapete.

Professora Crisântemo Branco

As crianças ao entrarem na sala Corpo e Som ficaram encantadas quando viram a cabana já montada e com algumas caixas distribuídas pela sala com objetos variados, tinha caixa com panelinhas, com frutas, com roupinhas das bonecas, outra com várias

bonecas, tinha algumas vassouras e rodinhos, tudo estava planejado e arrumado para que as crianças pudessem visualizar e manusear tudo com bastante facilidade, e assim escolher se queriam brincar com algum objeto dentro ou fora da barraca, uns foram sozinhos e outros em pequenos grupos, para pegar o que queriam, a criança “A” pegou uma boneca e roupinhas e passou a usar a parte de cima da barraca (telhado), parecia que ela estava colocando fralda na boneca, mas antes dela brincar, ela colocou a boneca dentro da banheira como se estivesse dando banho.

Algumas crianças não conseguiam diferenciar a porta da janela, e assim entravam pelas duas, foi preciso que a professora Camélia Vermelha mostrasse qual era porta e janela, a criança “S”, “N” e “E”, permaneceram algum tempo com as tábuas de passar roupas, a criança “M” trocava roupas no chão do lado de fora da barraca. Então eu fui olhar o que estava acontecendo dentro da barraca, fiquei um tempinho observando, a criança “T” e algumas outras crianças estavam com as frutas no chão e a professora Camélia Vermelha perguntou se eles estavam fazendo piquenique, e ele disse que sim que estava fazendo suco de morango, as crianças “V” e “L” estavam com as vassouras e falaram que estavam limpando o chão.

A criança “R” estava dentro da barraca e falou para coordenadora “F” que estava chovendo, então ela lhe perguntou se lá dentro estava chovendo e ele disse que não, aparecendo na janela e colocando a mão para fora, depois eu vi que a criança “P” estava com uma bolsinha e com várias frutas, e lhe perguntei onde ele tinha achado aquelas frutas, ele me falou que havia ido ao mercado comprar muitas frutas, ao seu lado estava a criança “M” colocando panos no chão, ela esticou bem, depois tirou o chinelo que calçava e sentou em cima, e disse que estava fazendo piquenique, fui até o outro canto da sala e a criança “A” estava com uma tábua de passar roupa com o ferrinho, e um pano em cima da tábua, ela ajeitava muito bem o tecido e só então passava o ferro, ao lado no chão ela colocou uma boneca, e ao mesmo tempo que passava roupa, ela acariciava a boneca, era como se fosse a mamãe passando roupa e cuidando de seu bebê.

A criança “S” entrava pela porta e notou que tinha um fecho de tecido, e simulou ser a chave e trancou a porta, a criança “Al” não interagiu com nenhuma criança, ela não participou de nenhuma brincadeira.

Depois a criança “R” apareceu na janela, me chamou e falou que tinha um mosquito dentro da barraca e colocou a mão para fora e falou que o mosquito estava em sua mão e estava fedido, pois não havia tomado banho, a criança “M.E.” se aproximou de mim e falou que estava varrendo o chão, e perto dela estava a caixa com algumas panelinhas, ela pegou uma xícara e disse para que eu tomasse, pois era leite, aí eu perguntei que cor era a xícara, e ela falou azul, mas a xícara era rosa e normalmente quando pergunta-se

para ela que cor é algum objeto ela diz que é azul e nem sempre é, e dali onde eu estava pude ver a criança “N” arrumando as vassouras dentro de uma caixa, ela discordou de algumas crianças sobre a arrumação das vassouras e acabou arrumando do seu jeito. Já estava chegando a hora das crianças tomarem o suco e as professoras pediram para que as crianças guardassem os brinquedos nas respectivas caixas e as ajudassem a organizar a sala.

Professora Glicínia

Hoje planejamos e preparamos uma atividade de dança com as cças, a atividade foi elaborada para atingir o campo de exploração da linguagem corporal, pelos movimentos que estimularia a cça a fazer.

Todas as professoras estavam presentes na atividade, colocamos cd's musicais com músicas que tocamos sempre e coreografamos, chamamos as cças para o centro da sala e começamos a dançar.

Todas as cças participavam e curtiram as músicas, cada um do seu jeito, algumas cças como o Gabriel, a Clarice, a Sophia V., o Miguel, o Kaique faziam a coreografia do mesmo jeito que nós professoras dançamos e as outras cças dançavam cada um com o seu ritmo, estimulamos as cças que ainda não aprenderam a coreografia mexendo os bracinhos, pegando em suas mãozinhas, ajudando a dançar, mas o nosso foco não era que todas fizessem a coreografia e sim priorizar o movimento corporal, o gosto pela música, aproximação das cças com o grupo e a diversão. Com isso além da movimentação que ajuda no equilíbrio e na noção de lateralidade as cças se socializaram umas com as outras, criando assim um vínculo de amizade e afetividade.

Nossos objetivos foram alcançados e a nossa atividade deu certo, porque as cças adoram músicas, ainda mais quando dançamos com elas.

Acredito que todos os dias elas aprendem com nós professoras e nós aprendemos com elas, cada um tem seu tempo e seu jeito para dançar e escolher o jeito que lhe proporcione mais prazer.

Para alguns a atividade serviu para dançarem conforme coreografamos, para outros para terem maior equilíbrio e para outros simplesmente por trazer alegria ao ouvir a canção e nos ver dançar.

A atividade serviu para nos mostrar que cada dia eles aprendem algo novo, cada um com seu tempo, cada um com seu jeito.

Anexo 02 – Registros da avaliação institucional – Ano 2014

Professora Flor do Campo

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?
Registro reflexivo, por quê?

Em 2015 gostaria que continuasse (e ~~com~~) com o registro reflexivo mais período, mais dias, por que foi muito interessante os temas abordados, ~~mas~~ mas

Professora Gérbera

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?
Registro reflexivo, por quê?

Porque deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma prática objetivando a troca de vivências.

Professora Magnólia

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?
Registro reflexivo, por quê?

Registro reflexivo deveria ser mantido, por motivo de escrita e manter o olhar investigador para as crianças,

Professora Alfazema

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?
Registro reflexivo, por quê?

Sim porque é um registro gostoso e prazeroso de fazer

Professora Dália Rosa

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?

Registro reflexivo, por quê?

Sim, porque me ajuda a refletir sobre meu aluno e, consequentemente, avaliá-lo.

Professora Glicínia

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?

Registro reflexivo, por quê?

O Registro reflexivo, porque a partir da reflexão do educador em relação à sua prática e às ações do educando que o processo de ensino aprendizagem melhora.

Professora Gerânio Rosa

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?

Registro reflexivo, por quê?

Sim, porque tenho um pouco de dificuldade em escrever, mas objetiva demais.

Professora Crisântemo Branco

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?

Registro reflexivo, por quê?

Sim

Professora Azaleia Branca

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?

Registro reflexivo, por quê?

Sim, que consigamos refletir mais sobre nossos registros.

Professora Anémone

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?
 Registro reflexivo, por quê?

Sim, com este registro fica tudo mais natural
 não forçamos nenhuma informação mas
 também não queremos que seja este
 registro que leve tempo e não abra todo
 o dia que temos tempo de realizar, só,
 mas para quem tem dificuldades em escrever
 opinaria

Professora Camélia Vermelha

5- O que você gostaria que fosse aprofundado em 2015?
 Registro reflexivo, por quê?

Sim, ~~para~~ assim podemos saber + e gostar mais

Anexo 03 – Registros de depoimentos das professoras / dinâmica – Ano 2014

Minha maior
 Dificuldade é atenção,
 Não consigo registrar com
 barulho, com criança me
 chamando.
 Ao registrar consigo me
 avaliar e perceber o quanto é
 necessário para o meu desenvolvimento
 enquanto professora e principalmente
 para perceber o progresso das crianças.

Colocar no
 papel sentimentos.
 Gosto muito de
 ler e escrever e
 com pesquisas e
 dedicação tudo
 acaba dando certo.

Dificuldade em
 teorizar situações,
 facilidade em refletir
 diante das dificuldades
 apontadas... possibilidades
 e perspectivas sempre
 em busca da melhoria,
 pessoal e principalmente
 profissional.

Uma auto reflexão sobre
mim para poder melhorar
em minhas atitudes como
educador.

Com o mesmo tempo
as dificuldades e facil-
dades são permanentes
ao se registrar. Mas tem
me ajudado muito em
meu aprendizado e
desenvolvimento.

É relatar atividades
que pra mim são
importantes e avaliar
o que deu errado
para melhorar os demais
registros.

Expor ideias, sentimentos,
dificuldades e frustrações para
futuramente melhorar meu
desenvolvimento

Facilitador p/
reflexão e
melhora do
meu. aprendizado

Organizar em palavras
meus sentimentos, relatos e
observações. É avaliar
o trabalho desenvolvido
e observar o que deu
certo e o que precisa
ser melhorado.

minha dificuldade é de
passar os sentimentos no
papel

Anexo 04 – Registros das professoras – Ano 2015

Professora Azaleia Branca

Hoje estou sentindo a necessidade de relatar sobre 3 crianças.

A primeira é o “L.H.”, ela ainda chora durante boa parte do dia, ele se sente perdido durante a nossa rotina e tem muita necessidade de ficar a todo momento próximo a uma professora. Percebemos que ele sente muita falta da mãe e do mamar no peito. Também notamos que raríssimas vezes interage com os colegas. Questionamos a mãe dele algumas vezes e ela a princípio se mostra bem insegura e sua fala é que o Luiz é muito ligado a ela e que necessita muito da sua presença.

A segunda criança é a Brenda. No começo ela chorou muito e não interagiu. Era bem arisca com nós professoras. Com o passar dos dias, ela foi se acostumando conosco e brincando, dançando e interagindo. Porém, o que me preocupa muito é que ela não aceita a alimentação do almoço. Come apenas pão e bolacha, às vezes toma leite e suco. Sua mãe nos relata que ela come muito bem em casa e que não está entendendo o porquê ela não está comendo aqui. J. (diretora) questionou a mãe ela repetiu tudo o que havia dito para as professoras, porém, ocultou o horário da sua alimentação, que na nossa rotina do CEI é feita às 10h30m e em casa ela se alimenta às 15h30m. J. (diretora) propôs que a mãe viesse alimentar/incentivar a criança no CEI.

Já a terceira criança é a “S.C.” que me preocupa muito a sua fragilidade. Se mostra uma criança muito apática, que muitas vezes não interage nem com as crianças e nem com as professoras. Está começando a se alimentar melhor, mas, precisa de auxílio de uma das professoras. Ela não tem iniciativa para se locomover e nem brincar. Poucas vezes sorri e tem um semblante de cansaço.

Estamos a todo momento incentivando e criando atividades para incentivá-la na locomoção e interação com as outras crianças / pessoas.

Professora Jasmim Branco

Irei relatar uma atividade muito interessante e que envolve muito todas as crianças, a mesma foi feita numa socialização com o grupo maior e foi unânime o gosto pelo que estavam fazendo.

Atividade de música com bambolê aconteceu às 10h00min do dia 01.07.15, ao chegarmos do solário mostramos os bambolês para as crianças e explicamos que usaríamos os mesmos para dançar colocamos na cintura e fizemos alguns movimentos e em seguida colocamos música do CD palavras cantadas e entregamos um bambolê para cada criança, elas se mexiam, viravam tentavam repetir movimentos dos colegas enfim foi bem produtivo.

Observei como a Laura Pontes e a Heloísa estava usando o bambolê, elas fizeram um caminho com cinco bambolês e começaram a segui-lo uma seguida da outra, percebi que elas estavam reproduzindo uma atividade que fizemos a mais ou menos um mês, de entrar e sair do bambolê, as mesmas faziam com tanta naturalidade e desenvoltura que chamou minha atenção.

De um modo geral a atividade nos mostrou o quanto é bom trabalhar a socialização, pois muitas crianças que não conseguiam manusear o bambolê eram ajudadas por outras, e acima de tudo a importância de atividades desse tipo que mexem não só com o físico, mas também com o cognitivo das crianças, desenvolvendo a coordenação motora a imaginação e as diversas formas de adaptação.

Há sempre um mundo a ser descoberto dentro de cada criança, só não consegue descobri-lo quem, está encarcerado dentro do seu próprio mundo.

Professora Glicínia

Planejamos uma atividade de rasgar papel. Com o objetivo de observar a coordenação motora e o envolvimento e interesse das crianças.

Solicitei que as crianças sentassem em roda para que realizássemos uma atividade. Com a palavra atividade as crianças costumam se sentar mais rápido.

Ao sentarem, mostrei pedaços de papel dobradura e falei que deveríamos rasgar o papel, peguei um pedaço do papel e comecei a rasga-lo, mostrando como deveriam fazer e que depois de rasgar deveriam colocar os pedaços de papel dentro da cestinha que estava comigo.

Enquanto eu rasgava o papel todos olhavam atentos e alguns esticavam a mão pedindo seu pedaço de papel.

Entreguei um pedaço de papel para cada criança e observei quem estava conseguindo rasgar.

As crianças “A”, o “A”.A.” e o “E” conseguiram rasgar o papel imediatamente.

A criança “D” tentava e não conseguia, então fui até ele e mostrei como ele deveria segurar o papel para poder rasga-lo. Com isso ele conseguiu rasgar todo o papel.

Com a criança “A” foi a mesma situação da criança “D”, após o auxílio ele conseguiu rasgar.

Vendo a dificuldade da maioria resolvi ajudar um a um, mostrando como deveriam segurar o papel e fazendo o movimento para rasgar o papel.

A criança “J” conseguiu rasgar em pedaços bem pequenos.

O “M” e o “A” depois de muitas tentativas conseguiram rasgar alguns pedaços.

A criança “J” tentou, não conseguiu e logo desistiu.

Os meninos “M” e “B” não mostraram interesse, ficaram com o papel na mão e mesmo

depois de ajuda-los eles não tentaram rasgar e logo quiseram se levantar.

Conforme eles foram rasgando, foram colocando os pedaços de papéis dentro da cestinha.

Em seguida coloquei no meio da roda um pedaço de papel craft e falei que iríamos colar o papel que rasgamos. Peguei a cola e um pincel, espalhei a cola no papel craft e coleí dois pedacinhos de papel rasgado. E falei para que eles fizessem o mesmo.

O “D” foi um dos primeiros a colar e ao encostar a mão na cola tirou rapidamente e ficou com receio de colocar a mão novamente. Mostrei mais uma vez como deveriam colar os pedaços de papel e falei que não havia problema se sujassem as mãos.

As crianças “M”, “B” e “J” não se interessaram em colar o papel. Todas as outras crianças colaram os papéis rasgados.

Em seguida coloquei a atividade exposta no painel da sala e falei para que eles olhassem como ficou linda nossa atividade.

Um dos meus objetivos era deixar a atividade exposta no painel para o dia da reunião de pais, para que os pais pudessem ver o trabalho de seus filhos, mas infelizmente, num piscar de olhos, o “A.A.” começou a rasgar a atividade, deixando-a impossível de deixa-la exposta. Fiquei decepcionada, pois não deu tempo ao menos de registrar com uma fotografia.

Sinto que precisamos trabalhar mais com eles a questão da valorização de nossas atividades.

A maior parte da construção deste projeto é baseada na pedagogia de Freinet, a pedagogia da ação, pois os alunos participam ativamente da construção do mesmo, ampliando seus conhecimentos a partir do que é vivenciado em seu dia-a-dia. Com a perspectiva que valoriza a relação entre a escola e a vida.

Acreditamos muito, que neste momento, o nosso papel fundamental é de somente a de orientar, mediar e ajudar a construção das ideias e personalidades de nossas crianças.

Como diz Freinet (1996, p.10):

[...] não podemos, atualmente, pretender conduzir metódica e cientificamente as crianças; ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, iremos nos contentar com preparar e oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades.

Para entender aos interesses das crianças e contribuir para ampliação de seus conhecimentos, propomos este projeto, pois permitiu valorizar aos espaços do CEI, quanto a conhecer os bichinhos que ali "moram".

Um dos grandes objetivos deste projeto é ensinar as crianças a respeitarem o meio em que vivem e a produzir representações dos animais que existem e vivem de forma sustentável.

Percebemos que o grupo já possuía uma pequena bagagem de conhecimento sobre estes bichinhos, pois as grandes maiorias das crianças eram do grupo azul e já apresentavam estes interesses e como já estavam no final de 2014, não pode ser aproveitado.

A principio achávamos que seria um momento passageiro, só que não! A cada dia o interesse do grupo foi ficando maior. Um dos fatores mais interessantes que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa com as crianças foram as rodas de conversas feitas durante todo o processo.

PROFESSORA I.P : "O que são os bichinhos da natureza?"

E.G : "Que alumia tudo" (estava se referindo ao vaga-lume).

A. P : " Eu vi numa flor".

PROFESSORA I.P : “ E como eles são?”

A. P : “Era uma abelha”.

L.S : “Tem uma abelha lá na minha casa”.

E.G : “ Eu vi o bichinho da natureza ali”. (apontando para o parque).

P.S : “É a abelha”.

M.R : “Na minha casa tem abelha, ela pica eu!”

C.K : “É a formiga”.

A. W : “Na minha casa não tem formiga, eu vi uma barata.”

C.O : “Uma barata”.

P.C : “O lobo”.

N.P. e I.B : “Uma casa”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil diz que: “ o ser humano, os outros animais e as plantas provocam bastante interesse e curiosidade nas crianças.” São muitas as questões, hipóteses, relações e associações que as crianças fazem em torno deste tema. Em função disso, o trabalho com os seres vivos e suas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural.

A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam, aos poucos, desenvolver atitudes de respeito e preservação a vida e ao meio ambiente, bem como atitudes relacionadas à sua saúde. De acordo com Freinet, o que está do lado de fora da escola gera muito mais encantamento na criança do que está dentro, e o contato com os animais facilitaria muito mais as crianças a terem condições de conhecer, estabelecer relações entre características e comportamentos dos bichos em seus habitat , alimentação e outras curiosidades. Permitindo as crianças, a observação de semelhanças e diferenças entre diversos bichos do jardim e também estudos sobre o meio ambiente, o desenvolvimento da socialização e da responsabilidade.

Este projeto considera a criança como um ser sócio-histórico, que se relaciona com o mundo por meio de suas intervenções e experiências. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o ambiente onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de elementos naturais indissociáveis, frente ao qual elas se mostram curiosas e investigativas. Dessa forma, é preciso desenvolver um ambiente na qual elas possam interagir com o meio físico e social, aprendendo sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações.

A forma que encontramos de organizar todo o interesse do grupo, foi proporcionando atividades relacionadas aos insetos , que são o nosso objeto

de pesquisa onde o grupo teve contato com pequenos insetos, desenvolvendo noções de cuidados necessários com a saúde, evitando assim de mexer nos bichinhos que desconhecessem.

Ampliamos nossos objetivos com a participação e colaboração de nossas famílias. Solicitamos que as crianças trouxessem figuras ou até mesmo insetos que possivelmente encontrassem em suas casas ou nas proximidades com seus pais.

Esses bichinhos vieram, porém tivemos que soltá-los, pois morreriam visto que não estavam em seu habitat natural.

A cada semana foi ficando mais serio os assuntos e situações abordadas pelas crianças. Então para que não soltássemos os bichinhos trazidos pelos grupos, tivemos a idéia de montarmos um terrário.

Eu (T.M) trouxe da minha casa um aquário para que pudéssemos montar o que seria o novo habitat dos bichinhos da natureza, o terrário.

Com o objetivo de construir conhecimentos sobre o universo do jardim e dos bichos que o compõem, envolvendo a prática de observação, comparação de um jardim e do terrário construído pelo grupo, cuidados com o mesmo, e descoberta de curiosidades e desta forma, despertar a consciência dos cuidados com a natureza e com o meio em que vivemos.

“Como é interessante ver a curiosidade aguçada de nossas crianças, seus questionamentos, dúvidas; e um pedacinho da natureza começou a ser construído na sala de aula.” (T.M.)

Apresentamos ao grupo numa segunda-feira o que seria futuramente o nosso campo de pesquisa, o terrário pois por incrível que pareça, hoje eles demonstram interesse por um bichinho e quando menos se espera, logo estão falando de outros assuntos. Nossas crianças são mesmo umas caixinhas de surpresa e isso é muito bom, pois para nós professoras acreditamos que sejam sinais que estamos indo pelo caminho certo: o interesse deles. (T.M.).

Adotamos neste dia alguns procedimentos para a construção do nosso terrário. Mostramos ao grupo tudo o que iria compor nosso objeto de estudo.

- Carvão;
- Terra;
- Plantinhas;
- Água;

Deixamos que o grupo manuseasse tudo o que faria parte da composição do terrário.

Como o grupo estava bem eufórico com a construção do terrário, fizemos uma roda de conversa, com o tema: O que tem dentro do terrário.

L.A. : “besouro”.

P.J. : “besouro”.

P.C. : “fumiga”.

A.P. : “barata”.

L.S. : “lagata”.

I.M. : “bichinhos”.

C.K. : “barata”.

M.L. : “uma largatixa”.

B.V. : “galinha”.

M.P. : “galinha”.

A.W.: "formiga".

E.G.: "lagarto".

P.S.: "bicho, borboleta".

N.A.: "lagatixa".

I.B.: "borboleta".

A.G.: "formiga".

No dia seguinte, iniciamos a nossa pesquisa de campo pela pracinha ao redor do CEI.

Estamos muitíssimos felizes, pois agora sim o nosso projeto fará muito mais sentido ao grupo, a vivência com algo mais concreto valoriza muito mais a aprendizagem significativa de cada criança.

Organizamos-nos para que todas as crianças participassem diariamente desta pesquisa, então eu e a professora Ione organizamos cinco crianças por vez para realizarem a pesquisa de campo, até mesmo porque se levássemos todos juntos viraria uma bagunça só e não se daria conta da proposta.

Precisaríamos fazer nosso registro através de filmagens para que todos os detalhes fossem preservados ao máximo.

RELATOS DO VIDEO REALIZADO NO DIA 31/03/2015

"... Conforme íamos caminhando até a praça, as crianças foram achando formigas, baratinhas, entre outros bichinhos..."

"...Algumas crianças ficaram com medo de mexer na erra, por conta dos insetos melequentos que encontrariam por lá..."

"... O M.R. se empolgou tanto que até tirou suas sandálias para ficar mais confortável..."

"... Ao chegarmos na pracinha, o A.W. e o P.S. logo se agacharam no matinho e disseram: - Bito e Bitinho da natureza"

Todos ficaram bastante eufóricos para procurarem os bichinhos pela pracinha.

Só vendo o vídeo que filmei para sentir a mesma alegria e satisfação que tive! (T.M).

Montamos a partir daí, um diário de bordo que seria compartilhado com a família, para sabermos como estaria sendo para cada criança o passeio pela pracinha em busca dos bichinhos da natureza.

RELATOS DO DIÁRIO DE BORDO FEITO PELOS PAIS.

M.P. (relato da mãe)

" O meu filho M.P. adora todos os bichinhos e animais. Os bichinhos pequeninhos que ele encontra na rua, todos ele quer trazer pra casa e fala os nomes de cada um deles. Por exemplo: fumiga, juninha, fanhoto..."

M.L. (relato da mãe)

“...para incentivar a M.L. a explorar ainda mais os bichinhos estamos freqüentando, mais vezes parques e praças com ela e fica encantada com todos que vê...”

C.O (relato da mãe)

“... os bichinhos que ela mais gosta é a borboletinha e a joaninha. E aí daquele que mata algum bichinho na frente dela, ela briga.”

Está sendo muito interessante a pesquisa feita com os pais, pois a cada relato escrito, percebemos o quanto está sendo prazeroso o desenvolvimento deste projeto com as crianças e com a família.

Mas é uma pena quando alguns destes pais não se envolvem tanto quanto seus filhos, percebemos que alguns relatos foram bem objetivos em relação a atividade proposta, mas a nossa grande alegria é de como tudo está sendo desenvolvido com o grupo.

Na pesquisa de campo, realizada na pracinha, cada criança levou um instrumento para que pudessem manusear as terras. Encontraram diversos bichinhos e logo voltamos para a escola e as crianças colocaram os bichinhos dentro do terrário. Foi uma alegria só. Trouxeram até comidinha para os bichinhos.

Dois dias depois, resolvemos apresentar a minhoca, tivemos dois momentos:

1º Momento:

A leitura da história: A MINHOC A DORMINHOCA, da autora Daniela Weil e publicado pela editora Paulinia.

Como a M.T. trabalha com a limpeza do CEI e cuida da horta na área externa, ela tinha nos contado que nos vasos haviam várias minhocas e que se o nosso grupo quisesse poderia mexer em todos os vasos, a procura das minhocas para colocarmos no nosso terrário.

Adotamos então alguns procedimentos para irmos a procura das minhocas:

- Organização da turma;
- Conversa informal do que iríamos fazer;
- Distribuição de luvas para pegar as minhocas;
- Organização do espaço externo com dois pedaços de plásticos para derramas as terras dos vasos e as crianças pegarem as minhocas;

Apenas três crianças se encorajaram e pegaram a minhoca sem nojo algum.

2º Momento:

Comparamos a história da Minhoca Dorminhoca, com a minhoca que o grupo encontrou nos vasos da escola.

Fizemos alguns questionamentos:

- Esta minhoca é igual ao do livro?
- Ela ajuda as plantinhas a viver? De que forma?

O grupo foi fazendo algumas associações do abstrato para o real. Foi muito interessante esta experiência.

Com toda a nossa empolgação não tínhamos nos dado conta para que as minhocas sobrevivessem no terrário, tínhamos que ter preparado toda terra mais especificamente para receber as minhocas, inclusive ter envolvido todo o terrário com um plástico preto para que as minhocas pudessem fazer o seu trabalho, que seria a produção do húmus. A terra para a criação de minhocas tem seu tratamento mais diferenciado e não tínhamos percebido que no terrário iriam mais bichinhos da natureza, com isso as minhocas acabaram morrendo.

Como neste momento não estávamos preparadas de materiais que nos auxiliassem, deixamos um pouco de lado as minhocas e focamos em outros bichinhos da natureza encontrados na pracinha. A formiga era o inseto que mais tinha na Praça.

Chegamos a fazer visita no Parque Ecológico do Tietê, todos estavam com muita expectativa, pois acreditávamos que encontraríamos algumas espécies de insetos por lá, mas ficamos frustrados, pois vieram dois Biólogos para nos acompanhar, só que cada um tinha uma especialização, um tinha especialização em pássaros e a outra em árvores. Ficou um pouco a desejar este passeio, mas é claro que as crianças se divertiram muito, pois tudo era novidade para eles.

Acreditamos que a pesquisa de campo feita ao redor do Cei foi muito mais atrativa, instigante para o grupo, pois eles pesquisaram, colocando a mão na massa para desenvolverem este trabalho.

Com isso, o grupo foi perdendo o interesse pelos bichinhos da natureza, porém, o que eles mais falavam eram da formiga.

Ao trabalharmos a formiga, seu modo de vida e outras coisas, percebemos que neste momento se abriu um grande leque de curiosidade por conta das crianças e por isso conseguimos relacionar este gancho com o tema Identidade dentro do projeto Bichinhos da Natureza.

Foi a partir deste momento que iniciamos o Projeto Identidade.

PROF. I.P.: “A criança começa a formar sua identidade em casa, junto com a família, mas é na escola que ela reforça e amplia tudo aquilo que define sua individualidade.”

Realizamos algumas sondagens para sabermos com quem as crianças moravam como eram suas casas, como cada um se incluía neste assunto.

RODA DE CONVERSA

PROF. T.M.: “Quem mora na sua casa?”

P.S.: “Mamãe, Lipi, papai, vovó”.

P.C.: “Irmã, papai, mamãe e cachorro.”

D.G.: “Meu pai, minha mãe e minha vó”.

PROF. T.M.: “E a Brenda?”

D.G.: “Também, é que ela tava doente.”

A.W.: “Meu pai, minha mãe.”

N.A.: “Meu avó, minha vó, minha mãe e o Kelvin.”

E.G.: “Minha mãe, minha vó, gatinho.”

PROF. T.M.: “Mas de quem você está se esquecendo?”

E.G.: “Do Alan, Nathan é meu irmão.”

PROF. T.M.: “E quem mais?”

E.G.: “Da Aline, ela briga comigo, não deixa eu desenhar.”

B.B.: “Meu pai, minha mãe, meu vô, minha vó, meu tio, a Mila e a Manu.”

PROF. T.M.: "Quem são elas?"
B.B.: "Minhas primas."
L.A.: "Minha mãe, meu pai e o Thiago."
H.R.: "Minha mãe, meu pai."
PROF. T.M.: "Você tem irmãos?"
H.R.: "Sim, o Matheus."
C.O.: "Com meus irmãos, com minha mãe, meu irmão Richard, Milena."
H.R.: "Eu tenho uma Milena também."
C.K.: "Minha mãe, meu pai, a Gigi, minha vó e a Rebeca."
I.M.: "Minha mãe, meu pai."
L.S.: "Minha mãe, meu pai e o gatinho."

É muito interessante e curioso, pois nas rodas de conversas que fizemos com o grupo, quando perguntávamos com quem eles moravam, a grande maioria não se incluía como parte da família.

Quando pensamos em identidade, estamos falando do que realmente queremos que a nossa criança aprenda, o que ela pensa sobre si mesma, ou seja, que ela tenha uma imagem positiva de si e do meio em que vive, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades.

As atividades desenvolvidas durante todo este processo foram: Contorno do corpo, comparações de tamanhos feitos com barbantes, filipetas com os nomes, quantidades existentes entre meninos e meninas, jogo americano feito com o nome de cada criança e por último o quebra-cabeça de menino e outro de menina.

Para encerrarmos este projeto, finalizamos na 2ª Mostra Cultural, realizada na segunda quinzena de novembro, onde estavam expostos todos os trabalhos feitos durante este ano.

O tema identidade para nós vai além de reconhecer as partes do corpo, enfim, ela aborda também a autonomia, a bagagem vivenciada de cada criança e a construção de uma nova história partindo de suas preferências, vontades, etc.

Professoras Dália Rosa e Peônia

Tudo começou em um momento de observação (eu era a nova professora e queria me dar conta no que o grupo estaria envolvido).

Hora do parque. As crianças brincando no gira gira, escorregador, balanço e castelinho quando de repente aparece uma linda borboleta voando e todos esquecem dos brinquedos e logo formam um círculo em volta dela, a borboleta saiu voando e todas as crianças saíram correndo atrás dela até que ela sumisse. Todos voltaram para os brinquedos, a brincadeira continua e a minha observação também! Dali a alguns segundos a mesma cena, só que desta vez as crianças estavam todas dentro da casinha, cheguei perto para saber o que estavam observando e vi que era uma linda joaninha, todos encantados ficaram ao redor dela até que ela voasse.



Voltamos para a sala e eu aproveito o momento e pergunto às crianças “coisas” sobre os bichinhos que chamaram atenção no parque:

Professora: - O que tinha no parque?

R: - Insetos.

M. D: - Não era insetos, era joaninha e borboleta, inseto é barata que voa e não voa.

L: - inseto é a natureza.

A: - O pernilongo é um inseto.

M.F: - Aqui na creche tem um monte de inseto, eles são pequenos.

A: - A aranha é um inseto.

L. P: - A cobra é um inseto também.

H: - Não, porque ela é grande.

Por meio deste diálogo e com as informações trazidas pelas professoras que acompanharam o grupo no ano anterior de que as crianças apresentaram no final do ano um enorme interesse pelos bichinhos da natureza, ficou “evidente” para mim que seria muito produtivo conhecermos os insetos.

Freinet defende a ideia que não é necessário sufocar as crianças com materiais para que elas consigam aprender. O papel do professor é proporcionar situações por meio das quais as crianças tenham a necessidade

de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente a descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse.

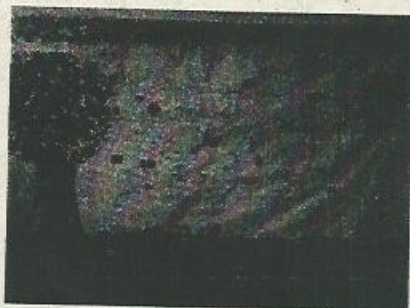
Mas como? Por onde começar? Como planejar um estudo desse tipo com crianças tão pequenas? Enfim, como enfrentar esse desafio?

Ouvir as crianças em observação foi o primeiro passo a ser dado. Observá-las na rodinha, durante as refeições, no brinquedo livre, no parque, em todos os momentos. Para que ouvi –las tanto assim? Para poder organizar as ideias e a partir delas, dar vida ao trabalho partindo do interesse delas.

Trocar pontos de vista entre o grupo foi o segundo passo. Falar sobre os bichinhos da natureza, o que conheciam (como e onde vivem, o que comem, como andam, etc).

As crianças falavam e respondiam, mas sem muitas certezas. Estavam “confusas” e “atrapalhadas” com as informações que ouviam sobre os insetos. A fantasia se confundia com a realidade: “- O homem aranha é um inseto”?

Partindo desse interesse do grupo, pedimos para as crianças trazerem os bichinhos que encontrassem em casa. Para envolver as famílias mandamos bilhetes via agenda sobre o fascínio do grupo pelos bichinhos para que eles pudessem entender o movimento das crianças em capturar os insetos. Pedimos também gravuras dos bichinhos da natureza e confeccionamos um painel, fizemos uma árvore com as mãozinhas das crianças e pintamos com buchinha o céu e fizemos o chão. Cada criança colou seu bichinho no painel conforme o local em que eram encontrados na natureza, ou seja, minhoca colada na terra, aranha foi colada no tronco da árvore e assim por diante.



Com a intenção de saber as ideias formadas pelas crianças com o painel montado pelo grupo, entregamos folhas de sulfite e pedimos que fosse desenhado o painel que eles montaram naquela folha e o resultado foi positivo, pois, através da reflexão e repetição, as crianças são levadas a experiências mais profundas sobre o mesmo assunto.

Inserimos o audiovisual exibindo dois filmes Vida de Inseto e Bee Movie- A história das abelhas.

Trabalhamos reescrita e carimbo dos pés, de alguns bichinhos da natureza como borboleta, abelha, joaninha, os trabalhos ficaram lindos e todos adoraram.

Assistimos ao vídeo da Walt Disney, à fábula da cigarra e à formiga trabalhando os bichinhos da natureza e o dia do trabalhador (como a formiga é trabalhadora).

Após o término do vídeo, percebemos que muitas crianças não haviam compreendido a fábula, resolvemos contar a história para o grupo, assim proporcionando maior compreensão. Fizemos roda de conversa instigando as crianças emitir respostas.

Entregamos folha e giz de cera para que os grupos ilustrassem a história, ficaram ótimos, desenharam formiga, cigarra, violão e folhas de árvores.

As famílias participaram e ajudaram as crianças na busca pelos bichinhos. Apareceram na creche com grilo, largatixa, mosquito, pernilongo, pulgão, borboleta, joaninha, lagarta e etc.

E agora? O que fazer com os bichinhos que viraram amiguinhos das crianças?

Fizemos uma roda de conversa sobre os bichinhos ficarem presos no vidro, eles precisavam se alimentar, ter mais espaço para se locomover, a borboleta precisava voar e que os insetos precisavam estar na natureza e a natureza precisava dos insetos. Depois de conscientizar as crianças levamos todos os bichinhos para o pátio externo e cada criança que trouxe um inseto soltou o mesmo.

Percebemos que mesmo entendendo o porquê de soltar os bichinhos as crianças estavam frustradas em ter que nos desfazermos dos insetos, uma das crianças chorou dizendo que sua borboleta havia ido embora, falamos que todos aqueles insetos iriam morar na creche e que a borboleta voltaria a nos visitar. Neste mesmo dia na parte da tarde voltamos para o parque e a borboleta ainda estava lá voando por todos os cantos do parque, contagiando as crianças e emocionando as professoras.

Apresentamos às crianças a obra de Romero Britto "A borboleta" com a intenção de despertar o interesse pelo artista e a releitura de sua obra, aprofundando conhecimento sobre as cores (primárias e secundárias), linhas e diversas formas.



Era preciso, neste momento, parar e planejar o que iríamos fazer. Organizamos as primeiras intervenções, refletindo sobre a postura de uma professora investigadora e as propostas de trabalho que poderiam ser levadas ao grupo. Isso só foi possível acontecer conjuntamente, porque observamos

muito o grupo, "sentimos o clima" e percebemos as dificuldades que existiam. Depois disso, foi possível planejarmos e investigarmos juntas para que realmente se desenvolvesse uma experiência significativa, em que as crianças construíssem o seu conhecimento sobre os insetos.

Para fazer novas descobertas sobre os bichinhos da natureza era preciso, a essa altura agir concretamente, foi então que surgiu a ideia do terrário e a pesquisa de campo.

Segundo o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O trabalho com seres vivos e suas intrincadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e da ampliação da compreensão que as crianças tem sobre o mundo social natural.

Construímos um terrário dentro de um aquário com pedrinhas, carvão e plantinhas para acomodação dos bichinhos que fossem capturados, para um processo de observação e de suas transformações.



Com a autorização das famílias dividimos as crianças em pequenos grupos e partimos para pesquisa na praça ao lado do CÉI. Levamos pás e potinhos com tampa, as crianças estavam empolgadas escavando a terra na captura dos insetos. Encontramos tatu bola, lagarta, minhocas, formigas e muito lixo jogado na praça.



Os bichinhos capturados morreram dentro do terrário para frustração do grupo e das professoras, a única sobrevivente foi a lagarta que era observada todos os dias.



Depois de 40 dias nossa lagarta virou uma mariposa para a surpresa do grupo, pois esperávamos uma linda borboleta.

As crianças encantadas, porém decepcionadas com a mariposa preta e feia. Cada criança que entrava na sala era levada até o terrário, eles conversavam entre eles:

- O que é isso que nasceu!

A: - Uma mariposa!

S: A lagarta era mais bonita!

Os pais estavam ansiosos com o nascimento da borboleta e todos os dias perguntavam sobre a lagarta, hoje encantados entraram na sala e dividiu esse momento de alegria e curiosidade com os filhos.



Junto com as crianças do grupo levamos a mariposa que estava paradinha na tampa do terrário até o pátio externo, eles fizeram um círculo em volta da mariposa e gritavam voa, voa... A mariposa mexia a asa devagar e ficou assim uns 5 segundos até que voou para alegria das crianças que corriam encantadas atrás da mariposa.

Para explorar ainda mais o pensamento do cuidado com os bichinhos da natureza, pensamento adquirido ao longo do projeto, levamos o grupo a uma aula passeio no parque ecológico do Tietê.



O trabalho com o projeto possibilitou a interação da temática principal com as diversas áreas do conhecimento fazendo com que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada.

Anexo 05 – Registros das professoras – Ano 2016**Professora Azaleia Branca**

A atividade que observei hoje, foi realizada no pátio externo. O dia estava nublado e o parque molhado, da chuva da noite anterior.

Levamos as crianças e junto com elas bolas, boliche e algumas raquetes. Distribuímos as bolas, num canto montamos o boliche. Algumas crianças se interessaram pelo boliche, mas, a maioria queria correr e jogar bola.

Ensinei a algumas crianças que me rodeavam como era o jogo. As crianças “W” e “H”, se interessaram e reproduziram o que eu havia ensinado. Porém, a criança “D” veio, pegou um pino e saiu correndo atrás de uma bola. Fez do pino uma espécie e raquete / taco, muitas crianças gostaram da ideia e reproduziram a brincadeira inventada pelo colega.

Já as crianças “A” e “M”, pegaram os pinos e transformaram em microfone. Cantaram repetidas vezes a música “livre Estou” do filme Frozen.

Posso dizer que hoje aprendi muito com as crianças, a ressignificar objetos e brincadeiras. Que às vezes mostramos objetos e conceitos para as crianças, mas, que elas possuem o “dom” de transformá-los, nos fazendo pensar e repensar as nossas atitudes e conceitos sobre o que a crianças, como ensinar e como aprender.

Professora Anêmona

Quando penso na palavra brincar me vem em pensamento inúmeras situações criadas pelas crianças.

O fato de colocar um simples brinquedo no chão, as crianças vão além do que aquele brinquedo possa proporcionar.

Como é importante que o professor observe esses movimentos e jeitos que as crianças socializam, às vezes, elas gostam de brincar sozinhas, internaliza o seu próprio aprendizado ou ela divide a sua brincadeira somente com algum coleguinha em específico.

Muitas vezes joguei caixas de brinquedo no chão e não tinha me sado conta do grande erro que estava cometendo, o quanto de informação estava deixando de lado.

Hoje, proporcionamos ao grupo no pátio externo bolas e boliche. Estávamos a princípio com a intenção de ensinar as crianças a jogarem boliche. Mas o fato curioso é que as crianças não se interessaram em jogar o boliche. Elas pegaram somente o pino e a bola grande e começaram a jogar como se fosse tênis. Foi muito engraçado. Dentro dos pressupostos de Froebel, a brincadeira ocupa um lugar de destaque que, considerada como a mais alta fase do desenvolvimento infantil. Assim, era vista como uma atividade

pura e típica da vida humana. Por esta razão, Froebel valoriza os impulsos e a liberdade da criança;

Professoras Peônia e Cíclame

O espaço para atividade proposta foi organizado previamente e pensado para que o ambiente favorecesse a livre circulação das crianças com materiais adequados e quantidades suficientes para promover experiências e exercitar a criatividade.

Cortina colorida em tons suaves, fitas de cetim coloridas penduradas, delimitando espaço, mas não impedindo a circulação, fogão, mesinhas com toalhas em estampa xadrez, panelinhas espalhadas pelas mesinhas e fogão, tabuas de passar, ferro de passar, roupinhas e bonecas, compunham nosso ambiente.

As crianças foram convidadas a aproveitar o espaço, ficaram encantadas e de imediato começaram a explorar, brincar e interagir. Pareciam a adentrar em um mundo mágico, o da fantasia, o do faz de conta. Víamos a expressão no semblante, de alegria e curiosidade.

Algumas crianças começaram a brincar sozinhas, exploravam a cortina passavam e repassavam por ela, colocavam na cabeça e pegavam com as mãos, outras brincavam juntas sentando-se a mesa, utilizando-se do fogão, preparando e servindo suas refeições, arroz, macarrão e bolo de chocolate o cardápio era extenso! Outras brincavam de trocar seus bebês tirando e colocando suas roupinhas, algumas crianças apresentaram dificuldades em despir/vestir, mas nos professoras não interferimos, estavam tentando/treinando e havia muita motivação para realizar essa atividade. A tabua de passar roupa foi um pouco deixada de lado, ficou em um canto até que uma criança específica (Derick) começou a empurrar de um lado para o outro, quando questionada me disse que era um carro, e poderia ser o que ele quisesse acredito que a proposta da atividade era deixar eles livres para criar, imaginar, e acima de tudo ser prazeroso, houve pouca interferência nossa como professoras, somente em alguns momentos que as crianças disputavam espaços e os brinquedos, foram necessitadas mediações para evitar o conflito e ampliar a proposta.

A atividade de desenvolveu de forma muito tranquila, nem percebemos o tempo passar o tempo acreditamos que não foi suficiente, pois as crianças queriam continuar a brincadeira e em nenhum momento dispersaram, mas infelizmente temos a nossa rotina a cumprir e foi chegada a hora do fim da brincadeira

As experiências mais significativas foram o brincar e imaginar, momento em que as crianças usaram toda sua criatividade, brincando, reproduzindo fatos do seu cotidiano, criando suas próprias brincadeiras e ampliando sua cultura.

O envolvimento, interesse e até alguns questionamentos por parte das crianças nos

levaram a entender que esta proposta pode ser ampliada, criando novas situações que proporcionem desafios e curiosidades, sendo cada vez mais rico e interessante.

O destaque da atividade ficou por conta do envolvimento e encantamento, pela surpresa da atividade, pelo uso de um elemento novo, no caso a cortina colorida que foi um diferencial, promovendo a curiosidade, exclamações de espanto e admiração.

Anexo 06 – Rotina diária das crianças (exemplo 01)

ROTINA – Mini Grupo I	
07:00 – 07:15 – recepção das crianças	
- higiene pessoal – banheiro	
07:15 – 07:25 – roda da conversa	
07:25 – 07:45 – atividade pedagógica	
- <u>desenvolvimento dos campos de experiência</u> ¹	
07:50 – 08:10 – café da manhã	
08:15 – 08:30 – atividade pedagógica	
- <u>desenvolvimento dos campos de experiência</u>	} vincular uma atividade a outra sem que haja perda no ritmo das crianças
08:35 – 08:55 – atividade pedagógica	
- <u>desenvolvimento dos campos de experiência</u>	
09:00 – 09:10 – colação	
09:10 – 09:20 – atividade motora	
09:20 – 09:50 – parque	
09:50 – 10:00 – higiene corporal	
10:00 – 10:10 – hidratação	
10:10 – 10:30 – atividade pedagógica	
- <u>desenvolvimento dos campos de experiência</u>	
10:30 – 11:00 – almoço	
- oferecer hidratação	
11:05 – 11:25 – higiene corporal / escovação	
11:30 – 12:50 – repouso	
12:50 – 13:00 – higiene corporal	
13:00 – 13:20 – lanche da tarde	
13:25 – 13:45 – atividade pedagógica	
- <u>desenvolvimento dos campos de experiência</u>	
13:45 – 14:00 – hora do conto	
14:00 – 14:20 – atividade pedagógica	
- <u>desenvolvimento dos campos de experiência</u>	
14:20 – 14:30 – colação	
14:30 – 15:00 – parque	
15:15 – 15:25 – higiene corporal	
15:25 – 15:45 – atividade pedagógica	
- <u>desenvolvimento dos campos de experiência</u>	
15:45 – 15:55 – atividade musical	
16:00 – 16:20 – jantar	
- oferecer hidratação	
16:25 – 16:40 – higiene corporal	
16:40 – 17:00 – brincadeira com fantoches	
17:00 – 17:25 – saída das crianças	

¹ Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas da Secretaria Municipal de Educação - (2007) - Indica como podem ser promovidas as aprendizagens na educação infantil. Este documento organizou os conteúdos do aprendizado infantil em campos de experiências, isto é, as diferentes linguagens e conteúdos de conhecimento que indicam o que o professor deve procurar atingir com seus objetivos ao planejar as atividades.

Anexo 07 – Pauta de Observação – Professoras

Observador: _____

Data: ____/____/____

Objetivo da Experiência:

Qual o objetivo da atividade?
O conteúdo é adequado às necessidades do grupo?
É percebida a ansiedade das crianças que participaram da proposta?
É respeitada a vontade das crianças?
A atividade foi proveitos e desafiadora às crianças?
Qual a participação das crianças?
O ponto de partida facilitou novas experiências?
A proposta foi entendida por todas as crianças?
As informações dadas às crianças foram suficientes para o avanço do grupo?
Foi conversado a respeito da atividade após a execução da proposta?
Foi organizado um tempo para a atividade?
Como surgiu a ideia para a proposta?
A atividade foi preparada adequadamente?
Foi percebido desinteresse das crianças?
Como o espaço influenciou na proposta?
Como foi a primeira reação das crianças no início da experiência?
Com quais materiais as crianças se envolveram mais? Como foi a exploração? Quais

são os interesses? (Tempo e interesse)
Brincam sozinhos? Se relacionam? Com quem?
Acontecem conflitos? Como resolvem?
Buscam ajuda? De quem? Em qual situação?
O que descobrem? O que falam?
O que vale repetir da experiência?
Por quanto tempo as crianças se envolveram? O tempo foi suficiente?
Quais pistas são levantadas para se propor ampliações?
Como as crianças começam a interagir / reagir com a proposta?
Com quais materiais as crianças brincam, interagem, pesquisam mais?
Brincam sozinhos? Se relacionam entre si? Em quais situações e com quem?
O professor identifica situações que precisam da sua mediação?
Quais experiências são mais significativas para as crianças?

Anexo 08 – Pauta de análise - Coordenadora Pedagógica

OBSERVAÇÃO / ANÁLISE DE REGISTROS

Qual o foco dessa análise?
Como é a relação professor/criança; criança/professor; criança/criança?
Qual a participação das crianças na atividade?
A criança é consultada sobre o que e como fazer?
As crianças tem liberdade de ação?
Qual a participação da criança na interação com os adultos?
Na interação da criança em relação ao adultos, elas: esperam, escutam, obedecem, escolhem, opinam, decidem, agem, etc.?
O que as crianças conseguem aprender com a atividade?
O que as crianças conseguem aprender com as crianças?
Quais as intervenções das professoras são pertinentes ou não e por quê?
Quais as concepções por trás das ações/intervenções das professoras?
O que está por trás da forma como a atividade foi organizada? Existem outras maneiras de se organizar a mesma atividade?
Como ajudar as professoras a darem um salto de qualidade na proposta?
Como ajudar as professoras a perceberem quando e como ampliar a atividade, estimulando a descoberta pelas crianças?