



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC**

**FLÁVIA OLIVEIRA DOS SANTOS MENDES**

***Hieróglifos e pergaminhos: uma escuta do saber-fazer do professor  
da educação infantil***



**Salvador - Bahia  
2009**

**FLÁVIA OLIVEIRA DOS SANTOS MENDES**

***Hieróglifos e pergaminhos: uma escuta do saber-fazer do professor da educação infantil***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia - UNEB como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria de Lourdes Soares  
Ornellas

Salvador - Bahia  
2009

**Ficha Catalográfica**

**M538**      **Mendes, Flávia Oliveira dos Santos**  
              ***Hieróglifos e Pergaminhos: uma escuta do saber-fazer do***  
**professor da educação infantil/ Flávia Oliveira dos Santos Mendes -**  
**Salvador, 2009.**  
              **167 f.:il**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas**

**Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.  
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e  
Contemporaneidade.**

**1. Professores- Formação 2. Educação- Criança 3. Psicologia da  
Educação I. Título**

**CDD 370.71**

## TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIA OLIVEIRA DOS SANTOS MENDES

### ***Hieróglifos e pergaminhos: uma escuta do saber-fazer do professor da educação infantil***

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, pela seguinte banca examinadora:

---

Professora Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Orientadora

---

Professora Doutora Lícia Maria Freire Beltrão  
Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Examinadora

---

Professora Doutora Tânia Maria Hetkowski  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Examinadora

---

Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Examinador

Salvador – Bahia  
2009.

Dedico estas letras a meus pais e minha filha.

Às professoras sujeitos desta pesquisa e a todas as outras envolvidas  
com a educação infantil.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma estiveram a meu lado durante a realização desta pesquisa, em especial:

À Professora Doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas, por ter me acolhido como orientanda e pelas interlocuções teóricas;

À Professora Doutora Tânia Maria Hetkowski pelo acolhimento, escuta e apoio no início e no processo desse percurso;

Às professoras Lícia Beltrão (UFBA) e Tânia Hetkowski (UNEB), por aceitarem integrar a banca examinadora e se debruçarem sobre minhas (in)conclusões na construção deste escrito.

Ao Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza, por aceitar participar do meu processo de defesa.

Aos colegas, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, pelas parcerias e aprendizagens no campo da pesquisa.

À amiga e colega de mestrado Luciana Rios pelo laço de amizade que construímos, pela escuta sensível e incentivo nos momentos difíceis dessa jornada;

A Glória Gonçalves, colega de mestrado, pela sua simpatia, acolhida e disponibilidade.

Às professoras sujeitos desta pesquisa, pelas aprendizagens coletivas.

A meus pais (Flávio Ferreira e Marlene Santos), pelo amor incondicional e por me apoiarem e incentivarem em todos os momentos da minha vida;

A Maria Paula Mendes, minha fonte de luz, obrigada por me transmitir força para continuar trilhando novos horizontes;

A Paulo Mendes (meu amor), pelo companheirismo e apoio nessa caminhada e em tantas outras;

A minha querida irmã e amiga Edméa Santos, pelas nossas histórias, irmandade e desejo constante em fazer avançar esta minha itinerância;

A meu irmão Bruno Santos, pela torcida e palavras de apoio.

A Nina Sofia, por me energizar com seu lindo sorriso.

*O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estruturas para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.*

*Edgar Morin*

## RESUMO

Os estudos sobre o saber-fazer do professor vêm ganhando espaço no cenário contemporâneo. A idéia de que os saberes docentes são plurais e construídos ao longo da prática, a partir das múltiplas possibilidades de trocas e interações, vem sendo foco de programas de formação continuada, que valorizam a escola como *locus* dessa formação. Esse movimento tem várias implicações, como trabalhar com os sujeitos em seu espaço de trabalho, o que favorece processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica. Este estudo investigou como a prática da escuta e da escrita pode contribuir com o saber-fazer e a formação de professores da educação infantil. Os objetivos desta pesquisa se delineiam em analisar a pertinência da escuta e da escrita e se essas práticas são estruturantes e constituintes no saber-fazer do professor de educação infantil, refletindo o quanto a escuta do professor pode possibilitar uma fala ressignificada do seu saber-fazer. Como principais parceiros teóricos, destaco Freire (1980), Bakhtin (1986), Barbier (1998), Freud (1899), Ornellas (2005), Freire (2008), Tardif (2007), Nóvoa (2002) e Campos (2005), entre outros. A pesquisa tem cunho qualitativo numa abordagem etnográfica e teve como *locus*, dois centros de educação infantil, mantidos por uma instituição filantrópica da cidade de Salvador. A amostra da pesquisa foi composta por 08 sujeitos, que atuam como professoras em classes da educação infantil com crianças na faixa etária de um a seis anos. Priorizei como instrumentos de coleta de dados a observação, os registros escritos e a entrevista semi-estruturada. Os dados foram categorizados e analisados a partir do saber da experiência com inspiração de alguns constructos da análise do discurso e revelaram que, para os sujeitos desta pesquisa, a escuta do professor é importante para a sustentação de suas práticas, visto que se constitui em um espaço de diálogo onde a fala e a escuta são asseguradas, proporcionando trocas de experiências, desabafo de angústias, aprendizagens coletivas e reflexões sobre o saber-fazer.

Palavras-chave: Escuta, escrita, saber-fazer, formação de professores.

## ABSTRACT

The studies concerning the teacher's knowhow are increasing in contemporary scene. The understanding of the teachers' knowledges are plural and constructed along the practice, since multiple possibilities of changes and interactions are focus of continued graduation programs, that valorize the school as the locus for this graduation. This movement has several implications, as to work with the subjects in their working place, what favours collective processes of reflection and intervention in the pedagogical practice. This study examined how the practice of the listening and writing can contribute to the knowhow and the graduation of teachers of children's education. The objectives of this research are to analyze the pertinence of the listening and writing and verify if these practices are structuring and constituent in the knowhow of the teacher of children's education, reflecting how the teacher's listening can make possible a re-signified speech of his knowhow. As main theoretical partners, I quote Freire (1980), Bakhtin (1986), Barbier (1998), Freud (1899), Ornellas (2005), Freire (2008), Tardif (2007), Nóva (2002) e Campos (2005), among others. The research was of qualitative type, had an ethnographical approach and had as its locus two children's education centers sponsored by a philanthropical institution of the city of Salvador. The sampling of the research was composed by 08 subjects, teachers in classes of children's education that teaches to children from one to six years old. As collect instruments, I have preferred the observation, the written records and semi-structured interview. The collected data were categorized and analyzed through the knowledge of the experience and some constructs of analysis of discourse and revealed that, for the subjects of the research, the teacher's listening is important to the sustenance of his practices, because it constitutes a space of dialogue where the speech and the listening are assured, affording changing of experiences, alleviation of anxieties, collective learning and reflections about the knowhow.

Keywords: Listening, writing, knowhow, graduation of teachers.

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1: Escuta Pedagógica:.....</b>	<b>20</b>
1.1 (Des)cortinando o começo .....	20
1.2 Era uma vez uma escuta... ..	21
1.3 A etimologia das palavras <i>ouvir</i> e <i>escutar</i> .....	26
1.4 O lugar da escuta na contemporaneidade .....	27
1.5 A escuta e seus enlaces com a psicanálise e a educação .....	30
1.6 A escuta na abordagem transversal.....	34
1.7 A relação dialógica entre quem fala e quem escuta.....	36
1.8 A escuta dos <i>hieróglifos</i> e <i>pergaminhos</i> .....	42
<b>Capítulo 2: Formação do professor em educação infantil.....</b>	<b>47</b>
2.1 Um pouco da história mais recente da educação infantil no Brasil.....	48
2.2 Cuidar e educar na educação infantil.....	51
2.3 O saber-fazer na formação dos professores .....	56
2.4 Formação continuada.....	63
2.5 A escrita do vivido: um singular instrumento de trabalho.....	69
<b>Capítulo 3: O caminhar metodológico.....</b>	<b>73</b>
3.1 O objeto que se constrói e reconstrói.....	73
3.2 O desenho do caminhar.....	76
3.3 <i>Locus</i> da pesquisa .....	80
3.4 Caracterização dos sujeitos.....	83
3.5 Instrumentos de coleta .....	84
3.5.1. Observação .....	84
3.5.2 Entrevista semiestruturada .....	85
3.5.3 Registros escritos.....	86
3.6 Análise dos dados.....	89
<b>Capítulo 4: Escutando as falas dos sujeitos.....</b>	<b>92</b>

<b>4.1 Categorias descritivas da observação .....</b>	<b>94</b>
4.1.1 Acolhida de chegada.....	96
4.1.2 O instante da roda.....	97
4.1.3 Cuidar do outro.....	98
4.1.4 Grupo de estudo.....	101
<b>4.2 Categorias interpretativas da entrevista .....</b>	<b>103</b>
4.2.1 Escuta pedagógica .....	103
4.2.2 A escrita sobre a prática.....	108
4.2.2.1 Conteúdo dos registros.....	111
4.2.2.2 Socialização dos registros.....	116
4.2.3 O saber-fazer do professor de educação infantil .....	119
4.2.3.1 Cuidar e educar.....	125
4.2.3.2 O cognitivo e o afetivo.....	128
<b>4.3 Categorias interpretativas dos registros escritos.....</b>	<b>135</b>
4.3.1 A escrita interferindo no fazer .....	136
4.3.2 Sentir e pensar .....	139
4.3.3 Aprender com o outro.....	142
<b>4.4 Triangulando os dados .....</b>	<b>146</b>
<b>Capítulo 5: (In)conclusões .....</b>	<b>151</b>
<b>Referências .....</b>	<b>157</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>164</b>

## LISTA DE FIGURAS

### FIGURAS

Figura 1: Nó Borroméu .....	41
Figura 2: Trilogia da formação contínua .....	65
Figura 3: Processo progressivo de formação .....	66
Figura 4: Inter-relação dos sujeitos da pesquisa .....	76
Figura 5: Enlace do cognitivo com o afetivo .....	135
Figura 6: Tripé escuta-sintoma-transferência .....	148

### QUADROS

Quadro 1: Saberes dos professores .....	58
Quadro 2: Triangulação dos dados .....	146

## Introdução

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

Eduardo Galeano

A escrita que se principia terá a panorâmica do caminho que comecei a trilhar para realizar *A escuta dos hieróglifos e pergaminhos do saber-fazer do professor de educação infantil*. Essa escuta surgiu da necessidade de revelar o pensamento e linguagem do professor sobre sua prática, bem como de fazer uma reflexão crítica sobre os escritos de sua autoria. A metáfora dos hieróglifos surgiu para representar esses escritos; e os pergaminhos representam de forma metafórica os diários (papéis de registro).

Em meio a essa caminhada, cabe uma reflexão acerca da instituição escola, que, conforme sua organização e estruturação de projetos e sua concepção de homem e sociedade, pode causar maior ou menor participação de seus autores, promovendo em dimensões extremas a ação de sujeitos e sujeitados. Essas posições, entretanto, não necessariamente se tornam estáveis: sempre existem caminhos de escape, onde os sujeitos podem permear, agir, ousar, buscar formação e favorecer a formação daqueles que estão sob sua orientação.

Partindo para a instituição creche<sup>1</sup>, os desafios aumentam e a necessidade de mudança torna-se ainda mais urgente, pois se trata de uma instituição que surgiu com o objetivo de assistir, durante o dia, às crianças de mães necessitadas e que trabalhavam fora do lar. Ao longo de sua história, a instituição, em todo o mundo, inclusive no Brasil, constituiu-se como espaço de assistência à custódia e higiene.

Atualmente, a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, esse cenário vem ganhando outra forma, as instituições de atendimento a crianças de zero a seis anos devem desenvolver ações educativas que integrem

---

<sup>1</sup> Entendo que essa é uma instituição de atendimento a crianças de zero a seis anos, cuja função é educar e cuidar de forma indissociável e complementar.

aquisições psicomotoras, linguísticas, conceituais e afetivas, de maneira que cada criança vá progredindo como sujeito e como membro da sociedade.

Inserida nesse contexto, como coordenadora pedagógica de quatro centros de educação infantil, que atendem a crianças em situação de risco social, venho questionando sobre a condição do profissional de educação nesses espaços.

Para realização deste estudo, desenvolvi um trabalho, com a *escuta do saber-fazer do professor*, analisando como ela pode contribuir para a formação dos sujeitos desta pesquisa. Foi levantada a seguinte questão: *De que forma a escuta e a escrita do professor podem enlaçar o seu saber-fazer na educação infantil?*

Na tentativa de responder à questão acima procurarei alcançar os seguintes objetivos na pesquisa:

- Analisar a pertinência da escuta e da escrita e se essas práticas são estruturantes e constituintes no saber-fazer do professor da educação infantil;
- Refletir o quanto a escuta do professor possibilita uma fala ressignificada do seu saber-fazer;
- Buscar nos registros escritos o equilíbrio e o desequilíbrio do seu saber-fazer.

Nesses centros de educação, temos o desafio de desmistificar a ideia de creche como sinônimo de depósito de crianças, encarando esse espaço educativo como responsável pela primeira etapa da educação básica.

Para mediar o processo educativo, os centros de educação infantil, *locus* da pesquisa, contam com algumas professoras já formadas em curso de normal superior e outras em processo de formação. Esses centros são espaços de formação para essas profissionais, e no dia a dia de coordenadora pedagógica venho criando dispositivos para que sejamos responsáveis pela nossa formação. Há seis anos venho fazendo um trabalho a partir da escuta e da escrita com a intenção de desenvolver uma postura reflexiva e crítica diante dos saberes e fazeres docentes. Entendo como professor reflexivo aquele que, no saber-fazer (conhecimentos e experiências docentes materializados em sua práxis), reflete nas suas ações ressignificando-as e construindo novas estratégias para novas ações. Refletir sobre ações em um processo de formação implica um movimento de novas construções e mudanças. A escrita é uma ferramenta valiosa no processo de desenvolvimento social e profissional.

A reflexão por escrito é um valioso instrumento para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissional – e sobre a nossa atuação como

educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação, o exercício da capacidade de escrever e de pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos, o desenvolvimento intelectual e a afirmação profissional (FREITAS, 2006, p. 2).

Inspirada pelos princípios do professor reflexivo, venho realizando um trabalho de formação continuada com o grupo de professoras (coordenandas), incentivando a autoria a partir de registros em escritos, tarefa desafiadora para todas nós. Muitas ainda resistem à escrita, não se autorizam. E, como observa Warschaer, “a construção da autoria está ligada também à qualidade da autorização que recebemos dos outros, professores, pais e colegas” (WARSCHAER, 2001, p. 35).

O registro escrito é fundamental para a construção da autoria, uma vez que é uma forma de ressignificar a experiência vivida na escola, distanciando-se para, em seguida, se aproximar ainda mais de suas práticas. Esses escritos ainda têm mostrado às professoras um espaço de desabafo de angústias, dificuldades, culpas e também conquistas. A partir da socialização de alguns registros, conheci melhor cada uma das professoras, compreendendo e ajudando na reflexão de suas práticas. Analisando o sentido formativo dessas e de outras experiências do ponto de vista da construção da autoria, da autorização (interna e externa) para escrever, podemos identificar situações que facilitam a escuta.

Se não der voz ao aluno, se ele não tiver condições e espaço para dizer, impede-se seu processo de compreensão ativa. Aliás, esta supõe uma interlocução, uma interação verbal na qual há sempre um falante e um ouvinte que se alternam (FREITAS, 2006, p. 1).

Essa prática tem sido instrumento de crescimento pessoal e muitas aprendizagens. A escuta tem sido um instrumento de trabalho valioso para reflexões sobre o ato educativo. Neste trabalho, procuro mostrar que a escuta não se restringe à decodificação da voz do outro, mas que, como sugere Galeano na epígrafe desta introdução, pode ultrapassar os limites da audição, atingindo todos os sentidos, que se presentificam em ações, gestos, afetos e também na escrita. Nessa perspectiva a escrita também é passível de escuta e pode revelar muitas possibilidades no processo de formação de professores, conforme nos revelam as falas abaixo;

- Após refletir em meu diário, percebi quanto meus alunos estão aprendendo.
- Este ano foi bem mais tranquilo que no ano passado, as crianças realmente pensam mais sobre suas produções.

- Quero ser boa nisso<sup>2</sup>.

A escuta dessas falas sinaliza um processo, no qual a interação do outro com o sujeito possibilita um movimento que incorpora/retoma a palavra do outro, ao mesmo tempo em que se afasta dela, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria. Denomino esse fenômeno de relação transferencial<sup>3</sup>, que irá contribuir na relação que se estabelece na escola no que se refere à construção de saberes e à aprendizagem.

O espaço de escuta e as reflexões escritas e coletivas foram o caminho que encontrei para me aproximar e estabelecer uma relação transferencial com meu grupo de professoras, que, inicialmente, demonstraram muita resistência em aceitar o desafio de trabalhar com uma proposta “diferente” daquelas já exercitadas em seu cotidiano. Para elas, as crianças da comunidade em que trabalham não precisavam mais que um espaço para ficar (durante o dia) e cinco refeições diárias. Isso bastava para pessoas que não dispunham do mínimo para a sobrevivência.

Meu desafio inicial com esse grupo de professoras foi tornar os centros de educação num espaço socioeducativo, onde a criança é respeitada como sujeito de direito. Tarefa difícil, quando os profissionais ainda não estão imbuídos deste pensar. Mas as brechas existem e, se podemos contar com o diálogo como prática que permite aos oprimidos superarem a sua condição de oprimidos (FREIRE, 1996), podemos avançar.

Essa escuta que acontece na relação transferencial entre professoras e coordenadora pedagógica origina diálogos internos e momentos reflexivos sobre o ato educativo e a identidade docente.

Este estudo faz uma abordagem de como a escuta e a escrita podem contribuir com a formação de professores e foi realizado a partir de um estudo de caso etnográfico, que me permitiu, como pesquisadora, mergulhar profundamente no contexto pesquisado, ampliando meu olhar e minha escuta sobre o saber-fazer dos sujeitos.

Ele está estruturado inicialmente em uma introdução, três capítulos teóricos, um capítulo de análise dos dados e as (In)conclusões. Na Introdução, apresentei minha implicação

---

<sup>2</sup> Reflexões de uma professora, 2005. Todas as falas das professoras sujeitos desta pesquisa são reproduzidas ao longo desta dissertação como foram proferidas. Para ser mais fiel ao discurso das docentes, não submeti seus depoimentos a nenhuma edição ou revisão.

<sup>3</sup> Segundo Ornellas, “o fenômeno chamado transferência, que, na acepção precisa da palavra, significa transferir, deslocar algo (sentido) de um lugar para outro” (2005, p. 56).

com o objeto de estudo, a situação problemática que contextualizou a pertinência e relevância da pesquisa, bem como os objetivos que nortearam o processo de investigação.

No Capítulo 1, discuto sobre a escuta pedagógica e as possíveis relações com o saber-fazer dos professores. Inicialmente, trago uma pequena narrativa, partilhando algumas experiências pessoais e profissionais com a escuta. Em seguida, aponto a diferença etimológica entre as palavras *ouvir* e *escutar*. Faço uma discussão sobre os desafios contemporâneos na formação de professores. Trago para diálogo a psicanálise, as contribuições da escuta na abordagem transversal, e estabeleço uma relação entre a fala e a escuta como elementos constituintes da relação dialógica. Por fim, faço uma reflexão sobre a escuta dos *hieróglifos* e *pergaminhos* que se constituem na pesquisa instrumentos da escuta do pensamento e linguagem do professor sobre o seu saber-fazer.

O Capítulo 2 tem como objetivo problematizar sobre a formação do professor da educação infantil. Início, relatando um pouco da história da educação infantil, bem como alguns aspectos, a partir do reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças, estabelecido pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD, de 1996.

Faço uma reflexão sobre a natureza dos saberes docentes e busco uma articulação com a formação continuada, valorizando a escola como *locus* de formação contínua, onde podem ser incentivados processos coletivos de diálogo, reflexão e escuta. Por fim, faço uma discussão sobre o registro escrito como um espaço de reflexão do saber-fazer do professor.

No Capítulo 3 explicito os princípios metodológicos deste estudo, bem como os procedimentos que foram utilizados para levantar e analisar os dados da pesquisa. São apresentados os sujeitos envolvidos no estudo e a caracterização do *locus* da pesquisa e os instrumentos que foram utilizados no processo de investigação. No final, justifico a importância deste capítulo para a pesquisa e introduzo uma breve fala sobre a análise dos dados.

No Capítulo 4 apresento os dados a partir das três categorias que emergiram com o instrumento da observação e que expressam como as professoras materializam o seu fazer a partir de sua prática. As categorias interpretativas surgiram a partir dos dados coletados nas entrevistas e nos registros escritos, que retrataram a importância que as professoras atribuem à escuta e à escrita sobre sua prática e a visão que possuem sobre o seu saber-fazer.

No Capítulo 5, o das que chamo de “(In)conclusões”, retomo os achados deste estudo, apresentando perspectivas que poderão inspirar novas práticas e novas pesquisas sobre a escuta do saber fazer do professor da educação infantil.

Esses cinco capítulos se entrelaçaram no processo de escrita, encontraram uma sintonia, que ainda carece da escuta de muitas vozes, sons, imagens, ações, afetos e letras. Eles despertaram em mim o desejo de continuar nesse movimento escutante, buscando o tamanho e a função dessas cinco construções teóricas, para fazer um aceno revelando a necessidade do retorno para rever o que não foi sentido, observado, escutado e assim começar de novo.

## Capítulo 1

### Escuta pedagógica

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.

Bakhtin

#### 1.1 (Des)cortinando o começo

Este capítulo tem por objetivo discutir a escuta pedagógica e as possíveis relações com o saber-fazer dos professores. Inicialmente, trago uma pequena narrativa, em que partilho algumas experiências com a escuta, preparando o terreno para entrar nas questões teóricas do objeto em estudo. Depois, aponto a diferença etimológica entre as palavras *ouvir* e *escutar*, faço uma discussão sobre os desafios contemporâneos na formação de professores, situando a necessidade de inclusão de práticas de escuta nos programas de formação, e trago para diálogo a psicanálise, situando sua relação com a escuta e os possíveis enlaces com a educação. Em seguida, abordo as contribuições da escuta na abordagem transversal<sup>4</sup>, sinalizando uma possibilidade de escutar o sujeito em sua complexidade e estabeleço uma relação entre a fala e a escuta como elementos constituintes da relação dialógica. Por fim, faço uma reflexão sobre a escuta dos *hieróglifos* e *pergaminhos* que, nesta pesquisa, se constituem em instrumentos da escuta do pensamento e linguagem do professor sobre o seu saber-fazer.

---

<sup>4</sup> “A abordagem transversal trata de uma concepção de imaginário com três dimensões: Uma pessoal, centrada na pulsão do ser humano e seus desejos, outra social, que se impõe de certa forma a todos os indivíduos e grupos, produzida pela sociedade na sua historicidade. O terceiro imaginário é o sacral, com todas as representações que vêm da origem através do mito” (BARBIER, 2002, p. 2).

## 1.2 Era uma vez uma escuta...

Neste primeiro momento, gostaria de resgatar um pouco da minha história, (des)cortinando algumas passagens, nas quais, com o olhar de hoje, consigo visualizar a minha relação com a escuta. São apenas algumas lembranças que começaram na infância e que foram se estendendo pela adolescência e idade adulta, ganhando forma nas minhas andanças como profissional, despertando meu interesse pelo estudo e pesquisa dessa temática, quando fui descobrindo como, no dizer de Bakhtin, a vida é dialógica por natureza e que, nesse diálogo, participo com todos os meus sentidos expressando dessa forma minha palavra.

Da minha infância tenho apenas lembranças esparsas, de alguns momentos vividos em família e alguns momentos dos primeiros anos da minha escolarização. Recordo-me que era muito atenta às conversas da casa. Em certa medida, convivi com muitos adultos, meus pais não faziam cerimônia e não me excluía dos ciclos de convivência. Em geral, tiveram a postura de não parecer ter segredos com os filhos. Estava sempre presente nas reuniões de família, participando das conversas (na posição de ouvinte), pois não era permitido que criança participasse em conversa de adulto. A escuta que fazia do meu mundo era ainda de forma muito primitiva, diretamente ligada ao sentido do ouvir, guardar e jamais falar.

Na escola, a dinâmica foi a mesma, mas em outro contexto e significado. A orientação era ouvir, falar pouco e prestar muita atenção às explicações da professora. O falar pouco estava relacionado às conversas paralelas com os colegas, não me lembro de situações em que a fala do aluno sobre questões da aula fosse proibida, mas tampouco me recordo de momentos criados pela professora para ensejar o diálogo com os alunos.

E a lógica do ouvir continuou no ensino médio. Nesse período, mais do que nunca, precisava estar muito atenta ao que ouvia na sala de aula, pois o vestibular se aproximava. Contudo, nessa fase da adolescência, o escutar foi ganhando outra dimensão, fora do chão e das paredes da sala de aula.

Penso que desenvolvi muito bem o sentido da audição e acredito que, mesmo sem intenção, avancei como escutante. Desde que me descobri como sujeito me vi muito tranquila, um pouco tímida, mas muito acolhedora e atenta às pessoas, o que fazia com que se aproximassem para conversar, compartilhar e confidenciar. Nessa fase, fui uma espécie de confidente do meu grupo de amigos e mediava muitas situações entre eles.

Em seguida, o cotidiano universitário e os diálogos comigo, com o mundo, com as pessoas e com os teóricos começaram a acontecer e a me inquietar. Comecei a perceber que a

posição de apenas ouvinte não me era mais confortável, sentia necessidade de contribuir de alguma forma para os conhecimentos que estavam se construindo. Foi um momento de muitos conflitos, pois fazia o curso de pedagogia e trabalhava em uma empresa, desenvolvendo atividades administrativas, mas os conflitos foram fundamentais para que se delineasse o caminho que precisava seguir.

Nesse caminhar, surgiram algumas oportunidades na área de educação, e uma foi especialmente marcante: assumi como professora estagiária uma turma da 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública na Valéria (bairro da periferia de Salvador, cuja população convive com a pobreza e a violência nas suas mais variadas manifestações). Foi uma experiência ímpar para mim. Eram 35 crianças entre dez e 14 anos, que estavam sem aula há quase três meses. Era uma turma difícil, que havia passado por três professoras estagiárias, que desistiram do estágio, pelas dificuldades de desenvolver um trabalho com o grupo, que demonstrava indisciplina e desinteresse com o processo educativo.

Recordo-me muito bem do meu primeiro dia, uma experiência frustrante, em que mal consegui me apresentar. Os alunos já estavam fartos daquele espaço, e só continuavam a frequentá-lo pela merenda escolar. Foi nesse momento que o meu processo com a escuta começou a passar por uma espécie de metamorfose. Cheguei em casa com aquelas falas, expressões e atitudes zumbindo na minha cabeça, no meu corpo e afeto. E comecei a pensar em uma forma de me aproximar daqueles alunos.

No dia seguinte cheguei bem cedo e organizei a sala deixando o centro vazio e os convidei para sentar em roda. Alguns resistiram, mas acabaram sentando, quando expliquei o porquê da roda, dizendo que seria importante que todos se vissem, se olhassem e se conhecessem melhor. Foi incrível como o silêncio imperou! Quase não acreditei! E a partir daí pedi que eles se apresentassem, eu os escutei atentamente, olhei-os, observei e, na minha mente, fui fazendo uma espécie de radiografia daqueles alunos. Não esperava que fossem falar tanto, muitos falaram que não gostavam de ir à escola, porque não sabiam ler e não entendiam nada que a professora escrevia no quadro; outros falaram de suas vidas e outros ainda fizeram algumas queixas na tentativa que eu os ajudasse a resolver alguns conflitos que estavam vivendo no grupo. Fiz uma espécie de leitura das falas que escutei e observei, e percebi que o que aqueles alunos precisavam era de um educador que os acolhesse e escutasse. Vi que não conseguiria desenvolver um trabalho pedagógico se não descobrisse qual era o desejo deles. E dia após dia fomos estabelecendo uma relação de confiança e respeito. A princípio, precisei desconsiderar o plano curricular que tinha recebido da diretora,

bem como os livros didáticos, que não os atingiam, pois a maior parte das crianças não era alfabetizada. Comecei a propor atividades lúdicas, tentando trabalhar temas pertinentes para a idade dos alunos. Essas atividades sempre acabavam em roda de socialização, em que exercitávamos a fala e a escuta.

Essa experiência perdurou por alguns meses e me foi muito importante, sobretudo profissionalmente. Foi a partir dela que comecei a refletir sobre minha prática, percebendo meus erros e acertos. Após vários momentos reflexivos sobre essa prática, optei em me especializar em alfabetização infantil, por perceber que era uma área fundante na estruturação do aluno sujeito e que tinha muito a aprender.

No curso de Especialização em Alfabetização Infantil vieram novos referenciais teóricos, muitas reflexões e a definição da minha área de atuação. Iniciei uma nova etapa da minha vida profissional, trabalhando com crianças<sup>5</sup> na faixa etária de cinco anos, em processo de alfabetização. Tudo o que eu queria era colocar em prática o que vinha sistematizando teoricamente. Era um grupo pequeno de apenas oito crianças, mas que me trouxe muitos desafios. Três dessas crianças eram portadoras de necessidades especiais, algo desafiador para mim naquele momento. Novas inquietações surgiram. Escutar o que as crianças tinham a dizer, sem ignorar os não ditos, foi um aprendizado singular. Meu processo de metamorfose sobre o escutar foi ganhando cada vez mais sentido, escutar uma criança não significava apenas ouvir o que ela estava falando, mas sim interpretar suas necessidades, expressas através do corpo, dos choros, dos risos, das falas, afetos e escritos, tentando compreender o sentido de cada expressão, de cada afeto manifesto para alcançar o latente. O que não era uma tarefa fácil, mas aos poucos fui aprendendo a desenvolver essa escuta, compartilhando com a coordenadora e colegas.

Nesse mesmo período, fazia parte de um grupo de estudo com colegas de trabalho, no qual compartilhávamos as angústias e o prazer do nosso fazer. Encontrávamo-nos uma vez por semana e nesse espaço exercitávamos a fala e a escuta, refletíamos e dialogávamos sobre a nossa prática.

O que era mais rico nesse grupo é que não havia cerimônia entre os integrantes, quase todos falavam abertamente e as críticas eram sempre bem-vindas. E foi nesse momento que percebi o quanto a prática da fala e da escuta era importante e como o diálogo refletido contribuía para o meu processo de formação.

---

<sup>5</sup> Neste estudo usei a terminologia *criança* para me referir aos alunos da educação infantil. Em algumas situações utilizei a terminologia *aluno* quando tratei de questões direcionadas a âmbitos mais gerais da educação.

Motivada por essa prática, resolvi realizar minha pesquisa de especialização fazendo uma reflexão sobre o meu fazer de professora alfabetizadora. Minha monografia, intitulada *O papel do professor mediador no processo de aquisição da escrita. Um estudo empírico e reflexivo em educação infantil* e orientada pelo Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo, foi uma análise sobre o meu papel de mediadora do processo de aquisição da escrita, na qual fiz uma reflexão sobre minha prática, que era registrada e refletida em diários.

Dois anos depois (novembro de 2002), participei de um processo seletivo para atuar como coordenadora pedagógica de quatro centros de educação infantil mantidos pela Santa Casa de Misericórdia da Bahia e fui aprovada. Meu desafio inicial era implantar a educação infantil conforme a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Três desses centros já funcionavam como creches comunitárias e um como internato. Portanto a concepção dos profissionais ainda pautava-se nos alicerces do assistencialismo. Inicialmente, tive de conquistar o grupo de professoras e encontrei muita resistência: algumas achavam que o trabalho que realizavam era o suficiente para crianças que viviam em situação de miséria. Naquele momento, meu desafio era fazer com que aquelas professoras refletissem sobre suas práticas, se permitindo ousar e conhecer novos saberes, tarefa também muito difícil, uma vez que elas estavam vivendo um momento de muitos conflitos na instituição e sem orientação pedagógica há quase seis meses. “O que sabemos não serve mais pra nada? Cada dia vem uma pessoa e nos diz pra fazer diferente? Assim fica difícil”<sup>6</sup>. Tinha muito desejo de compartilhar com elas minha experiência com educação infantil e acreditava que era possível fazer diferente. Eram 24 professoras distribuídas em quatro centros distintos, e eu precisava atendê-las. Então criei e pus em prática minha metodologia de trabalho: escutei as colegas, combinamos um dia da semana para cada centro, e cada professora tinha uma hora semanal de coordenação.

Nesses encontros, através de uma *escuta sensível*<sup>7</sup> e um olhar atento, fui estreitando laços e criando uma relação de confiança e parceria. Esse momento era um espaço aberto, em que todas poderiam falar livremente sobre suas dificuldades, dúvidas, limites, possibilidades e outros temas da história de cada uma, que acabavam vindo à pauta. Assim, comecei o

---

<sup>6</sup> Fala de uma professora no meu primeiro encontro com esse grupo.

<sup>7</sup> *Escuta sensível*, conceito construído por René Barbier, “trata-se de um escutar/ver”. “É o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote a lógica da abordagem transversal” (BARBIER, 1998 p. 172). Para Barbier, “a escuta sensível supõe, portanto, um trabalho sobre si, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro que a escuta (psicanalista, psicoterapeuta, mestre de sabedoria no sentido oriental e outros). A escolha de um outro-que-escuta é do foro íntimo da pessoa. Depende de sua perspicácia intuitiva e não de uma moda, que impõe sua violência simbólica (1998, p. 187 e 188).

movimento de colocar-me no lugar do outro, vivenciando o contexto sociocultural e interagindo com o grupo.

Dessa forma, a visão que elas tinham sobre o coordenador pedagógico autoritário e cartesiano foi se dissipando e eu fui me tornando uma parceira de aprendizagem que as ajudava a olhar mais atentamente sua prática e encontrar novas estratégias<sup>8</sup> de aprendizagens. E foi nesse movimento que iniciamos o processo de formação na ação e pela ação, refletindo sobre a prática, que se constituiu em um meio para o processo de mudança.

Minha implicação com a escuta foi se transformando e me afetando de forma que foi possível produzir com esse grupo de trabalho novos modos de ser, agir e pensar. Esse movimento vem me desafiando a realizar novas articulações para contribuir com o processo formativo de professores.

Hoje, estou aos poucos desvelando a prática da escuta, mas agora uma escuta transformada e preta de significados e significantes<sup>9</sup>. Reconheço a escuta como um elemento estruturante do fazer pedagógico. Esse reconhecimento emerge da experiência enquanto formadora. No encontro com meus pares, recorri à escuta dialogada como dispositivo de reflexão do fazer pedagógico. Escuta que, como disse antes, começou a ter participação na minha vida de forma ainda primitiva, relacionada apenas ao sentido da audição, mas que, após um período de metamorfose, se transformou em ato de afeto à profissão e passou a exercer vários sentidos como, por exemplo: o olhar, tocar, cuidar, cheirar e provar.

A escuta pedagógica é a escuta que pretendo continuar desvendando. Ela se constitui em um instrumento metodológico de investigação de questões relativas ao ato pedagógico como um todo e tem como princípios o acolhimento, cuidado com o outro, não apenas no sentido da proteção, mas no sentido de estar vigilante, observando o prazer e o desprazer que ocorrem no cotidiano.

Agora concluo o “era uma vez...” não como um conto de fadas, mas como um conto que faz contraponto com outras personagens não fantasmagóricas, mas reais, que me inspiraram a dialogar com concepções que encontrei ao longo da caminhada e que parecem se aproximar da minha atual leitura de escuta.

---

<sup>8</sup> Segundo Morin, estratégia é a “arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza” (1999, p. 192).

<sup>9</sup> Segundo Santaella (2001), toda e qualquer atividade ou prática social constitui-se como prática significativa, isto é, prática de produção de linguagem e de sentido.

### 1.3 A etimologia das palavras *ouvir* e *escutar*

Antes de começar a tecer os fios desta escrita, organizá-los e fazê-los ganhar tecido, considero importante começar a bordar a escuta apontando a diferença entre *ouvir* e *escutar*, uma vez que são significantes que se confundem, por possuírem algumas semelhanças etimológicas, mas que possuem diferenças relevantes em seus significados. *Ouvir* vem do latim *audire* (ouvido/audiência), está diretamente ligado ao sentido da audição, significa: “perceber, entender sons através do aparelho auditivo” (CUNHA, 1986, p. 568); *escutar* vem do latim *a(u)scultare* (aplicar o ouvido a), quer dizer: “tornar-se ou estar atento para ouvir” (CUNHA, 1986, p. 318). Nesse sentido, Freire (2008) diz que, para escutar, não é necessário apenas ter ouvidos, mas estar envolvido com o outro, percebendo seus posicionamentos e hipóteses, que podem ser diferentes ou similares aos nossos. Essa relação de escuta envolve *atenção e presença* numa perspectiva de sintonia consigo mesmo e com o outro, exigindo um “olhar que inclui escuta, silêncios e ruídos na comunicação” (2008, p. 45). Dessa forma, ver e escutar para a autora fazem parte de um único processo: olhar. Para tanto, pode-se dizer que o olhar e o escutar desenvolvem-se dentro de uma única lógica, dificilmente escutamos o que o outro fala, mas o que gostaríamos de ouvir, imaginando o que o outro estaria falando e não o que sua fala diz. O mesmo acontece no que tange ao olhar estereotipado, que lançamos sobre o outro, tendendo a ver apenas o que nos agrada. Esses aprendizados – de escutar e de olhar – se complementam, pois fazem parte de dois movimentos que se revelam numa relação fusional que envolve ações que buscam sintonia e comprometimento com o outro.

Percebe-se que o ato de escutar se diferencia do ato de ouvir. Ouvir é uma ação mais superficial que escutar. Para escutar, o sujeito necessita da utilização de uma função específica: a atenção. Requer ouvidos mais apurados e um olhar mais atento, extrapola o sentido da audição (da percepção da voz do outro) avança rumo à compreensão e interpretação da fala do sujeito. Escutar implica ouvir, mas quem ouve não necessariamente escuta.

Freire afirma que:

Escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (1996, p. 135).

Essa fala de Freire vem ilustrar a compreensão de escuta e demarcar a opção que faço neste estudo, que é analisar e perceber a escuta como dispositivo pedagógico na formação do professor, prática ainda desafiadora na sociedade contemporânea. Como a prática da escuta ainda não é comum nas escolas, muitas vezes os sujeitos são ouvidos, mas o diálogo não se concretiza. Escutar o espaço e os sujeitos que fazem parte da escola é dar sentido ao ato educativo, é estabelecer um espaço em que professor e aluno possam realizar novas leituras sobre si, o outro e o mundo.

#### **1.4 O lugar da escuta na contemporaneidade**

A oportunidade de tecer algumas reflexões sobre o lugar da escuta na sociedade contemporânea apresenta-se como um desafio que nos solicita uma disponibilidade de transitar por alguns caminhos que nos levem à percepção de que a escuta poderá se tornar uma via de acesso a si mesmo, ao conhecimento do outro e à visão de mundo.

Podemos dizer que estamos em um momento crítico, de transição. A sociedade atual é identificada por sentimentos de desequilíbrio e mal-estar. A experiência da modernidade em tempos globais derrubou as certezas, gerando um mundo de incertezas, em que as questões relativas a identidade e percepção do eu e do outro envolvem mudanças e adaptações na vida cotidiana. Assim os sujeitos parecem perdidos, inseguros. Giddens (1991) fala em “segurança ontológica” quando se refere à “crença que a maioria das pessoas tem na continuidade de sua autoidentidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundante” (1991, p. 95), o que diz respeito ao sentimento que temos sobre a continuidade das coisas e das pessoas. Percebe-se em meio a toda essa turbulência o anúncio de um novo momento histórico, mas ainda não o vemos esboçado. Nascimento (2006) indica que estamos vivendo um momento de perplexidade, em que as pessoas não sabem ao certo a direção a ser tomada, mas aponta que há alguns sinais de esperança de que uma nova era está por vir.

São muitas as visões e opções que estão sendo delineadas acerca do futuro, a partir dos movimentos sociais que dia a dia ganham mais fôlego e das articulações que estão sendo realizadas no âmbito mundial em prol de uma nova ordem onde prevaleça a ética voltada para a valorização da vida. Dentre estas se destacam o Fórum Social Mundial e as redes de movimentos sociais de diferentes naturezas que lutam pela igualdade racial, pelo acesso à terra, pelo respeito às diferenças culturais, pela proteção à infância e por tantas outras causas semelhantes (NASCIMENTO, 2006, p. 55).

Por essa perspectiva, percebe-se que existem brechas para valorizar o respeito mútuo, a cooperação entre as pessoas. Valorização das singularidades dos sujeitos e valorização da vida humana, movimentos que sinalizam a ideia de contemporaneidade que traz como características a necessidade de fazer da diferença um trunfo na exploração da riqueza do diverso, conduzindo práticas que incentivem as relações humanas, nutrindo uma cultura de paz, em que o diálogo e a participação são prestigiados.

A escuta se encontra imersa nesse cenário plural e se configura como um ponto importante nas práticas educativas. Essa perspectiva nos conduz a refletir, pensar e buscar uma educação cujo enfoque seja mais democrático e emancipatório, que respeite a diversidade e complexidade cultural e que seja voltado para uma singularidade dos afetos e articule os saberes, como propõe Lima Júnior:

[...] interagindo no desenvolvimento histórico da trama do pensar/conhecer humano. Instituir e legitimar esta convivência como horizonte político do compreender/acompanhar a dinâmica viva dos fenômenos, participando deles, no devir acontecimental, parece ser o grande desafio contemporâneo para a epistemologia e para a prática curricular, profundamente marcada pela identidade, pela homogeneização e, portanto, pela assimilação (2005, p. 118).

O autor sugere propostas curriculares nas quais a análise sobre a prática docente possibilite a aprendizagem, interpretação e compreensão da realidade social, nas quais o conhecimento não seja mais um monopólio de poucos, e o professor deixe de ser um guardião do saber, um depositário do conhecimento em determinada área, o que nos faz incluir no debate a fala de Silva, que, baseado em Jesús Martín-Barbero, sugere que:

De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (SILVA, 2001, p. 70).

Percebemos na análise dos autores uma preocupação com a superação da educação bancária referida por Paulo Freire, na qual o professor faz depósitos de conteúdos que devem ser armazenados pelos alunos. Essa perspectiva pauta-se na ideia de que os profissionais resolvem seus problemas mediante a aplicação de técnicas e teorias. Dessa forma, acabando o

repertório proposto como solução para as demandas da prática, o profissional não sabe como resolver as problemáticas emergentes do seu contexto de trabalho. Essa perspectiva reducionista não dá conta de acompanhar a mutação contemporânea do saber, pois a velocidade da informação requer profissionais que, na busca de suas verdades, reflitam sobre suas práticas e produzam conhecimentos frente às constantes transformações na sociedade.

Nesse contexto, possibilitar o diálogo é colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que o outro tem muito a ensinar. Partindo desse ponto, penso que escutar o espaço da escola, seja no processo ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno ou nos programas de formação de professores, é um começo para a construção de uma prática mais democrática, em que o diálogo e a escuta se constituam em uma relação de comunicação que gere a crítica e a problematização em busca da criação.

O rompimento com as práticas mais tradicionais e autoritárias de ensino encontra como aliada a escuta, um dispositivo pedagógico, que aproxima os sujeitos, estabelecendo diálogos, trocas e reflexões. Para Silva, “cabe à escola educar para o ‘mundo da vida’, educar para a competência dialógica, educar para a negociação em busca de consensos provisórios na ‘ação comunicativa’”<sup>10</sup> (2005, p. 177), ou seja, a escola deve assegurar interações comunicativas em que sejam exercitadas a fala e a escuta, quebrando a relação de verticalidade, em que um é o sujeito (professor) e o outro (aluno) é o objeto. A ideia é que ambos sejam sujeitos na dialética do ensinar e aprender.

Sabemos que não existe uma realidade única, existem tantas realidades quanto formas de enxergá-las, oriundas de visões de mundo diversas, que são construídas na trajetória de vida de cada sujeito. Nesse sentido, olhar para a realidade de um sujeito é fazer um esforço, no sentido de tentar escutar e perceber sua visão de si, do outro e do mundo. No caso da escola, é importante que se compreendam os ruídos, falas, silêncios, afetos e desafetos que entrelaçam as mais diversas situações do processo educativo. Para tal, é necessário habilidade e preparo dos profissionais envolvidos para que essas interfaces sejam percebidas, analisadas, olhadas, pensadas e discutidas.

---

<sup>10</sup> A teoria da ação comunicativa foi desenvolvida pelo filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas. A ação comunicativa se efetiva na linguagem, é uma forma privilegiada de comunicação entre os sujeitos. Segundo Gonçalves (1999, p.130 e 131), a “subjetividade do indivíduo não é construída através de um ato solitário de autorreflexão, mas, sim, é resultante de um processo de formação que se dá em uma complexa rede de interações. A interação social é, ao menos potencialmente, uma interação dialógica, comunicativa”.

Nesse rumo, podemos vislumbrar uma escuta dialógica da realidade, que possa ser fundamento de uma forma de ser, exercendo uma postura em que a escuta seja a premissa de que todos têm o direito de ser compreendidos sem ser excluídos.

A escuta pode se constituir em um dispositivo facilitador da democratização do saber na escola, e, para que essa prática se torne comum, é necessário que comecemos a analisar criticamente o modelo de sociedade moderna, que impõe o discurso único do poder econômico, negando a fala dos sujeitos. Nesse sentido, precisamos pensar em uma pedagogia marcada pelo princípio da alteridade, em que a relação entre professor e aluno não seja contabilizada, mas sim construída no dia a dia pelos afetos manifestos e latentes. O professor precisa compreender que só é professor porque o seu aluno existe, e que esse outro é constitutivo do seu trabalho. Assim, o saber pedagógico passa a ser construído a partir de uma escuta crítica dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Nessa perspectiva, proponho uma reflexão sobre como a escuta pode se constituir em um elemento estruturante na formação de professores em seu espaço de trabalho, e como possibilita uma fala ressignificada da prática docente. Na tentativa de responder tais indagações, farei um breve passeio por algumas concepções sobre a escuta que podem contribuir e inspirar o saber-fazer dos professores, tendo em vista que a intenção deste capítulo é dialogar com concepções de escuta, buscando interfaces com a escuta pedagógica que, na minha compreensão, se enlaça no encontro da psicanálise que pode escutar com a pedagogia que precisa falar.

### **1.5 A escuta e seus enlaces com a psicanálise e a educação**

Antes de abordar a escuta e seus enlaces com a psicanálise e a educação, é importante situar brevemente um pouco da história da psicanálise, buscando seus pontos de aproximação com a educação.

Segundo Macedo e Falcão (2005), a psicanálise surge a partir de uma reação de Freud ao niilismo<sup>11</sup> terapêutico adotado na Alemanha no século XIX, que proclamava a observação dos doentes sem escutá-los e a classificação da patologia sem a pretensão de tratá-la. Freud começou a se inquietar, a questionar teoricamente seus mestres a ponto de romper com suas concepções. E foi a partir da interpretação de seus próprios sonhos que chegou à conclusão

---

<sup>11</sup> “O termo é usado, na maior parte das vezes, com intuito polêmico, para designar doutrina que se recusou a reconhecer realidades ou valores cuja admissão é considerada importante” (ABBAGNANO, 2000).

que não precisava mais de mestres. Em 1899 Freud publicou o livro que inaugurou a psicanálise: *A interpretação dos sonhos*. E assim começou a difusão das ideias psicanalíticas e Freud tornou-se o mestre de muitos discípulos. Muitas ideias foram articuladas e desenvolvidas, a partir do viés da fala e da escuta.

Freud inaugura novos tempos: o tempo da palavra como forma de acesso por parte do homem ao desconhecido em si mesmo e o tempo da escuta que ressalta a singularidade de sentidos da palavra enunciada. Ocupa-se, em suas produções teóricas e em seu trabalho clínico, de palavras que desvelam e velam; que produzem primeiro descargas e depois associações. Palavras que evidenciam a existência de um outro-externo quando qualificado na sua escuta (MACEDO; FALCÃO, 2005, p. 1).

A citação anterior elucida a relação entre analista e paciente inaugurada por Freud, retratando que a situação analítica é uma situação de comunicação, na qual circulam buscas, nem sempre evidentes e de fácil compreensão, mas que em sua essência manifestam o desejo e a necessidade de escuta.

Desde suas primeiras experiências clínicas, Freud propunha que os pacientes fossem escutados. Assim a palavra começou a abrir novas possibilidades para aqueles que estivessem acometidos de algum tipo de sofrimento e possibilitou que Freud seguisse os caminhos associativos, entre o seu desejo de saber e o seu desejo de *cura*, e fizesse suas construções e interpretações culminando em análises que conduziram seu saber à elaboração da psicanálise.

Buscando uma aproximação da psicanálise com a educação, pode-se observar que a história de Freud está recheada de tentativas de aproximação com a educação. Em suas obras completas, encontramos textos como *Cinco lições de psicanálise* (1909), *Os dois princípios do funcionamento mental* (1911), *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (1912) e *Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico* (1916), nos quais fez algumas reflexões sobre a educação, que despertaram o interesse de alguns teóricos. Kupfer (1989, p. 62) apontou pelo menos três tentativas dessa aproximação: a primeira foi a de Oskar Pfister e Hans Zulling de criar uma nova disciplina, a pedagogia psicanalítica, na Suíça, no início do século XX; a segunda ganhou destaque com Anna Freud, que começou a divulgar a teoria psicanalítica em escolas para pais e professores, visando a evitar a neurose em pais e crianças, o que de certa forma se repetiu na Inglaterra, com Melanie Klein e seus discípulos, que também se dedicaram a divulgar a psicanálise para pais e professores; a terceira tentativa, mais recente, aconteceu de forma mais difusa com o movimento de transmitir a psicanálise a

todos os representantes da cultura interessados em ampliar sua visão de mundo, que teve início, principalmente, na França nos anos 60 e se estendeu ao Brasil, de forma menos intensa.

Esses movimentos, entretanto, não foram suficientes para se estabelecer o enlace definitivo entre os dois campos do conhecimento. Várias tentativas de aproximação entre a psicanálise e educação fracassaram. Kupfer tenta explicar esse fracasso: “Se não há como estabelecer um método pedagógico com fundamentos sobre o saber psicanalítico, sobre o inconsciente, não será possível, por outro lado, pedir ao pedagogo que ocupe um lugar análogo ao do analista” (KUPFER, 1995, p. 75).

Kupfer nos convida a pensar em um ponto de equilíbrio entre a psicanálise e a educação, no qual o professor possa se beneficiar dos saberes da psicanálise sem abandonar os saberes de sua profissão. Nesse sentido, concordo com Ornellas (2005), que acredita que a psicanálise ainda é vista de forma estereotipada, associada com o divã e as figuras do analista e do paciente. Talvez seja esse o entrave que dificulta a aproximação entre essas duas áreas do conhecimento.

A psicanálise surge e se desenvolve a partir da escuta, e é nessa perspectiva que buscarei sua aproximação com a educação. A intenção de aproximar a psicanálise e a educação não é transformar as escolas em clínicas psicanalíticas, mas ampliar as possibilidades de diálogo com alguns constructos sobre e com os sujeitos, trazer a fala destes para reflexão, dos seus desejos e necessidades, e a partir daí ampliar as possibilidades de intervenções sobre o saber-fazer do professor.

Já é sabido que os professores não podem ser psicanalistas em sala de aula, porque o inconsciente não pode ser lido fora do enquadre montado para isso... Aos professores, cabem, porém, ações de importância significativa. Para todos, vale a aposta de que ali há um sujeito do desejo, para quem aprender é mais do que assimilação de conteúdos, é busca para dizer o que não pode ser dito inteiramente, mas que ainda assim insiste em dizer (KUPFER, 2003, p. 51 e 52).

E, assim, possíveis laços de encontro entre a psicanálise e a educação vêm sendo feitos, e a ponta desse enlaçar que pretendo segurar é, sem dúvida, a que passa pelo viés da escuta, escuta que, como já foi dito neste trabalho, será a ponte no processo de formação dos sujeitos desta pesquisa, trazendo muitas reflexões sobre o saber-fazer dos professores, escutando os ditos e não ditos, as situações de prazer e desprazer, articulando e trazendo novos desafios para a prática docente.

A psicanálise por sua vez não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas reflete sobre o que tem sido feito, vez que pode contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno. Articular a psicanálise e educação é um grande desafio, e o fato de a psicanálise se oferecer como um importante fundante do instrumento da escuta é o que nos possibilita muitas vezes contribuir para a leitura do mal-estar vivido pelo professor no contexto educativo (ORNELLAS, 2005, p. 51).

Nessa perspectiva, o espaço para a escuta precisa existir na escola, pois é nele que o professor poderá falar e refletir sobre suas construções e autorias, falar de si, enquanto sujeito, bem como de suas dificuldades. Sabemos que os desafios do mundo contemporâneo não são poucos e que cada vez mais a escola precisa rever atitudes, valores, práticas, educando para a ressignificação, que se materializa a partir do discurso. “É pela fala e escuta que o sujeito relaciona-se e se comunica”, observa Ornellas (2005, p. 63).

A escuta ganha significado na escola quando se constitui em uma relação de transferência entre o professor e o aluno. Para a psicanálise, a relação transferencial acontece quando o paciente confia e transfere para uma nova relação (com o analista) afetos vivenciados com outras pessoas, compartilhando fatos de sua vida com aquele que ele julga possuir um saber capaz de resolver seus problemas, é o que Lacan chamou de (Sss)<sup>12</sup>, “sujeito suposto saber”.

Essa relação de transferência acontece na escola no espaço da sala de aula a partir da relação professor-aluno, e a escuta que acontece a partir dessa transferência contribui para ampliar a compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem na perspectiva de acessar o plano reflexivo e enxergar aspectos que envolvem o saber-fazer do professor e suas consequências para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Um exemplo de transferência na sala de aula pode ser dado a partir das ideias de Paulo Freire. Para ele, “não existe diálogo se não existir uma intensa fé nos homens” (FREIRE, 1980, p. 95). Não se estabelece uma relação sem a confiança no outro, ou seja, o professor não conseguirá estabelecer um diálogo com seu aluno se não confiar nele enquanto ser sujeito, e o mesmo acontece com o aluno. O ato de afeto que se estabelece nessa relação transferencial está no compromisso de ensinar e aprender.

---

<sup>12</sup> “Lacan utiliza esta nomeação para explicar que o sujeito (paciente) atribui um saber a seu analista. Um saber a respeito do gozo: um saber que o sujeito acredita necessitar para superar seus problemas” (ORNELLAS, 2005, p. 55).

Diante dessa complexidade das relações que se entrelaçam no espaço escolar, percebe-se que o saber da psicanálise poderá enriquecer discussões e estabelecer diálogos individuais e coletivos sobre o fazer pedagógico, possibilitando que a prática da fala e da escuta se torne comum nas escolas, uma vez que envolve elementos que fazem parte do processo pedagógico, mas que, infelizmente, ainda não se apresentam na mesma medida, e ainda representam poder apenas para o professor, que, deixando de escutar o seu aluno, lhe tira a palavra e conseqüentemente enfraquece o processo educativo.

O exercício da escuta não é mesmo uma tarefa fácil. É por isso que precisamos tentar compreender essa ação na sua completude, analisando e estabelecendo relações com o processo educativo, nas mais variadas perspectivas. Uma vez que a ação de escutar extrapola a percepção apenas das falas dos sujeitos, ela pode permitir ao professor um mergulho mais profundo no universo complexo da sala de aula, compreendendo as representações que se formam nesse espaço que poderá se constituir em um espaço de ressignificação do saber dos sujeitos.

A seguir farei uma discussão a partir da abordagem transversal, encontrando outros elos entre a escuta e a educação.

### **1.6 A escuta na abordagem transversal**

Dialogar com a abordagem transversal, no olhar de René Barbier, significa ampliar as possibilidades com relação à escuta. Barbier admite que em qualquer tipo de situação educativa existem três tipos de escuta:

*Científico-clínica*, com sua metodologia própria da pesquisa-ação; *poético-existencial*, que leva em conta os fenômenos imprevistos resultantes da ação das minorias e do que há de específico num grupo ou num indivíduo; *espiritual-filosófica*, isto é, a escuta dos valores últimos que atuam no sujeito (indivíduo ou grupo). Valores últimos, isto é, aquilo que nos liga à vida, aquilo em que investimos mais quanto ao sentido da vida (BARBIER, 1998, p. 169).

Esse grupo de escuta Barbier denominou *sensível*. A sensibilidade, na educação, na formação e na psicoterapia, é seu objeto de interesse. Para chegar a discutir a sensibilidade, utilizou-se da tradição filosófica para diferenciar emoção, sentimento e paixão.

A paixão é uma afeição durável da consciência que polariza todas as outras. A emoção não passa de tempestade passageira, resultante do impacto do imprevisto de uma situação problemática. O sentimento é uma disposição afetiva, menos descomedida e excessiva que a paixão e mais durável que a emoção (BARBIER, 1998, p. 173).

Podemos concluir que a sensibilidade é a capacidade da pessoa de experimentar impressões sobre o mundo e transformá-las em representações que se constituem como sensações. Os afetos, segundo Barbier, podem ser efeito das representações das sensações vivenciadas pelos sujeitos e que se polarizam em duas dimensões do prazer e desprazer. Eros e Thanatos. Na leitura de Freud, Eros significa pulsão de vida (amor, vida, prazer, saciação) e Thanatos pulsão de morte (ódio, luto, desprazer, fome). Esses dois sentimentos estão sempre presentes no nosso psiquismo e permeiam as relações entre os homens e, conseqüentemente, as relações pedagógicas.

Mas a via da sensibilidade que aqui estamos discutindo, e que dialoga com a escuta, é a via do corpo que se movimenta com o universo, o que difere a escuta sensível. Para que essa escuta se realize, é necessário imergir no campo dos sujeitos escutados, utilizar-se da percepção e experimentar as sensações vivenciadas pelos sujeitos, que fazem parte do contexto da escola. Para compreender o outro, aquele que escuta terá que saber sentir o “universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos, de mitos (ou a ‘existencialidade interna’, na minha linguagem)” (BARBIER, 2004, p. 94).

Para a abordagem transversal, a escuta apoia-se sobre a totalidade complexa da pessoa, a escuta é também a compreensão das expectativas dos sentidos expressos através dos gestos, expressões físicas e condutas. “Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar são desenvolvidos na escuta” (BARBIER, 2004, p. 98).

No pensamento de Barbier, escutar sensivelmente requer entrar numa relação de acolhimento com o outro, fazendo emergir uma necessidade interacional constante. Nessa rede de significantes que se entrelaçam, podemos dizer que a escuta envolve todos os sentidos e exige habilidade daquele que se propõe a escutar, pois, além de criar empatia<sup>13</sup>, deve saber diferenciar o local que os sujeitos ocupam nas suas relações sociais, para poder escutar suas

---

<sup>13</sup> *Empatia*: termo utilizado por Barbier para explicar a relação entre o sujeito que fala e o que escuta.

falas sem estabelecer julgamentos ou comparar posturas, atitudes e opiniões e sim compreender. Transpondo essa situação para a sala de aula, é importante que o professor penetre no universo dos seus alunos, no sentido de conhecer o lugar e posição de onde eles estão falando. Contudo, é preciso cuidar para não fixar o sujeito em um único lugar, impedindo que este experimente outras possibilidades de relação com o mundo diferente do que muitas vezes é imposto socialmente. Por isso a importância de “antes de situar uma pessoa em seu ‘lugar’, comecemos por reconhecê-la em seu ‘ser’, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade de imaginação criadora” (BARBIER, 1998, p. 187).

No diálogo com a psicanálise e a abordagem transversal encontro uma complementaridade de conceitos e práticas de escuta e verifico o quanto devo me apropriar desses construtos para dar conta do meu objeto, para entender a complexidade que há na prática do escutar, e o quanto precisamos investir na formação dos professores para que possam vivenciar tal experiência.

Penso que a melhor forma é o exercício de escutar. Falamos da necessidade da escuta no contexto da escola, na necessidade de escutar o mal-estar da sala de aula, de escutar os afetos e desafetos que circulam no espaço escolar nas mais diversas extensões da escola que influenciam diretamente o fazer do professor, falamos ainda da necessidade de formar esse professor para a prática da escuta. Mas não podemos nos esquecer de escutar esse professor. Como escutar sem ser escutado? Como interpretar a fala do outro sem refletir sobre a própria fala? Há na escola professores que possuem essa formação de escutante? São muitas questões e inquietudes que podem ser respondidas e acalentadas, mesmo que momentaneamente, pois não buscamos receitas e resoluções, mas possibilidades, caminhos, impulsionada pelo princípio da incerteza, do diálogo e da inquietação.

### **1.7 A relação dialógica entre quem fala e quem escuta**

Não podemos falar de relação dialógica sem nos reportarmos a Paulo Freire. Ele propõe em sua obra uma nova concepção de relação pedagógica, que rompe com a pedagogia tradicional, na medida em que rompe com a educação da transmissão e passa a estabelecer uma relação em que aquele que educa está aprendendo também. O diálogo, segundo Freire

(1987), é o encontro dos homens e mulheres mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo.

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles, somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p. 127 e 128).

Fazendo uma análise da fala de Freire, percebemos a preocupação de incluir o outro, diálogo que se estabelece a partir do ato da escuta. Na abordagem freiriana, o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre os sujeitos envolvidos, a fala e a escuta fazem parte de uma única trama, que, como uma “via de mão dupla”, permite o encontro, a troca, constituindo assim uma relação dialética, na qual, segundo Freire, ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam no coletivo, na transformação do mundo.

Nessa perspectiva pode-se dizer que a comunicação de significados sempre implica partilha, quando nos dirigimos ao outro, precisamos pensar que esse outro não possui apenas um papel passivo na comunicação. Segundo Bakhtin (1986), esse outro é interlocutor e participa atribuindo significado à enunciação. Dessa forma, o autor entende que a linguagem é social e a expressão antecede e organiza a experiência, dando-lhe corpo e direção. Nesse sentido, pensar a linguagem dialogicamente, significa, na concepção de Bakhtin (2003), considerá-la como um processo contínuo de alguma atividade de comunicação social, realizada na forma de uma interação verbal de um ou mais enunciados construídos no discurso num processo de diálogo que reúne diversos sujeitos envolvidos. Portanto, é social e essencial para a existência humana. Para isso, é necessária uma disponibilidade dos sujeitos envolvidos para

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Na citação acima, o autor nos leva à compreensão de que o diálogo envolve compenetração das partes envolvidas, o *eu* e o *outro*, e que precisa haver interação,

disponibilidade, para colocar-se no lugar do outro, acionando uma série de elementos acessíveis a partir do lugar que cada um se posiciona. Dessa forma, encontramos nas abordagens de Freire e Bakhtin sobre a linguagem cunho interacionista, uma vez que é produzida enquanto processo de interação e diálogo.

A escuta e a fala são elementos estruturantes no processo de comunicação dialógica e ganham espaço e valor nas práticas educativas, uma vez que podem se transformar em instrumentos poderosos de libertação e formação. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele [...]” (FREIRE, 1996, p. 128). *Falar com* é uma expressão que nos remete a muitas reflexões. A primeira o próprio Freire nos sugere, em seu *Pedagogia do oprimido* (1980), quando nos convida a mudar o mundo através da palavra, palavra que pode alienar, mas que também tem o poder de libertar, se aliada a uma prática de ação e reflexão. Contudo é necessário encontrarmos o ponto de equilíbrio entre esses dois elementos, para que não se negue o diálogo: “[...] se enfatiza ou exclusiviza a ação com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 1980, p. 92).

Podemos concluir que a ação e a reflexão são dimensões constituintes da palavra e que, sem a dimensão da ação, se perde a reflexão, e a palavra é inócua, sem sentido. Por outro lado, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo. No contexto de dialogicidade, a escuta pedagógica é um importante dispositivo de mediação de diálogo, pois tem a função de interligar a ação e a reflexão, criando uma comunicação, na qual aquele que fala, precisa também saber calar-se para poder escutar o outro que outrora lhe escutou, para que, assim, possam construir uma práxis<sup>14</sup>, mais democrática e libertadora, em que a todo o momento os sujeitos envolvidos possam ser desafiados para o diálogo com a própria ação, aceitando os desafios que ela oferece. “É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua

---

<sup>14</sup> “*Práxis*. É a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre a teoria e a prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado filosofia da práxis, designa a reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária). Para Paulo Freire, práxis é ‘a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.’” (Glossário sobre a obra de Paulo Freire. [http://www.paulofreire.org/glossario\\_pf.htm](http://www.paulofreire.org/glossario_pf.htm) Acesso: 09/01/08)

capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado” (FREIRE, 1996, p. 131 e 132).

Nesse movimento de fala e escuta expresso na citação de Freire pode-se perceber a presença do silêncio, que se estabelece também como um elemento da comunicação dialógica, tendo em vista que, para que o sujeito que fala seja um bom escutante, é necessário que reconheça o momento de silenciar para que o outro igualmente possa expressar sua palavra. Escutar se constitui num ciclo em que o sujeito que fala deve desafiar o sujeito que escuta, para que este fale também.

Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio inteiramente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado fala (FREIRE, 1996, p. 132).

Transpondo essa citação de Freire para a relação professor-aluno, podemos concluir que a escuta pedagógica não começa a partir do momento que o professor se encontra com seu aluno e vice-versa, ela se inicia no movimento de diálogo interno, em que o sujeito deve se questionar a respeito das atitudes e ações que compõem seu fazer. Nessa escuta existe um movimento entre a fala e a escuta que é responsável pela produção da palavra, que desliza na cadeia da metáfora<sup>15</sup> e da metonímia<sup>16</sup>.

A palavra, segundo Bakhtin, é instrumento ideológico, “é o modo mais puro e simples de relação social” (1986, p. 36). A compreensão do mundo pelo sujeito acontece no diálogo entre as palavras circulantes entre o interno (consciência) e o externo (da esfera ideológica).

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. É assim que

<sup>15</sup> “Substituição de um significante por outro, ou transferência de denominação. Uma palavra por outra” (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 248).

<sup>16</sup> “Termo colocado no lugar de um outro, designando uma parte do que ele significa. É pela metonímia que J. Lacan introduz a possibilidade de o sujeito indicar seu lugar em seu desejo” (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 249).

compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Na citação anterior, Bakhtin nos mostra que a linguagem é um conjunto de sentidos e contextos possíveis no uso particular da palavra, que é parte das mais diversas enunciações. Dessa forma, a palavra do outro nos coloca diante do desafio de compreendê-la. A linguagem presume um movimento de trocas, pois é na presença do *eu* e do *outro* que ela se apresenta como forma de interação. E cabe ressaltar que o lugar que os sujeitos ocupam interfere no sentido produzido, e isso significa que o contexto é importante para entender o texto, haja vista que ajuda a estabelecer outras relações e a perceber as ambiguidades.

Ainda tecendo algumas considerações em relação à palavra, Bakhtin aponta que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defini-me em relação ao outro, isso é, em última análise, em relação a uma coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (1986, p. 113).

A citação nos leva a pensar que o encontro e a interação com a palavra aproximam os homens, daí o seu caráter histórico, interativo e marcado pela subjetividade. Ao produzir linguagem o homem produz a si mesmo e é por ela produzido. É na palavra que nos posicionamos enquanto sujeito, palavra que se constitui em diálogo.

O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

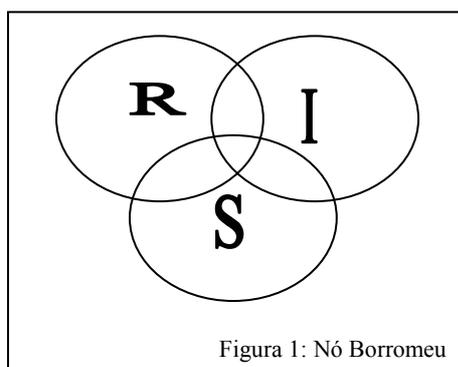
Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1980, p. 93).

A palavra e a escuta são a essência do diálogo, possivelmente os instrumentos eficazes de problematização, democratização e transformação. Ganha força em situação de conflito, de troca em que os sujeitos, ao pronunciar palavras, passam por um movimento crítico de mudança interna. Esse movimento crítico de reflexão é o que vai gerar o conteúdo da

educação. A competência dialógica, segundo Silva, “está em saber extrair da interação comunicativa com outros pontos de vista os elementos para novas sínteses, novos consensos” (SILVA, 2005, p. 176).

O diálogo externo como ato de comunicação deve estimular ações de interação comunicativa em que a fala e a escuta sejam exercitadas de forma plural, sem censuras, e que as reflexões oriundas destes diálogos venham acompanhadas de uma ação consciente e inconsciente sobre o simbólico, o imaginário e o real, representada pelo nó borromeu<sup>17</sup>. O simbólico pode ser exemplificado pela fala, o imaginário pelas idealizações e o real encontra-se no campo do impossível.

Esses três elementos, segundo Lacan, estruturam o sujeito.



Figueiredo (1994) faz uma releitura de Heidegger sobre a experiência com a palavra, na qual compreende que deixar-se atravessar pela fala significa acolhê-la na sua alteridade, sendo dessa forma necessário “libertar a palavra para seu outro dizer, para seu dizer outro” (p. 122). Isso significa deixar que a fala fale, colocando-se na posição de escuta, mesmo que as palavras emanem da própria boca.

A relação dialética do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo acontece a partir de uma práxis reflexiva, que busca transformação social, e a comunicação dialógica é a forma de se estabelecer uma consciência crítica articulada com a práxis. Segundo Freire, para se chegar a essa consciência, que ao mesmo tempo é desafiadora e transformadora, são fundamentais o diálogo crítico, a fala, a convivência, a confiança e o afeto. “Não há diálogo

<sup>17</sup> Lacan utilizou-se do desenho dos anéis enlaçados para representar os três registros da subjetividade: o real, o simbólico e o imaginário. A nomenclatura de nó borromeu foi dada em função do desenho na época ser inscrito no brasão da família dos Borromeo.

se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1980, p. 93). Para Freire (1980), como fundamento do diálogo, o amor é também diálogo, que se faz em uma relação horizontalizada em que a confiança vai tornando os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. Penso que a concepção de amor de Paulo Freire está relacionada à prática da partilha, ou seja, da colaboração entre os homens e mulheres, em que a confiança é uma espécie de testemunho que o sujeito concebe aos outros de suas verdadeiras intenções.

Trabalhar na perspectiva dialógica implica compreender o pensamento-linguagem dos sujeitos em relação a seus níveis de percepção da realidade. Desvelar as escutas é a proposta deste estudo. A escuta que proponho desenvolver extrapola a escuta da fala do outro, pretendo escutar o saber-fazer do professor, escutando a linguagem revelada em sua práxis, discurso verbal e escrito, dialogando com suas construções.

Partindo desse ponto, farei uma breve abordagem de como a escuta do saber-fazer do professor pode contribuir com a formação de professores críticos e reflexivos, que têm pela frente o desafio de educar.

### **1.8 A escuta dos *hieróglifos e pergaminhos***

*Hieróglifos e pergaminhos* é uma metáfora escolhida para representar a escuta que será investigada nesta pesquisa. O termo *hieróglifo* deriva da composição de duas palavras gregas - *hieró* (sagrado) e *glyfus* (escrita). É o mais antigo sistema organizado de escrita. *Pergaminho* vem do grego *pergaméne* e do latim *pergamina* ou *pergamena*; é o nome dado a uma pele de animal, geralmente de cabra, carneiro, cordeiro ou ovelha, preparada para nela se escrever. O seu nome deriva do nome da cidade onde foi fabricado pela primeira vez: Pérgamo, na Grécia.

A escuta dos *hieróglifos e pergaminhos* do saber-fazer do professor de educação infantil surgiu da necessidade de escuta do pensamento e linguagem do professor sobre sua prática, da necessidade de refletir sobre os escritos, que também são de sua autoria. Dessa forma, a metáfora dos hieróglifos representa as escritas das professoras; os pergaminhos aparecem metaforicamente no título deste trabalho como uma alusão ao instrumento dos diários (papéis de registro), onde estão registradas as falas, reflexões e servem de prova documental desta investigação.

A proposta é investigar como a prática da escuta no processo de formação dos professores pode possibilitar uma fala ressignificada sobre o saber-fazer dos professores.

Assim, diante das concepções teóricas apresentadas neste capítulo, é chegada a hora de seguir por um caminho que pode meter medo, mas apresenta um desejo pulsional de continuar. A psicanálise norteará a trilha da escuta, uma vez que, para a psicanálise, a escuta se constitui em uma situação na qual o discurso do sujeito se revela. Contudo, é importante ratificar que a escuta dos professores não é uma escuta tal como se passa na clínica, cabendo assim mais uma vez o esclarecimento de que as professoras serão escutadas, com o objetivo de uma maior compreensão sobre a práxis pedagógica, buscando os pontos de equilíbrio e desequilíbrio do fazer docente. Neste sentido, a psicanálise e a educação irão dialogar em busca de desvelar a fala do plano inconsciente, manifestada na prática docente.

Soares (1999) faz uma discussão a partir do pensamento de Freud e Millot, que reconheciam que, quando a verdade do sujeito não é dita, aparece o sintoma<sup>18</sup>, assumindo um lugar que não é seu (o da verdade), representando a falta. Dessa forma, cabe à psicanálise “fazer aparecer a palavra, o que falta no lugar ocupado pelo sintoma, por isso o seu lugar é de quem ‘escuta’” (1999, p. 129).

Para o processo analítico, a escuta acontece a partir de uma situação transferencial entre analista e paciente. Nessa situação, o analista é aquele que possui um “suposto saber” sobre a falta do paciente, ocupada pelo sintoma. “Daí que, no tratamento, o que lhe cabe é deixar-se colocar nesse lugar que o sintoma ocupou, para fazer emergir aí a verdade do sujeito – saber-de-si, sobre si, na expressão do próprio desejo” (SOARES, 1999, p. 129).

Relacionando a citação anterior com a situação de escuta do professor e seu fazer, percebemos que escutar o sujeito pode ajudá-lo a desvendar sintomas comuns à profissão docente, muitas vezes representados pela impotência e angústias com o seu fazer.

Nessa perspectiva, me apoiei em alguns constructos da psicanálise adotando o tripé escuta-sintoma-transferência, inspirada nos estudos de Soares (1999) sobre a escuta pedagógica. Para a autora, a inspiração psicanalítica é fundante na realização da escuta pedagógica, uma vez que a utilização dessas referências é essencial para uma primeira aproximação com o lugar onde a escuta será realizada, definindo assim sua especificidade.

---

<sup>18</sup> O sentido do sintoma foi descoberto por Josef Breuer, a partir da observação e estudo de um caso de histeria (1880 a 1882), porém só depois de uma década, quando colaborava com Freud, publicou suas observações. Freud, num primeiro momento, considerou os sintomas como ideias inconscientes que dominavam os pacientes, depois percebeu que os sintomas estavam diretamente ligados com a etiologia das neuroses. Por fim evoluiu para uma definição que a “construção de um sintoma é o substituto de alguma coisa que não apareceu” (FREUD, 1996, p. 287).

O *locus* dessa pesquisa é a escola, local de trabalho dos sujeitos que serão escutados. Nesse sentido, o suporte da psicanálise propiciará algumas articulações, como, por exemplo, a identificação de sintomas.

Sempre ao encontrarmos um sintoma, poderemos concluir existirem determinados processos mentais definidos, no paciente, os quais contêm o sentido do sintoma. Mas também é necessário que este sentido seja inconsciente, para que o sintoma possa surgir. Jamais se constroem sintomas a partir de processos conscientes; tão logo os processos inconscientes pertinentes se tenham tornado conscientes, o sintoma deve desaparecer (FREUD 1996, p. 287).

A partir da citação de Freud, podemos analisar o quanto é importante fazer emergir o que se encontra no plano do inconsciente. No caso desta pesquisa, a escuta poderá tornar manifestos e latentes os sintomas que os professores expressam no seu fazer.

A escuta do saber-fazer do professor nesta pesquisa poderá desvendar os sintomas trazidos pelos professores através de seus escritos, sua prática, seu discurso. A ideia é que após a escuta dos sujeitos, respaldada em conceitos psicanalíticos, seja possível propor intervenções de ordem pedagógica, na tentativa de buscar possíveis soluções, para os sintomas encontrados. Dessa forma será possível realizar o diálogo da psicanálise com a educação.

Uma intervenção pretendida é provocar o professor para o diálogo com a própria ação. Para Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão” (1980, p. 92). As palavras *ação-reflexão-transformação* são fundantes para a análise do fazer do professor. Estabeleço uma relação entre essas três palavras tão mencionadas por Freire com a lógica do professor reflexivo (*ação-reflexão-ação*), muito discutida por pesquisadores que se interessam pela formação de professores, a exemplo de Alarcão (1996), Schon (2000), Nóvoa (2002), Magalhães (2004), Pimenta e Ghedin (2005), Freire (2008), entre outros. Esses autores discutem e salientam o valor epistemológico da prática e valorizam o conhecimento que brota da prática refletida. “A atividade do formador articula o dizer com o escutar, e tem sempre subjacente a atitude e o questionamento como via para a decisão” (ALARCÃO, 1996, p. 19).

Madalena Freire (2008) aborda o processo de reflexão, como a sistematização da atividade de pensar que leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento e, conseqüentemente, à transformação, de si próprio, nos outros e na realidade. Esse movimento

pensante exercita quatro operações mentais: 1 Comparar: põe em ação a observação de diferenças e semelhanças, possibilitando a criação de critérios de classificação; 2 Classificar: desenvolve a análise, colocando em ordem nossas experiências, a partir de critérios que são significativos para nós; 3 Sintetizar: é determinar com brevidade a essência das ideias centrais, sem omissão de pontos importantes; e 4 Interpretar: realizar a leitura de significados; quando interpretamos um fato, ação ou acontecimento explicamos a partir do significado que lemos, da nossa experiência, e assim construímos nossas próprias hipóteses de leitura. Em cada etapa que constitui o processo reflexivo, a escuta se faz presente, a sistematização dessas ações mentais desperta e produz o pensamento, “pensar envolve duvidar, perguntar, questionar. É uma maneira de investigar, pesquisar o mundo, as coisas” (FREIRE, 2008, p. 48). O papel do professor é sistematizar as diferentes linguagens, oral, escrita e outras, para pôr em prática seus pensamentos.

A reflexão sobre a ação é o olhar *a posteriori* sobre o momento da ação. Muitas vezes o professor toma conhecimento da ação a partir de uma descrição verbal, se houver espaço de fala e escuta. Em outras situações esse processo pode acontecer pela via da escrita. Em qualquer das situações de reflexão (verbal e escrita), esse movimento só terá sentido se houver diálogo. Diálogo consigo mesmo, com parceiros de profissão ou com um professor mais experiente (mediador do diálogo). Segundo Nóvoa, “práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes” (NÓVOA, 2002, p. 59).

Nessa prática é importante que os sujeitos transcendam os limites que se apresentam em sua prática e superem a visão meramente técnica, na qual os problemas se reduzem ao cumprimento de metas e objetivos institucionais. O desafio nesse movimento é problematizar a visão sobre a prática, a partir de reflexões críticas que lhe permitam avançar rumo ao repensar de sua prática, mediante o próprio desejo de realizar.

A descoberta de si é um descortinador para se encontrar a identidade profissional, a singularidade de cada um. A troca e a socialização de saberes fortalecem o processo de formação mútua, numa dinâmica em que, segundo Nóvoa, “cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2002, p. 63).

Olhar e escutar o nosso fazer, dialogando com os sentidos e significados da nossa prática é antes de tudo um singular exercício de investigação. Esse processo possui um lugar

no entorno da prática educativa e possibilita experiências de erros e acertos, ressignificando na tentativa uma forma diferente de aprender.

Mrech (2005), a partir da leitura sobre o terceiro ensino de Lacan (1974), traz algumas aproximações da psicanálise com a educação, a partir das articulações entre a linguagem, a educação e o processo de formação do pensamento analítico. A autora faz uma discussão sobre o pensamento lacaniano de “pensar no inconsciente estruturado como uma linguagem. Para revelar que nós não conduzimos o saber, os saberes. Nós não conduzimos a linguagem. Somos conduzidos por ela” (2005, p. 156).

A autora conclui que não basta ser reflexivo, uma vez que muitos dos processos do professor em sala de aula decorrem do plano inconsciente. Assim, segundo Mrech, somos portadores de dois tipos de saberes – “o saber da consciência (saber referencial) e o saber do inconsciente (saber textual)” (2005, p. 156) –, o que nos leva a concluir que somos levados pelo saber e não o levamos, como pensa a maior parte dos professores.

Diante dessas construções teóricas de Mrech, encontramos mais uma aproximação da psicanálise com a educação, que é justamente possibilitar uma escuta e um olhar mais atento sobre nós mesmos, sobre o que e como fazemos enquanto profissionais, e para que esse laço se una é preciso começar a tecer articulações entre os saberes desses dois campos do conhecimento, rompendo preconceitos e buscando novas possibilidades.

Assim, penso que se a prática for refletida, dialogada e escutada, a escola poderá se tornar um espaço no qual colocamos os alicerces para o início dessa construção. Mas para que esse movimento se efetive, é necessário estabelecer um corte com os modelos pedagógicos tradicionais impostos, abrindo novas portas e janelas que nos conduzirão a labirintos ainda não explorados, ou seja, trazer a escuta para a nossa casa, nosso trabalho, escola, sala de aula. Uma escuta que não seja apenas sonora, da voz, mas uma escuta que subjetiva o sujeito na dimensionalidade de pretender construir uma sociedade em que o eu e o outro se encontrem e juntos possam dialogar sobre o que farão da história da educação.

Para tanto, a tríade escuta-sintoma-transferência será a construtora dessa história em que a educação faz cena. Se o professor for escutado é possível que se estabeleça uma relação transferencial entre ele e aquele que o escuta, e é nesta relação que o sintoma emerge revelando-se em ato. Dessa forma penso que seja possível uma maior compreensão do processo educativo.

## Capítulo 2

### Formação do professor em educação infantil

Titia, diga-me alguma coisa, estou com medo  
 porque está muito escuro.  
 – O que isso adiantaria, já que você não pode me ver?  
 – Não faz mal, quando alguém fala fica claro.

Sigmund Freud

Este capítulo tem como objetivo problematizar sobre a formação do professor da educação infantil. Inicialmente, trago um pouco da história mais atual da educação infantil, bem como alguns aspectos relacionados às políticas educacionais que vêm ganhando visibilidade e habitando os debates educacionais nas últimas décadas, a partir do reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças, afirmado pela Constituição de 1988<sup>19</sup>, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)<sup>20</sup> e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)<sup>21</sup>. Prosseguindo com a discussão, trago uma reflexão sobre a natureza dos saberes docentes, reconhecendo que eles não se reduzem a processos técnicos e mentais, que encontram como suporte a cognição dos sujeitos, mas que são sociais e desenvolvidos pelos professores em seu trabalho cotidiano. Sigo com uma articulação mais específica com a formação continuada, valorizando a escola como *locus*

<sup>19</sup> **Art 6º.** “São direitos sociais: a educação, a saúde (...) a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

**Art. 208º.** (...) **IV** “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.”

<sup>20</sup> **Art. 54º.** “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

(...)

**IV** - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.”

<sup>21</sup> **Art. 4º.** “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

**IV** – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.”

**Art. 21º.** “A educação escolar compõe-se de:

**I** - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.”

#### Seção II

**Art. 29º.** “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. 30º.** “A educação infantil será oferecida em:

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

**II** - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.”

de formação contínua, onde podem ser incentivados processos coletivos de diálogo, reflexão e escuta. Por último, trago uma discussão sobre o registro escrito como um espaço em que o professor pode indicar suas incertezas, inseguranças, conquistas e descobertas, refletindo sobre o seu fazer, comprometendo-se pela sua formação.

## **2.1 Um pouco da história mais recente da educação infantil no Brasil**

Antes de começar a discutir os aspectos que entrelaçam a formação do professor da educação infantil, é pertinente trazer para debate algumas questões relacionadas à história da educação infantil, tendo em vista que o histórico dessa etapa da educação básica tem evidenciado que a ideia de infância é uma construção sócio-histórica, coexistindo diversas ideias de desenvolvimento infantil em vários momentos. Essas múltiplas ideias atravessaram situações e posicionamentos ideológicos variados e contribuíram para a mudança de concepções e regulamentação das políticas públicas, constituindo uma polifonia de vozes que fazem ou não eco e em certa medida constroem o cenário da educação infantil no Brasil.

Para começar, pontuo algumas iniciativas para infância, contextualizando historicamente a função da creche e a pré-escola no Brasil. A creche esteve durante muitas décadas associada à caridade, cujo objetivo era “livrar bebês e crianças pequenas da morte, através do fornecimento de abrigo, alimentação e algum atendimento em higiene e saúde” (VERÍSSIMO; FONSECA, 2003, p. 1), constituindo-se como um espaço de assistência que não se distinguia dos asilos e internatos, apoiados pela Igreja e incentivados pela sociedade de um modo geral. Essa concepção foi ampliada com a industrialização. Segundo Bolsanello e Silva (1992), as entidades filantrópicas eram as responsáveis pelas creches que existiam fora das fábricas nas décadas de 30 a 50, normalmente defendidas por médicos e sanitaristas preocupados com a saúde e condições de vida das crianças desfavorecidas economicamente. Nesse período, a pré-escola surgiu no segmento privado para atender às camadas mais privilegiadas, cujo objetivo era inverso ao das creches destinadas às classes populares, mas a ideia de criança cidadã ainda estava por advir, o objetivo era preparar para a idade escolar.

Nos anos 60, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4.024, que fala da educação pré-primária para crianças menores de sete anos, contudo não se define de quem é a responsabilidade da educação nessa faixa etária. Nessa década, segundo Barbosa (2006), o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF passa a

fazer parte permanente da Organização das Nações Unidas – ONU e começa a estabelecer convênios nas esferas federal, estadual e municipal.

Kramer (2006) discute esse cenário se debruçando sobre a realidade das políticas educacionais voltadas para educação infantil nos anos 70, quando se defendia para crianças de 0 a 6 (seis) anos a educação focada na compensação de carências culturais, defasagens linguísticas e afetivas de crianças das camadas populares. Essas ações eram influenciadas por orientações de agências internacionais e programas de desenvolvimento nos Estados Unidos e Europa e documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, que defendiam “a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (KRAMER, 2006, p. 3).

O modelo pedagógico tradicional que conduzia a educação na época era fortemente ligado a correntes teóricas empiristas e comportamentalistas, que proclamavam uma pedagogia legitimada pela reprodução da ideologia, do autoritarismo, da coação, do silêncio, do condicionamento, traduzindo o processo de aprendizagem pela reação do sujeito frente a estímulos do meio. No ponto de vista da corrente comportamentalista, também conhecida como escola behaviorista, as crianças eram consideradas meras receptoras dos conteúdos transmitidos pelos professores.

Esse modelo perdurou por alguns anos e gerou debates críticos em torno dessas questões, motivando a procura de alternativas para as crianças brasileiras.

As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas. Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas (KRAMER, 2006, p. 3).

A citação acima nos convida a mergulhar em um cenário de luta e debate em prol da educação infantil. Em meio a esse contexto, estudos e debates contemporâneos nos campos da psicologia, sociologia e antropologia ajudaram no entendimento do que impôs às crianças uma posição desigual. Dessa forma, ao longo de 30 anos, as crianças no Brasil começaram a

ter sua especificidade e cidadania respeitadas, e a assistência, a saúde e a educação passaram a ser compreendidas como direitos delas.

Nesse contexto, as políticas de educação infantil no Brasil e as questões sobre a prática com crianças de 0 a 6 anos vêm ganhando visibilidade e habitando os debates educacionais nas últimas décadas. O reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças, valorizando-as como sujeitos e cidadãs, marca o momento de mudança de conceito e atitudes na educação infantil em nosso país. E a inserção da educação infantil na educação básica foi a grande contribuição da LDB, passando a ter um papel específico no sistema educacional, que é o de iniciar a formação necessária para que toda pessoa tenha direito à cidadania, tornando indispensável que os sistemas de ensino tratem a educação infantil de forma integrada, articulando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, afetivos e sociais, reconhecendo-os como aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento da criança.

Contudo, diante de avanços tão significativos, cabe uma crítica à cultura política do nosso país. Existe uma distância entre o que consta nos papéis e o que acontece na prática. Campos (2005) traz aspectos da história nacional pelos quais é possível confirmar essa dicotomia, a exemplo das cenas de extrema violência, que presenciamos cotidianamente com crianças e adolescentes na vigência de uma lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A educação infantil não foge à regra, embora talvez ainda seja cedo para avaliarmos os efeitos nas políticas de educação infantil e das mudanças legais e constitucionais ocorridas a partir da LDB. O cenário ainda é muito complexo, e muitas tensões habitam esse território.

Tomando como referência as discussões de Campos (2005), resgato algumas dessas tensões, responsáveis por nos colocar ainda num ambiente velado frente às questões da educação infantil:

*Segmentação versus integração* – a segmentação é apontada por muitos estudiosos como a tendência do momento. Na educação o entendimento das novas definições, apenas pelo critério da faixa etária (0 a 3 anos creche; 4 a 6 anos pré-escola), é um exemplo da segmentação na educação de crianças de 0 a 6 anos, fazendo com que em muitas situações as crianças precisem mudar de instituição, ocasionando transtornos para a criança e sua família.

*Políticas universalistas versus políticas focalizadas* – é tradição em nosso país que as creches utilizem como critério de acesso a situação socioeconômica, muitas vezes associada ao critério de exigência de que as mães trabalhem fora. Já a pré-escola costuma adotar os mesmos procedimentos dos demais sistemas educacionais, considerando idade, local de

moradia, ordem de chegada, entre outros. Nesse sentido é notório que os programas de atendimento infantil utilizam a lógica da focalização de populações mais desfavorecidas economicamente, o que evidencia o contraste com o que a LDB estabelece.

*Período integral versus período parcial* – o que percebemos na prática é uma interpretação da LDB, na qual se associa a creche ao período integral e a pré-escola ao meio período de funcionamento, o que é compreensível diante das diferentes tradições e identidades assumidas por esses dois tipos de atendimento. Contudo, a lei em nenhum momento determina o período de atendimento para cada faixa etária.

*Professores formados em níveis educacionais mais altos versus educadores leigos e pessoas da comunidade* – o que a LDB diz com relação à formação de professores, inclusive os da educação infantil, aumenta o fosso entre o “professor escolar”, incluindo os da pré-escola, e o “educador leigo” ou ainda a educadora de creche, monitora, dentre outras nomeações, cujas condições de trabalho e salário, mais a desigualdade social da população brasileira, geram um tipo de ocupação que não atrai jovens profissionais com uma escolaridade maior. Esse processo dificulta a inclusão do professor de creche, conduzindo à adoção por uma professora que ensina e uma educadora que cuida da alimentação, higiene, etc.

Dessa maneira, o cuidado continua exercendo a função assistencialista, ao contrário do que preconizam as novas concepções de educação infantil, os estudos sobre desenvolvimento infantil e mudanças culturais, ou seja, as instituições de educação infantil têm a função de educar e cuidar de forma indissociável e complementar conforme retrato a seguir.

## **2.2 Cuidar e educar na educação infantil**

A palavra *cuidar* vem do latim *cogitare*, que significa “pensar, imaginar”, e *curare*, que implica “tratar de pôr cuidado em”. O termo *cuidado* é derivado do latim *cogitatus* e diferencia seu significado de acordo com a função sintática: primeiramente, refere-se à atividade de pensamento com função de adjetivo, participio do verbo cuidar, implicando “pensado, calculado”. A segunda função da palavra se refere ao campo da emoção, aparece como função de substantivo masculino, significa “desvelo, solicitude, diligência, vigilância, precaução” (FERREIRA, CD ROM).

Dessa forma, podemos concluir que a prática do cuidar possui duplo sentido: no campo da ação do pensamento e no campo da aplicação, materializando-se em atitudes para

com o outro. O conceito de cuidar está voltado para a objetividade e para a subjetividade, e a ação de cuidar abrange aspectos de ordem cognitiva e afetiva.

Almeida (2004) discute a concepção walloniana demonstrando que a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento do sujeito. A vida afetiva da criança se organiza em contato com o outro e “progride, estendendo-se em etapas evolutivas: a primeira delas é de base orgânica e seus motivos estão ligados aos estados de bem-estar ou mal-estar” (2004, p. 44). Por exemplo, o recém-nascido tem suas necessidades biológicas atendidas por meio das emoções (choro, riso), que contagiam o outro adulto, cuidador, o que vem confirmar o componente afetivo do cuidado. As práticas de cuidado se configuram como uma atitude imprescindível à sobrevivência, o bebê humano não teria como sobreviver se não recebesse a atenção necessária de um adulto.

Dessa forma, na perspectiva de Almeida (2004), com a influência do meio e da coletividade, essa afetividade orgânica, manifestada em simples gestos, vai se transformando em meios de expressão cada vez mais diversos e emocional, onde a relação estreita entre a criança, o adulto e o meio físico, são essenciais na constituição do sujeito, uma vez que o orgânico sozinho não dá conta da natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material.

Concordando com a concepção de que a criança torna-se pensante, forma a personalidade, constrói o conhecimento e aprende pela atividade que realiza na interação com outros desde os primeiros momentos da vida, reporto-me à visão de Rosseti-Ferreira sobre a expressividade afetiva da criança e a importância de práticas de cuidado:

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo (2003, p. 10).

A citação nos faz pensar sobre a dimensão da prática do cuidar no contexto da educação de crianças de 0 a 6 anos, que deve fazer parte de um único contexto, em que a prática de cuidar e educar possa contribuir com o desenvolvimento da criança, com o objetivo maior de ajudar o outro a se constituir como sujeito, melhorando sua condição de vida enquanto cidadão. Dessa forma, as ações devem superar os atos racionais de cuidados com

saúde, higiene, alimentação e proteção ao desenvolvimento físico das crianças. O cuidar deve demandar a criação de vínculos, acolhimento do outro em suas diferenças, e mediar situações de construção de conhecimentos culturais e atitudes sociais.

É recomendável que a escola da educação infantil supere a dicotomia do cuidar e educar, por meio da integração desses dois processos, e que os professores assumam o papel de mediadores da criança com o seu contexto físico e social, assumindo um lugar privilegiado, juntamente com a criança, na construção do conhecimento. Todavia, cabe acrescentar que essa construção se dará de modo mais significativo se acontecer de forma lúdica e prazerosa.

Contudo, os termos *cuidar* e *educar* ainda ocupam significados particulares na educação infantil: o primeiro vem sendo associado às necessidades do corpo e o segundo às possibilidades da mente; o primeiro está direcionado a dar melhores condições de sobrevivência às crianças da população mais pobre e o segundo, ao desenvolvimento intelectual dos filhos dos grupos de maior prestígio social. O momento pós-LDB vem demonstrando que as conquistas legais não são suficientes para que a educação infantil supere concepções arraigadas em sua história e sua prática. O discurso dicotômico entre o cuidar e o educar que diferenciou o papel da creche e da pré-escola produziu uma imagem dicotômica, o que dificulta uma visão de trabalho integrado.

A crítica em relação às propostas de trabalho com as crianças, que se dicotomizam entre o educar e assistir levou a busca de sua superação em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender as especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar – sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escola) (CERISARA, 2002, p. 2).

Assim, o cuidado e a educação tornam-se pilares intrinsecamente ligados na educação de crianças, que é desafio a ser vencido pelas instituições e profissionais da educação infantil, pois esses conceitos, embora sejam muito discutidos na atualidade, ainda não foram incorporados de forma consciente em muitos espaços da educação infantil.

É importante que a ideia de “cuidado”, mais abrangente, seja incluída no conceito de “educar”, ou seja, algo que compreenda todas as atividades

ligadas à proteção e apoio como necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, proteger, consolar, enfim, cuidar, todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar (CORRÊA, 2003, p. 13).

Diante desse cenário, percebo em minha prática de coordenadora pedagógica que o cuidar ainda é visto, por muitos professores, como parte menos importante da ação docente e está relacionado basicamente à higiene e à alimentação. O educar é considerado como aspecto mais significativo da ação docente e, na maior parte das vezes, está relacionado ao trabalho com conteúdos escolares.

As professoras não se sentem responsáveis pelas atividades de cuidado, privilegiando na maior parte das vezes o desenvolvimento cognitivo, desconsiderando o desenvolvimento afetivo, social e motor. Segundo Ferreira, “como a discriminação é grande, quem educa não se propõe a cuidar e quem cuida não se considera apto para educar” (2003, p. 10).

Contudo, percebe-se que a atitude de cuidado, embora de forma inconsciente, está presente no cotidiano das creches e o fato de ainda não ser considerado, por muitos educadores, como elemento importante na educação de crianças pequenas, talvez esteja associado à tentativa de superação das práticas que, historicamente, foram sendo construídas no âmbito das creches e pré-escolas, nas quais a dimensão do cuidado foi tomada como algo de menor importância, encarada como assistencialismo puro e simples. O cuidar precisa ser reconhecido como um ato afetivo.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, RCNs, 1998, p. 25).

O trabalho com crianças de 0 a 6 anos pressupõe o cuidado e a educação como intrínsecos à relação cotidiana. De um lado, as crianças necessitam de cuidados essenciais (alimentação, higiene, saúde). De outro, necessitam também da mediação do adulto para realização desses cuidados e de outras tarefas do dia a dia. Essa interferência ocorrerá em maior ou menor intensidade até que a autonomia vá se ampliando.

A função educativa da educação infantil foi consolidada pela LDB, conforme demonstra o artigo 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.

A citação anterior define o objetivo da educação infantil e propõe como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Com base nessa finalidade, entendo que o cuidar e o educar devem ser considerados como indissociáveis, por meio de todas as ações pedagógicas, pois são dimensões essenciais ao desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos.

Esse cenário exemplifica mais uma distância entre a legislação e a prática, demonstrando que a condução do trabalho educativo na educação infantil ainda é respaldado em práticas ultrapassadas.

Nesse contexto, Oliveira (2005) faz duas reflexões sobre a legislação e políticas nacionais para a educação infantil. A primeira é que, embora nos últimos anos a educação infantil venha passando por mudanças, ainda lidamos com uma realidade na qual, ao mesmo tempo que a legislação atual inova em alguns aspectos, em outros ainda acompanha resquícios do passado, uma vez que levanta desafios que não são conquistados da noite para o dia. A autora coloca a necessidade de mudanças de concepções, crenças e valores, que não se transformam de uma hora para outra, exigem momentos de discussão e diálogo que não param nas discussões sobre crianças, seu desenvolvimento e a educação: é necessário também que haja uma interlocução em que sejam explicitados e esclarecidos os papéis do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na educação infantil.

A segunda, parte da concepção de que tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem ao acaso, mas dentro de um contexto social e político em que as esferas da sociedade civil e organismos governamentais interagem. Dessa forma, é importante lembrar que todos os dispositivos legais que empregamos hoje são frutos de ricos e amplos processos de debates político-ideológicos que envolveram diversos setores da sociedade. Assim, precisamos trabalhar rumo à mudança de concepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo, com vistas a repensar o abismo entre as leis e a realidade, avançando rumo a uma educação infantil mais democrática.

Em meio a essa realidade, a formação do professor é um ponto relevante que deve merecer um olhar crítico diante da realidade e das múltiplas questões que envolvem essa problemática como, por exemplo, o saber-fazer da profissão e a formação continuada em serviço.

### 2.3 O saber-fazer na formação dos professores

Como coordenadora pedagógica envolvida com a formação de professoras da educação infantil, venho buscando interlocuções entre o universo acadêmico e os saberes da experiência das professoras que fazem parte dos centros de educação infantil em que trabalho. Proponho um diálogo tecendo reflexões sobre os saberes e fazeres que fundamentam a prática pedagógica dos sujeitos desta pesquisa, que no dia a dia vão em busca de novos desafios percorrendo um universo de possibilidades para sua formação.

A discussão sobre os saberes docentes tem permeado as pesquisas em educação e os debates sobre profissionalização há alguns anos, tanto na América do Norte como na Europa e América Latina. Esse movimento internacional converge em torno da formação do profissional de educação e do seu despreparo diante das questões relacionadas ao ensino.

Recorrendo à literatura sobre as profissões de Tardif, Lessard e Gauthier (1998), Tardif (2007) sustenta que o saber não se reduz a processos técnicos e mentais, encontra como suporte a cognição dos sujeitos, é social e se manifesta nas complexas relações entre professor e aluno. A compreensão dessa obra é de que o saber do professor advém de várias relações como a família, a escola que o formou, a cultura pessoal, a universidade, os seus pares, os cursos de formação continuada, etc., sendo, portanto, plural, heterogêneo e temporal, pois se constrói durante a vida e o percurso da carreira.

Nesse processo, encontramos em Freire (1996) saberes indispensáveis à prática educativa pautados numa visão de mundo e escola que extrapola a visão de treinar para o desempenho de destrezas, destacando a necessidade da relação dialógica entre professor e aluno, colocando em destaque princípios como: rigorosidade, pesquisa, criticidade, ética, risco, aceitação do novo, reflexão, inacabamento, autonomia, bom senso, tolerância, alegria, mudança, esperança, competência, compromisso, diálogo e escuta. Freire articula a teoria e a prática, advertindo que a prática educativa é um exercício constante em favor do desenvolvimento da autonomia do professor.

Podemos perceber nessa obra de Freire a complexidade da docência, que exige do professor estratégias para articular diversos saberes, não só os que permeiam o ambiente da escola, mas também os que circulam nos ambientes sociais, e que são partilhados por seus pares em contexto individual e social.

Na lógica de saberes plurais, que envolve uma variedade de conhecimentos e saber-fazer, Tardif (2007) identifica quatro fontes nas quais os saberes se engendram: *os saberes da*

*formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência.*

*Os saberes da formação profissional* são os transmitidos pelas instituições de ensino de um modo geral, apresentam-se como concepções provenientes da prática educativa e são incorporados na prática do professor, fornecendo, por um lado, arcabouço ideológico à profissão e, por outro, técnicas e algumas formas de saber-fazer. Seguindo a mesma lógica, os *saberes disciplinares* são saberes que correspondem às diversas áreas do conhecimento integradas nos programas das universidades em forma de disciplinas (como matemática, história, literatura, etc.), que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. *Os saberes curriculares* correspondem à forma como as instituições de ensino organizam e apresentam os saberes sociais por elas definidos; apresentam-se sob a forma de programas escolares em que são expressos objetivos, métodos e conteúdos. *Os saberes da experiência* fecham esse ciclo com os saberes específicos, desenvolvidos pelos professores em seu trabalho cotidiano. Eles germinam, crescem, são alimentados e validados na experiência prática.

Diante da categorização de Tardif, percebemos que a combinação desses saberes são elementos constituintes da prática pedagógica, uma vez que o professor, ao longo de sua história profissional, aciona e articula diferentes saberes enlaçando sua prática. Na maior parte das situações, os saberes curriculares e disciplinares acabam sobressaindo, fortalecendo a cultura de estranheza do professor com o seu saber, cristalizando a prática da transmissão e reprodução, o que leva à repetição.

Os saberes da experiência deveriam ser o núcleo do saber docente, tendo em vista que os demais saberes nutrem uma relação de exterioridade com a prática docente, por não terem sido produzidos em seu interior. Os saberes da experiência deveriam ser reconhecidos como uma espécie de termômetro, avaliando os outros saberes, eliminando os que não se aplicam à realidade, conservando o que poderá contribuir e incorporando outros para tecer o seu fazer.

Tardif (2007), que discute a partir do que os professores pensam sobre o saber (que envolve vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos e formas diversificadas de saber-fazer, englobando planejamentos e a organização da escola), observa que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, visto que trazem à tona, no exercício de suas práticas, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificadas. Neste sentido, propõe um *modelo tipológico* na tentativa de classificar e identificar o pluralismo do saber profissional do professor.

Quadro 1 – saberes dos professores<sup>22</sup>

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

Se pararmos para escutar os professores no dia a dia sobre seus fazeres, veremos que os saberes identificados no quadro anterior por Tardif fazem parte do seu cotidiano e são utilizados por eles. É perceptível que utilizam seus conhecimentos pessoais em seu fazer e que esses saberes são adaptados conforme estruturação curricular do seu *locus* de trabalho. Pode-se observar ainda que os diversos saberes não fazem parte necessariamente do ofício de ensinar, visto que são frutos de lugares sociais diferentes e anteriores à carreira profissional, muitas vezes situados fora do local de trabalho.

<sup>22</sup> Fonte: TARDIF, 2007, p. 63.

A partir do conteúdo do quadro, é possível refletir também que a construção do saber profissional está associada a fontes e lugares variados, dentre os quais destaco a experiência de vida construída como aluno, que está carregada de representações, crenças e certezas sobre a prática docente.

Santos (2002) retoma os estudos de Sacristán (1995) para fazer uma discussão sobre os saberes da experiência. A autora aborda o saber-fazer do professor estando relacionado com o andamento da prática escolar, que se desenvolve por meio de esquemas práticos que são estabelecidos em atividades ligadas a determinado conteúdo. Esses esquemas não são prontos, colocados mecanicamente pelo professor em ação na sua atividade profissional. Ao longo da trajetória do professor, eles são criados, modificados e combinados de maneira nova. É o que Freire (1996) chama de “críticidade da curiosidade ingênua”, que está associada ao saber do senso comum, é a curiosidade posta como inquietante, indagadora, com inclinação ao desvelamento de algo. Nesse sentido Freire sustenta que não existiria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos coloca impacientes diante do mundo.

Ainda com relação ao saber da experiência, Josso (2004) conduz uma discussão sobre as aprendizagens experienciais a partir do que dizem os sujeitos em suas narrativas. Formar-se significa integrar o saber-fazer, os conhecimentos, na pluralidade do contexto cultural vivenciado.

Aprender é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. [...] a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização (JOSSO, 2004, p. 39).

Josso, na citação anterior, retrata a hierarquização de saber-fazer, conhecimentos, técnicas e valores, articulados num espaço-tempo que enseja um olhar para si e para uma situação específica, por meio de uma mobilização de saberes plurais. Nesse sentido, pensar a formação é partir do ponto de vista dos professores aprendentes, considerando suas experiências formadoras, que simbolizam atitudes, sentimentos, comportamentos, pensamentos e saber-fazer que evidenciam uma subjetividade de identidades.

Assim, colocar o professor como sujeito do conhecimento é o desafio para os formuladores das propostas de formação, recolocando a subjetividade do professor nos

debates sobre formação e pesquisas sobre o ensino. Tardif (2007) articula a importância de levar em conta a subjetividade dos atores em atividade:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (2007, p. 230).

Essa citação me conduz diretamente ao universo dos sujeitos desta pesquisa e ao que ela se propõe: escutar a subjetividade dos sujeitos, para desvendar o saber-fazer e os conhecimentos mobilizados em suas ações cotidianas, num diálogo intenso com as professoras, considerando-as não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que detêm um saber específico ao seu trabalho.

Josso (2004) reconhece que os processos formativos focados nas experiências descrevem caminhos que afetam nossa identidade e subjetividade, indicando caminhos para que os sujeitos orientem com lucidez as próprias aprendizagens e o seu processo de formação. “Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformação (2004, p. 41). Nos caminhos apontados pela autora, está a importância de compreender como se dá a construção da experiência. Vejamos o que nos diz Josso (2004) a esse respeito:

- a) “ter experiência” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b) (2004, p. 51).

Nessa fala, a autora nos provoca a pensar e compreender o processo de formação da experiência, nos instigando a pensar nossas vivências do dia a dia. Passar pelo sentimento de surpresa e espanto, diante de uma situação que não era esperada, mas que nos causa algum impacto, seja ele positivo ou negativo, leva-nos ao confronto com o desconhecido (momento a). Esse movimento pode nos conduzir ao embate do conhecido com o desconhecido, podendo nos provocar a sairmos de nós, para irmos ao encontro do outro, nomeando o que

vivenciamos e aprendemos (momento b). O último momento (c) é a etapa da reflexão, é o momento em que levantamos novos questionamentos a partir das experiências vividas e então decidimos o que faremos com elas. Pensar nas nossas experiências diz respeito não apenas a uma experiência, uma vivência particular, mas a um “conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências” (JOSSO, 2004, p. 54).

Dessa maneira, o desafio é pensar propostas de formação que dialoguem com o contexto real da escola e de seus sujeitos, que possibilitem outorgar à formação um caráter mais científico, priorizando a prática da investigação, colocando o professor em condição de assumir a autoria de seu trabalho.

Na concepção de criança sujeito de direitos, cidadão em desenvolvimento, protagonista histórico, a figura do professor não poderá mais ser a do que transmite conhecimentos ou molda comportamentos, mas a de mediador que escuta e percebe as necessidades de seus alunos, apontando caminhos, aprendendo e crescendo junto com eles.

Embora todas essas discussões já circulem há algum tempo no espaço acadêmico, ainda é comum nas universidades observar a distancia de alguns professores da prática pedagógica, permanecendo a maior parte de sua jornada de trabalho nas salas de aula, ocupando-se de transmitir aos alunos as teorias (no caso da educação infantil, em sua maioria psicológicas) para que depois os mesmos possam aplicá-las em suas práticas. Esse tipo de prática desconsidera que o cotidiano escolar é complexo e não pode ser explicado apenas com as teorias psicológicas.

Dessa maneira, o professor de crianças de 0 a 6 anos necessita de um saber-fazer que incorpore habilidades para lidar com a globalidade, singularidade e vulnerabilidade social das crianças, integrado com uma rede de relações com a família e outros profissionais, como auxiliares de classe, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, administradores, entre outros, necessitando do profissional competência para a integração de diferenciados fazeres e saberes.

Contudo temos um grande desafio: como facilitar o desenvolvimento daquilo que não se teve oportunidade de aprimorar e desenvolver em si mesmo? Repensando a formação do professor. “Quando se prepara um professor ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor” (MELLO, 2000, p. 6). Cuidar da formação do professor significa criar uma rede interativa que tenha como contexto a estrutura política, social, cultural e local dos sujeitos, gerando a possibilidade de construção, liberdade, autonomia, criatividade e prazer.

Segundo Nóvoa (2002), o professor ainda não percebeu o seu conhecimento específico reconhecido. A tendência é sempre considerar que lhe basta dominar o conhecimento específico do que ensina e possuir um certo jeito para se comunicar e lidar com os alunos, o resto é dispensável. Nessa perspectiva, o autor discute os dilemas da profissão docente, partindo do princípio de que a educação não deve excluir a contemporaneidade, que lida com os imprevistos, o inusitado e com as diferenças, reduzindo apenas as formas clássicas do conhecimento, e sugere o desenvolvimento de três famílias de competências:

*Saber relacionar e saber relacionar-se.* Diz respeito à importância de o professor repensar seu trabalho considerando um conjunto de novas redes e relações sociais, expandindo o espaço da escola, incluindo outros parceiros, “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação com as comunidades locais” (2002, p. 24). Esse cenário exige do professor uma intervenção técnica, mas também uma intervenção política junto às comunidades locais.

*O saber organizar e saber organizar-se.* Sobre esse aspecto Nóvoa adverte que os programas de formação não têm dado a devida atenção para a forma de organização do trabalho pedagógico. Fala-se em currículo, metodologias, estratégias pedagógicas, mas raramente se levanta a discussão sobre a “organização do trabalho na escola, definição dos espaços e dos tempos letivos, agrupamentos de alunos, gestão dos ciclos de atividades” (2002, p. 26). Isso chama a atenção para a necessidade de se repensar o trabalho docente, na perspectiva que essas mudanças na prática docente e no contexto escolar possam se constituir em instrumento de diálogo entre professor, escola e comunidade.

*Saber analisar e saber analisar-se.* Essa competência é propícia para pensar sobre a formação do professor no contexto da prática reflexiva. “O conhecimento não existe sem o autoconhecimento” (2002, p. 27). O professor deve admitir que o conhecimento só poderá ser construído a partir de uma reflexão sobre a prática, uma vez que “o estudo da atividade é a única maneira de resolver o dilema do conhecimento” (2002, p. 27).

Nesse contexto, é necessário valorizar a escola como espaço privilegiado de formação, possibilitando momentos e situações de aprendizagem significativa, nos quais, por meio da fala e escuta, os sujeitos possam dialogar, se conhecerem melhor, compartilharem saberes e fazeres, percorrendo um universo de possibilidades para sua formação contínua, estabelecendo, assim, relações entre o saber e a prática, teoria e prática e entre reflexão e ação.

## 2.4 Formação continuada

A formação continuada tem sido objeto de muitas discussões e pesquisas associadas ao processo de formação em serviço. A expressão tem sido utilizada como crítica a termos utilizados anteriormente, como *treinamento*, *capacitação*, *reciclagem*, que não privilegiavam a autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas elaboradas para atender à racionalidade técnica. No entanto, podemos contar hoje com novos encaminhamentos. Nóvoa (2002) propõe um novo tipo de formação, estabelecendo uma ruptura com modos escolarizados, em que seja possível articular as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais.

Ao valorizar o contexto de trabalho, o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola, e a referência fundamental é o saber docente, reconhecido e valorizado no cotidiano prático do professor. Partir do reconhecimento da escola como *locus* de formação continuada tem consideráveis implicações, como: trabalhar com o professor em seu espaço de trabalho, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica; oferecer espaço e tempo para a escuta do professor; e ressignificar o papel do coordenador pedagógico na perspectiva de mediador do processo de formação, partindo das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia, favorecendo as práticas da escuta, diálogo e reflexão.

Nesse contexto, os saberes oriundos da experiência são acionados e considerados importantes, tanto para o professor quanto para o coordenador, professor mediador de muitos processos de formação em serviço. A função desse profissional é criar situações e estratégias de formação, utilizando para esse exercício os saberes relacionais e técnicos adquiridos em sua formação inicial, mas principalmente os da experiência vivida no seu cotidiano, pessoal e profissional.

André e Vieira (2006) tratam da questão do coordenador pedagógico e sua relação com o saber da experiência em processos de mediação de formação continuada, colocando esse profissional como figura importante no contexto da formação em serviço, tendo em vista que, em certa medida, é ele quem escolhe o momento mais adequado para o diálogo com seus pares e a melhor forma de conduzir o processo.

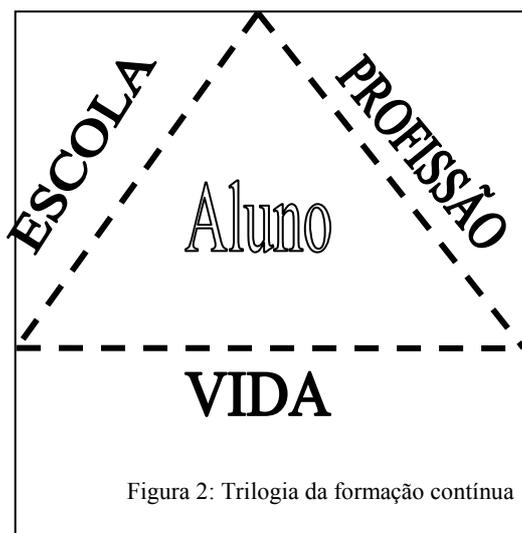
As autoras ainda apontam o coordenador pedagógico como o profissional que constantemente está refletindo sobre as mudanças na sua escola, quando assume o papel de incentivador para o processo de desenvolvimento pessoal e social, favorecendo a adoção de

atitudes de reflexão, autonomia e participação. O coordenador deve ser para o professor um parceiro no seu processo de formação no local de trabalho.

Em sintonia com esse enfoque, referencio a formação continuada na escola e me posiciono na figura de professora coordenadora pedagógica, com a tarefa de colocar em prática a proposta de coordenação dialógica. Essa abordagem, segundo Nóvoa (2002), se concretiza num cenário de reflexão partilhada, em que as relações de professores e coordenador consolidam uma prática de reflexão e escuta de cada um consigo próprio e com o seu parceiro mais próximo, estabelecendo normas igualitárias de reciprocidade e respeito mútuo, como forma de valorização do papel do contexto de trabalho, rompendo com modos escolarizados de formação, articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Dessa forma, é possível que a formação contínua em serviço favoreça processos de construção de autonomia na escola.

A questão da autonomia pode exercer vários sentidos nas interações pedagógicas e tem como objetivo a autonomia do aluno, que passa pela autonomia do professor como sujeito e profissional.

Uma das maneiras de desenvolver a autonomia na escola é incentivando a pesquisa, o trabalho de campo, disponibilizando tempo de intervenção, diálogo e escuta, estabelecendo dessa forma o diálogo entre *a pessoa e sua experiência; a profissão e seus saberes; a escola e seus projetos*, compondo dessa forma o que Nóvoa (2002) chama de trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola.



Nessa perspectiva, a formação contínua pode se constituir em um elemento importante para o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional do professor. É preciso a quebra

de paradigmas, para que haja a junção do individual com o profissional, para que o professor reflita continuamente de forma crítica acerca da sua prática pedagógica e do seu espaço no ambiente escolar, e chame para si a responsabilidade premente da sua formação contínua, a fim de se desenvolver pessoal e profissionalmente e, com isso, se inserir e se tornar ator principal e não coadjuvante na discussão e na elaboração de políticas públicas educacionais.

No devir dessa reflexão, é necessária a conscientização para que o próprio professor possa investir na sua formação, dando um rumo qualitativo nas narrativas de sua vida. E isso é salutar tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o profissional. Para dar esse sentido a sua vida, o professor deve sempre problematizar suas práticas, construindo e reconstruindo novas mediações no seu fazer pedagógico. Para isso, precisa ser reflexivo, isto é, aquele que, no “saber-fazer” (conhecimentos e experiências docentes que são materializadas em sua práxis), reflete nas suas ações, ressignificando-as e construindo novas estratégias para uma nova ação, interrogando sua própria prática.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 44).

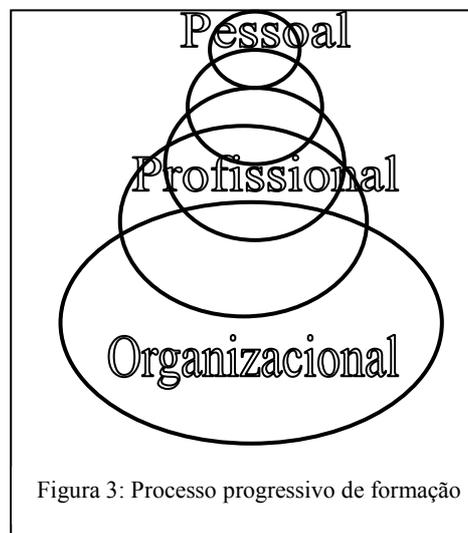
Como pontua Freire, a formação, tal qual a prática reflexiva, tanto avança como recua, vai e volta, porque o conhecimento encontra-se em constante mutação. Portanto, o profissional de educação deve estar em contínua formação, pois o aprendizado do presente é fundamentado no passado e dá ao futuro uma nova forma, constituindo um processo sempre interativo e dinâmico.

O processo de formação contínua deve instigar os saberes advindos dos professores. A instituição escola não pode se transformar sem o comprometimento do professor e, por outro lado, o professor não pode provocar mudanças sem a conversão das escolas nas quais trabalha. Segundo Nóvoa (2002), o desenvolvimento do profissional de educação também deve estar interligado aos movimentos das instituições escolares e aos seus respectivos projetos, tal qual numa teia, na qual se revela o entrelaçado.

É nessa perspectiva que deve caminhar a formação contínua do professor, porque, sem formação, possivelmente não haverá mudanças. É essencial entender que a formação contínua perpassa essa realidade. Quero dizer, com a articulação e o desenvolvimento organizacional das instituições escolares. Este é o grande desafio do professor: conceber, sem

nenhuma distinção, a escola como um ambiente agradável de trabalhar e principalmente de se formar.

Nóvoa afirma que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma cultura de formação contínua de professores” (2002, p. 61). Por conta desse esforço de compartilhamento, a formação contínua dos professores pode contribuir, sem dúvida, na formação contínua de novas instituições escolares, e todos sairão ganhando nesta tríade de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional. Assim podemos pensar numa relação harmônica, coerente e salutar entre as concepções e as práticas.



Quanto às práticas de formação contínua de professor, elas devem igualmente contemplar a troca de experiências profissionais dos docentes, bem como a socialização e a multiplicação dos saberes, delineando o papel do professor – ora de formador, ora de formando –, nesse processo contínuo de ensinar e aprender. E aqui o diálogo e a escuta são peças fundamentais para consolidação dos saberes adquiridos através da prática profissional. “Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (FREIRE, 1996, p. 153).

Penso que a formação contínua deve estar pautada com o desempenho profissional do professor. Acredito, também, que a criação de redes de aprendizagens coletivas constitui um marco de socialização e desenvolvimento profissional, possibilitando que o professor assuma a cena do seu processo de formação.

Concordo com Christov (1998), que sustenta que a formação contínua se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano, que se constituem como práticas que se transformam constantemente. Pelo fato de a realidade ser mutável, o saber construído sobre ela precisa ser revisto e ampliado constantemente, para que possamos analisar mudanças, que ocorrem em nossas vidas, em nossa prática, atribuindo novas direções. Assim o professor precisa estar preparado para participar e intervir de forma crítica. Essa nova maneira de pensar tem inspirado muitos teóricos a defender que o dever do professor é ser um prático e um teórico da sua prática, e assim a reflexão sobre o seu ensino toma conta do cenário e dos programas de formação nos últimos anos.

Isso nos remete à discussão do eixo reflexão, não como processo mecânico de pensamento unicamente limitado a um exercício criativo de novas ideias, mas como capacidade de questionamento e autoquestionamento, que inclui problematização, intervenções e mudanças.

A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz (GHEDIN, 2005, p. 132 e 133).

Na lógica adotada por Ghedin, teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los pode gerar a perda da possibilidade de reflexão. O autor faz uma crítica aos fundamentos pragmáticos implícitos na proposta de Schön (2000), decorrente da redução que se faz da reflexão situada nos espaços apenas da sala de aula. Contudo, mesmo com as críticas e acréscimos que se façam à proposta de Schön, é inegável sua contribuição para uma nova lógica e visão de formação.

Freire (1996), Magalhães (2004), Ghedin (2005), entre outros, defendem a ideia da reflexão crítica, que supera a visão de conhecimento apenas do contexto escolar e avança rumo à reconstrução de práticas e na relação da escola com a sociedade, como resultado de um cenário de questionamentos: “como posso agir diferentemente? É o momento da reconstrução?” (MAGALHÃES, 2004, p. 79).

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação,

como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa (GHEDIN, 2005, p. 138 e 139).

Acompanhando o pensamento do autor, podemos concluir que a reflexão crítica possibilita ao professor investir num processo de transformação da prática mediante o processo de transformação intelectual que, na visão de Freire, significa transformar o pensar ingênuo em um pensar crítico. “Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar” (FREIRE, 1996, p. 44).

Ser reflexivo significa estar aberto ao novo, “é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 1996, p. 175). O exercício da prática reflexiva em proposta de formação poderá significar para o sujeito professor o direito de construir o seu saber, valorizando a experiência como fonte de aprendizagem no processo de conhecer o próprio modo de conhecer.

A formação na escola deve ser fortalecida pela criação de espaços para o trabalho coletivo como parte do dia a dia. A participação dos professores na escola jamais deve se limitar à sala de aula, ela precisa extrapolar o chão e as paredes da escola e partir em movimento de um pensar e sentir coletivo, investindo em uma práxis como lugar para troca de experiências e produção de saberes, articulados com atitudes de partilha. Contudo, não podemos esquecer que esse movimento não acontecerá na escola com iniciativa apenas do professor, os vários responsáveis pela instituição, como diretores e coordenadores, precisam estar em formação em seus próprios contextos.

O envolvimento de todos aos poucos causará uma transformação nas estruturas de trabalho, abrindo espaço para os imprevistos e contratempos, tão naturais na dinâmica das relações na escola. A escola deve se tornar um espaço de escuta. Escuta dos alunos, professores, pais, comunidade, saberes e fazeres. O coordenador pedagógico, se articulado e envolvido com o coletivo, poderá fazer esse enlace, para o que deverá dispor de seus saberes, da experiência para escutar, com a convicção de que o ato da escuta pode trazer ao outro que fala mudança na forma de se perceber, que escutar permite ao outro tomar consciência de si mesmo, fortalecendo-o enquanto sujeito.

Esta pesquisa segue este caminho: escutar o saber-fazer dos professores da educação infantil, analisando sua pertinência para a formação do professor em seu espaço de trabalho. A metodologia adotada para valorizar o saber-fazer dos professores em seu processo de formação continuada tem como proposta a escrita sobre a prática, tendo em vista que o

registro escrito é indicado como um espaço em que o professor pode registrar suas incertezas, inseguranças, conquistas e descobertas. Penso que essa é uma maneira de o professor ter o seu fazer em suas mãos, comprometendo-se com sua formação.

## **2.5 A escrita do vivido: um singular instrumento de trabalho**

Ao escrevermos sobre nossa experiência, fazemos com que nosso fazer ganhe visibilidade; os escritos tornam-se documentos aos quais podemos retomar para rever o que foi experienciado, dirigindo-lhe um outro olhar, pensando em novas possibilidades. A escrita nos possibilita um diálogo com nossa prática, no qual levantamos perguntas, respondemos a inquietações e, na medida em que essa prática vai se tornando explícita, torna-se passível de reflexões.

O trabalho de formação com o grupo de professoras sujeitos desta pesquisa vem sendo construído no dia a dia com a participação de todas (professoras e coordenadora pedagógica). A proposta de olhar, escutar, registrar e refletir sobre os fazeres docentes vem ganhando forma e tem sido muito construtiva para o crescimento do grupo de professoras.

Cada sujeito no seu tempo vem se inscrevendo como autor de sua prática. Os desafios enfrentados não são poucos, e muitos vêm sendo vencidos no diálogo com o outro, que permite que agucemos nosso olhar para nós mesmos, para o outro e para a prática. O olhar, escutar e registrar são habilidades que o grupo de professoras vem desenvolvendo de forma entrelaçada, visto que uma depende da outra inteiramente. Olhar o outro significa entrega, disponibilidade e escuta, da mesma forma que o ato de escutar requer um olhar mais aprofundado do outro. A escuta extrapola o som da voz do outro, e a ação de olhar e escutar é, no dizer de Freire (2008), “um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história” (p. 46).

O aprendizado dessas habilidades acontece no exercício da prática, quando o sujeito está aberto para experimentar o diálogo consigo mesmo e com seus pares (parceiras de prática). Esse diálogo envolve “uma ação altamente movimentada, reflexiva, estudiosa” (FREIRE, 1996, p. 11). Esse processo de aprendizagem é explicado pela autora, a partir da constatação de construção de três movimentos: *o movimento de concentração para a escuta do próprio ritmo* – diz respeito ao processo de aquecimento do próprio olhar, neste movimento é importante registrar a pauta do que se pretende observar, por exemplo: o que vejo, o que intuí e não vi, o que não entendo, etc.; *o movimento que se dá no registro das*

*observações* – este é o momento de sair de si para colher os dados da realidade significativa e não idealizada; *o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la* – é o momento em que nos damos conta do que ainda não sabemos, visto que iremos nos colocar defronte com nossas hipóteses, adequadas ou inadequadas, e a partir daí planejar novas possibilidades de organizar e colocar em prática nosso fazer.

Warschauer (2001) diz que o registro escrito é importante, pois permite recordar o que aconteceu, lembranças que são a base para refletir sobre o que passou, para avaliar as ações do professor e para rever o cotidiano educativo de sua prática. Registrar tem a ver com criação, com autoria. Ao escrever sobre o seu fazer, o professor reflete criticamente sobre sua prática e tece seus pensamentos, pode fazer teoria. O registro escrito é um instrumento que nutre a ligação entre a teoria e a prática.

A proposta do registro escrito da prática é que ele seja compartilhado com seus pares, visto que as palavras escritas nos registros contribuem muito para formação do sujeito, pois revelam seu olhar sobre seu fazer e materializam a possibilidade de pensar sobre essa formação. Esse movimento de socialização pode ser ampliado por outros olhares e outras experiências. Nesse contexto, cabe uma ressalva: a socialização dos registros sobre a prática ainda não é algo natural para as professoras, uma vez que a escrita imprime marcas pessoais, desejos e inquietações íntimas do sujeito, que muitas vezes não se sente desejoso de os compartilhar. Esse processo, na realidade do grupo de sujeitos desta pesquisa, é respeitado, e aos poucos tenho percebido em minha prática que as professoras vêm se desnudando para esse aprendizado e aos poucos passam a fazer o que recomenda Queirós (2007):

[...] escrever para não deixar sem luz o que o silêncio me suscitava. Escrever – mesmo tentando o inconveniente – buscando olhares para as minhas suspeitas. Escrever como via de relatar meu mundo – papel afora – e pedir ajuda para suportar o imenso peso da limitação (2007, p. 24 e 25).

A forma poética de o autor falar da escrita me remete a pensar sobre o processo de despir-se, do medo de mostrar-se para o outro, percebendo que este outro faz parte do meu processo de desenvolvimento, que “sou eu na medida que interajo com o outro. É o outro que me dá a medida do que sou” (BRANDÃO, 2001, p. 12).

A experiência com o registro escrito é singular para cada sujeito. Na medida em que vão sendo superados certos receios e medos, a escrita começa a aparecer, descortinando o

palco, oferecendo possibilidades de formação e autoria. A partilha é sem dúvida recomendável, mas é um processo que se articula à conquista do trabalho coletivo, em que as singularidades devem ser respeitadas. Para tal, é importante promover os encontros de grupos em ambientes livres de tensões, pautados na confiança e propícios para o cultivo dessa prática. Esse é também um desafio que estamos tentando vencer.

Diante dessas reflexões, expresso mais uma que considero pertinente: não deve haver regras para a escrita, o cotidiano é registrado pelas professoras livremente, da forma que acharem mais confortável. O importante é que o sujeito se reconheça na escrita que produz, isso acontece quando o mesmo é autêntico e quando está mergulhado em seu fazer, comprometido com sua formação. Essa escrita primeira do professor nasce do olhar da escuta e da observação de seu cotidiano, pertence a ele, portanto não há uma preocupação inicial com a sistematização imediata, não é necessário enquadrar o conteúdo do texto em um formato preestabelecido. Como já disse, não há forma para escrever o vivido, o professor poderá descobrir sua forma pessoal e autoral de escrever.

Corroborando as reflexões acima, Madalena Freire (2008) nos mostra um elemento importante no processo de construção da prática educativa, a *memória*. A autora resgata o texto de Paulo Freire, em que ele fala da importância de valorização e socialização das experiências, saberes e histórias dos alunos e nesse sentido a autora conclui que:

Histórias que entram em cena mediadas por suas lembranças. Tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas, para poderem assim ganhar status de memória, serem lapidadas. Elas nos habitam individualmente, mas seu nascimento há muito, aconteceu no coletivo. Quando socializadas, podem assim ser refletidas e criticadas. (FREIRE, 2008, p. 42).

Fazer ressurgir das nossas lembranças da nossa história profissional, significa iniciar um diálogo crítico com nosso passado, podendo entendê-lo, superá-lo. Esse movimento de diálogo com suas histórias pode ser, segundo a autora, uma forma de ser dono do nosso destino pedagógico, o que significa poder compreender a diferença entre “construir e reproduzir conhecimento, repetir história e construir história” (FREIRE, 2008, p. 43). Essa reflexão cabe a cada um de nós.

Toda essa discussão me leva a constatar que o processo de registro escrito nos conduz sempre a novas descobertas que podem nos levar a melhorar, rever atitudes, ações e, portanto, transformar algo em nós e em nossa prática. Nessa perspectiva, o aprendizado de escrever e

socializar nossas reflexões no diálogo com os outros, criando uma solidez no saber-fazer e saber-ser professor, deve ser alimentado e praticado diariamente, impulsionado pelo desejo que nos mobiliza, em busca de uma melhor forma de nos posicionarmos diante dos desafios do cotidiano da formação e da prática da educação Infantil.

Para concluir o capítulo, resgato o diálogo da tia presentificado na epígrafe que o abre. Após essa escuta, dou-me conta de que algo que parecia escuro foi ficando claro. A revisão da literatura sobre o tema, as falas dos teóricos e a minha práxis me fizeram encontrar uma luminosidade na letra de cada um deles. E quando ousar juntar com a letra dos meus sujeitos, percebo que alguma coisa se modificou não apenas no meu sentir, mas na minha cognição e na minha prática, que está enredada na conjunção de que quando encorajo o outro a falar, o imaginário cede lugar ao simbólico no real do educar.

### Capítulo 3

#### O caminhar metodológico...

Pesquisa para constatar, constatando,  
intervenho, intervindo, educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço  
e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Neste capítulo explicito os princípios metodológicos e os procedimentos utilizados para levantar e analisar os dados desta pesquisa. Apresento os sujeitos envolvidos e faço a caracterização do *locus* da pesquisa. Em seguida, faço uma explanação teórica sobre os instrumentos utilizados, descrevendo como foram empregados no processo de investigação. Por último, justifico a importância deste capítulo para a pesquisa, fazendo um breve comentário sobre a etapa da análise dos dados.

#### 3.1 O objeto que se constrói e reconstrói

Minha implicação com o objeto desta pesquisa começou com o desejo de inovar, de ir além, criar e percorrer um longo trajeto rumo ao inesperado. Escutar constatando possibilidades, intervindo com todos os sentidos, aproximando-me da linguagem dos sujeitos, conhecendo novos caminhos que foram instigando o meu olhar de pesquisadora, que busca itinerâncias ainda não exploradas, anunciando que poderei ressignificar o que já sei e conhecer o que ainda não sei.

O diálogo neste capítulo começa a se construir no delineamento do percurso metodológico, no qual o “método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 1999, p. 63). Nesse sentido, é importante reconhecer que o método não é algo abstrato, ele é construído na medida em que são entrelaçadas teoria, parcerias intelectuais e experiências do pesquisador e sujeitos da pesquisa.

A escolha metodológica deste estudo partiu dos fundamentos epistemológicos que procuram explicitar a realidade empírica construída e reconstruída pelos sujeitos ao longo de

todo o processo investigativo. Segundo André e Ludke (1986), para se realizar uma pesquisa é necessário propiciar o confronto de dados, informações, evidências e conhecimento teórico a respeito de determinada temática, o que normalmente acontece a partir do estudo de um problema. “Trata-se assim de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (1986, p. 2).

A fala das autoras nos leva à compreensão de que a pesquisa é fruto da inquietação, da consciência e do inconsciente, que é incompleto e faltante, da atividade investigativa, e de que é na relação dialógica entre os sujeitos que o conhecimento é construído. Dessa forma, escolhi fazer a investigação por meio da abordagem qualitativa, tendo em vista que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Essa abordagem, segundo André e Ludke (1986), além de se desenvolver numa situação natural, é profícua em dados descritivos e o pesquisador possui uma abertura para escutar o significado e significante que os sujeitos dão às coisas e à sua vida, analisando e tendo a compreensão do próprio contexto em que o fenômeno<sup>23</sup> ocorre. Para isso, busquei e fui encontrando maneiras de olhar, escutar, analisar, sentir e explicar as informações, confrontando-as com os sujeitos da pesquisa e com o referencial teórico selecionado. Procurei também a explicação e aprofundamento do fenômeno com a intenção de relacionar fatos com seus contextos, fazendo a ponte do individual com o social e mais adiante, o laço.

Souza, ao caracterizar a pesquisa qualitativa, diz que:

Quando se prioriza a pesquisa de natureza qualitativa, a construção do objeto se dá desde o início a partir do que se pode chamar de a priori. Esse a priori não significa uma antecipação de ideias a respeito do objeto; dito de outra forma, não se trata das formulações de hipóteses. Na pesquisa qualitativa, não se fixam hipóteses antecipadamente (2007, p. 102).

De acordo com o pensamento do autor, a escuta do objeto de pesquisa requer uma disponibilidade ao não comum, atitude que torna evidente a singularidade, manifesta e latente, durante o processo de investigação. Nesse sentido, estive, como pesquisadora, atenta aos sentidos, olhei, escutei e percebi toda a lógica de construção que evidenciou a pesquisa de cunho qualitativo.

---

<sup>23</sup> *Fenômeno* vem da palavra grega *fainomenon* – que deriva do verbo *fainestai* – e significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece (MACEDO, 2004, p. 43).

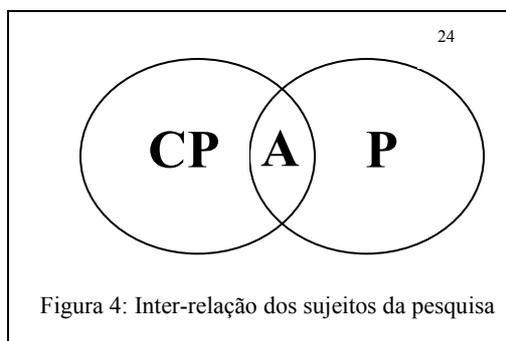
Este estudo, que teve como objeto *a escuta do saber-fazer de professores da educação infantil*, surgiu no exercício de minha prática de coordenadora pedagógica, uma vez que, na relação com os sujeitos desta pesquisa, senti a necessidade de escutá-los, para refletir o quanto essa escuta pode possibilitar uma fala ressignificada do seu fazer. No entanto, antes de partir rumo a essa reflexão com meus pares, precisei descobrir minha identificação docente de coordenadora pedagógica.

Hoje no contexto das discussões sobre formação de professores, o coordenador pedagógico vem ganhando reconhecimento como sujeito fundante no processo de formação continuada de professores. O espaço das reuniões pedagógicas aparece não mais como momento para discussões tarefas do dia a dia e da “aprovação” dos planos de aula mediante um visto no caderno. Esse momento passou a ser um espaço privilegiado de troca e diálogo entre professor e coordenador, que se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo, escutando e dialogando sobre elas, buscando novas respostas, inquietações e novos saberes. “A escuta pedagógica pode abrir um canal de comunicação, porque o instrumento da escuta pedagógica envolve não só o sentido do ouvir, mas o de fazer uma leitura subjetivada da linguagem, apresentado pelo sujeito escutante” (ORNELLAS, 2005, p. 57).

Essas trocas que se estabelecem a partir da escuta pedagógica assumem um significado, no qual a escuta do outro também ganha um sentido na aprendizagem. Falar e escutar sobre as experiências e fazeres da prática educativa começam a fazer parte constitutiva do trabalho do coordenador pedagógico com seus pares, de modo que a busca, a construção de uma relação de transferência e o diálogo fazem brotar o desejo de compreender e encontrar possíveis respostas para as perguntas que emergem sobre a prática, bem como sintomas manifestados em dilemas sobre a profissão. Nesse sentido, sinto que atuar como coordenadora pedagógica representa neste momento da história uma possibilidade de potencializar e dinamizar as experiências dos professores que historicamente caminharam solitários, desprovidos de interlocução, com a queixa sendo um sintoma escutado em sua fala, em seu corpo e em sua escrita.

Confrontando-me na prática com a construção de minha identificação docente de coordenadora pedagógica pesquisadora, aprofundi meu olhar sobre o meu papel de formadora de professores. E foi no jogo dialógico entre escuta e fala, manifestado não somente através da expressão verbal dos sujeitos, mas também em seus escritos e práticas no dia a dia das professoras em sala de aula, que o objeto desta pesquisa foi ganhando forma: a escuta do saber-fazer do professor. Nesse contexto, pesquisador (coordenador pedagógico) e

pesquisados (professores, sujeitos da pesquisa) assumimos uma postura de inter-relação no processo de investigação, conforme se pode observar no gráfico abaixo:



A inter-relação da coordenadora pedagógica com os professores nesse desenho revela que, no ponto de interseção, encontra-se o aluno-sujeito aprendente.

### 3.2 O desenho do caminhar

Esta pesquisa teve como fonte de inspiração a etnopesquisa, que, segundo Barbosa, “não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado” (2004, p. 24). Contudo, é pertinente o cuidado com o sentido que é dado à pesquisa etnográfica, uma vez que sua essência, segundo Ludke e André (1986), está enraizada nos estudos antropológicos e sociológicos, e o seu processo de transferência para a área de educação sofreu algumas adaptações, distanciando-se do seu sentido original, que é a “descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social” (ANDRÉ, 2007, p. 28).

Vale ressaltar que minha inquietação enquanto pesquisadora em educação é com o processo educativo, o que sugere diferenças no enfoque das áreas, desobrigando-me de cumprir determinados requisitos da etnopesquisa, como observa André (2007), citando as sugestões trazidas por Wolcott (1988): “uma longa permanência do pesquisador no campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados” (2007, p. 28).

Nessa perspectiva, esta pesquisa é do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido mais rigoroso. André (2007) discute as características da pesquisa etnográfica, demonstrando elementos determinantes para a mesma:

<sup>24</sup> Legenda: CP: Coordenador Pedagógico; A: Aluno; P: Professor.

- A primeira característica desse tipo de pesquisa é a opção pelos instrumentos da observação participante, que possibilita que o pesquisador tenha um certo nível de interação com a situação pesquisada; as entrevistas em profundidade que têm como objetivo o aprofundamento de dados e o esclarecimento de questões que não ficaram claras no momento da observação;
- Os documentos são utilizados caso haja necessidade de se contextualizar e enriquecer informações coletadas pelas outras fontes;
- A interação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa torna o pesquisado o principal instrumento na coleta e na análise dos dados, que são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador;
- A ênfase no processo, a preocupação com a maneira singular com que as pessoas percebem a si mesmas, as suas experiências e vivências, que o pesquisador deve ter a sensibilidade de apreender e retratar com o máximo de fidelidade;
- Outra característica marcante na pesquisa etnográfica é o trabalho de campo, que possibilita ao pesquisador o envolvimento com as pessoas, locais e situações do contexto da pesquisa, proporcionando que o pesquisador observe os sujeitos em seu natural;

Todas essas características nos levam a pensar que a finalidade da pesquisa etnográfica não é a repetição ou testagem de informações e teoria, mas a formulação de novos conceitos e novas formas de entendimento e olhar sobre a realidade.

A etnopesquisa permitiu escutar o saber-fazer dos professores, na medida em que me proporcionou suporte teórico e metodológico para, em meio ao processo investigativo, ressignificar a prática com os sujeitos envolvidos, anunciando uma nova realidade em estudo, intervindo de forma a possibilitar troca, escuta e diálogo, elementos fundantes no processo de formação dos sujeitos desta pesquisa.

Foi na prática que o objeto dessa pesquisa foi ganhando forma e nela fiz as ancoragens necessárias para que o processo investigativo avançasse, rumo a um maior conhecimento dos sujeitos e de como eles interagem com o seu fazer. Nesse sentido, observei as sessões de grupos de estudo, em que os sujeitos discutiram os fazeres docentes, estabelecendo relações

com suas práticas. Esses momentos fizeram parte dos encontros de formação continuada, cujos objetivos incluíam dialogar e refletir sobre os fazeres docentes desse grupo. Esses encontros foram mediados por mim, pesquisadora e coordenadora pedagógica desse grupo de professoras. Neles, pude mediar momentos de escuta e fala, numa perspectiva de dialogicidade.

Fundamentadas nessa perspectiva, as observações desse ambiente foram direcionadas para a escuta pedagógica dos sujeitos, que, dialogando com teorias referentes à educação infantil, trouxeram à tona o prazer e o desprazer, avanços e recuos, limites e possibilidades, saber e não saber da prática educativa. Esses elementos foram observados, nos momentos de falas coletivas (grupos de estudo – sessões reflexivas) e nos escritos em diários.

Os registros escritos escutados foram sobre esses momentos específicos de grupo de estudo, nos quais cada professora, além de registrar sobre a temática e as exposições teóricas do dia, tentou se colocar como sujeito, que escuta e percebe o seu fazer de forma singular.

Essa escuta pedagógica sobre o saber-fazer desses professores se constituiu em três etapas:

1. Escuta do sujeito no coletivo (dialogando com seus pares).
2. Escuta das falas do sujeito sobre todo o processo (momento individual, em que a partir da técnica da entrevista a pesquisadora aprofundou questões).
3. Escuta de seus registros escritos (suas articulações com sua prática docente).

Para nortear esse processo, utilizei referências teóricas sobre a escuta pedagógica, já discutidas no Capítulo 1 deste estudo, ampliando a compreensão sobre os fazeres docentes. Em concordância com os pressupostos metodológicos escolhidos, optei pelo estudo de caso, para melhor compreender as situações vivenciadas pelo grupo de sujeitos escolhido para este estudo. Segundo André:

Sintetizando ideias de vários outros autores, podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está

ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2007, p. 51 e 52).

A citação anterior vem validar a opção metodológica desta pesquisa, uma vez que esta tem delimitado uma instituição específica e um grupo de sujeitos específico (professores da educação infantil). Nesse contexto, a investigação transcorreu a partir da escuta, diálogo, reflexão e análise da prática educativa desses sujeitos, buscando novas abstrações acerca do processo de formação mediada pela escuta pedagógica.

Dessa maneira, procurei atender para as características fundamentais desse método sugeridas por André e Ludke (1986):

- Estive atenta para os elementos que emergiram durante o processo de investigação: falas, expressões, que puderam propiciar novas reflexões sobre determinado saber;
- Levei em conta o contexto em questão, observando atenta o comportamento e as interações das pessoas: considerando as especificidades da instituição pesquisada, como, por exemplo, sua concepção filosófica, estrutura física, administração, condições de trabalho, recursos materiais e humanos, articulação e entrosamento da equipe de trabalho;
- Busquei retratar a realidade de forma completa e profunda: revelando a complexidade do processo educativo nos centros de educação infantil (*locus* da pesquisa), as relações entre escola e família, contexto socioeconômico das crianças, a dinâmica da sala de aula, entre outros;
- Usei uma variedade de fontes de informações: observações de sala, grupos de estudo, escuta coletiva e individual das falas dos sujeitos; escuta dos registros diários;
- Dialoguei com os sujeitos, socializando experiências, naturalmente, durante o processo desta pesquisa;

- Trouxe para o estudo pontos conflitantes e divergentes, revelando-lhes meu ponto de vista, possibilitando que outras conclusões sejam feitas sobre estes pontos contraditórios;
- Usei uma linguagem clara e simples, acessível aos sujeitos desta pesquisa.

Diante desses fundamentos, busquei retratar a realidade pesquisada, retroalimentando meus conhecimentos num movimento de construção contínua. Dessa forma,

Os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto; o conhecimento é visto como algo que se constrói, se faz e se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho; valorizam a interpretação do contexto; buscam retratar a realidade de forma densa, refinada e profunda, estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problemas [...] (MACEDO, 2004, p. 149 e 150).

Através de sua fala, o autor me convidou a mergulhar profundamente no contexto pesquisado, ampliando o meu olhar sobre os sujeitos e a realidade estudada, abrindo portas para que essa realidade pudesse ser vista, construída e reconstruída sob diferentes perspectivas. Desta forma, o estudo de caso me permitiu a triangulação entre várias fontes de informação, me possibilitando uma visão ampla e profunda do contexto estudado, exigindo-me como pesquisadora um olhar e escuta mais apurados.

Não se pode esquecer que o trabalho de campo não está direcionado apenas a coletar dados, mas, também e sobretudo, a vivenciar o contexto cultural, ambiental e afetivo, a interagir com os sujeitos, com suas produções culturais e intelectuais, algo que venho fazendo antes mesmo de iniciar a pesquisa.

### **3.3 *Locus da pesquisa***

O campo da pesquisa em questão são dois dos seis centros de educação infantil mantidos pela Santa Casa de Misericórdia da Bahia, instituição fundada em 1549, no Governo Tomé de Souza. Pouco tempo depois sua gestão foi transferida para uma organização particular, cujo primeiro provedor foi Mem de Sá, na condição de instituição filantrópica.

É uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, composta por pessoas de ambos os sexos denominadas “irmãos”, e sua finalidade é “o exercício da caridade e a prestação de assistência médica e social aos enfermos e desamparados, consoante os preceitos da religião católica”<sup>26</sup>. É reconhecida como entidade de fins filantrópicos pelo Conselho Nacional de Serviço Social e considerada de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal.

A Santa Casa da Bahia mantém obras sociais integradas por: Hospital Santa Izabel, Escola de Enfermagem Rosa Gattorno, Ação Social, Cemitério do Campo Santo, Plano Médico Santa Saúde, Projeto Portal da Misericórdia e Capela Nossa Senhora das Vitórias.

O Centro de Educação infantil (CEI) Juracy Magalhães está vinculado ao Departamento de Ação Social e faz parte de um complexo denominado Pupileira, onde funcionam alguns serviços da Santa Casa. Foi fundado em 1932, com o auxílio do então governador da Bahia, a quem homenageia com seu nome, a partir de uma necessidade, sentida pelas pessoas que dirigiam a Santa Casa, de ampliar o atendimento a crianças e adolescentes excluídos socialmente, que eram assistidos pelo internato denominado Nossa Senhora da Misericórdia, estendendo-o para a modalidade de semi-internato, cujo objetivo era ajudar as mães que trabalhavam fora do lar e não dispunham de recursos e meios para cuidar dos filhos.

No ano de 2001, a Santa Casa realizou um estudo avaliando o trabalho social que vinha desenvolvendo na Pupileira com a Creche Juracy Magalhães, em sistema de semi-internato, e o Internato Nossa Senhora da Misericórdia. E a partir dessa análise definiu como prioridade na sua política de ação social o atendimento à primeira infância e resolveu desativar o Internato Nossa Senhora da Misericórdia e ampliar a sua capacidade de atendimento, criando mais quatro centros de educação infantil em regime escolar integral para crianças de um a seis anos.

O CEI Juracy Magalhães foi transferido para o local onde funcionava o internato, aumentando o número de crianças atendidas para 270, e três novos CEIs foram criados no

---

<sup>26</sup> Missão da Instituição

Bairro da Paz (CEI Coração de Maria, CEI Cristo Redentor e CEI Santo Antônio). Posteriormente, nos anos de 2005 e 2006, foram criados mais dois CEIs no Bairro da Paz (CEI São Geraldo e CEI Nossa Senhora da Misericórdia), cada um deles atendendo a 100 crianças.

Considerado um dos maiores *locus* habitacionais da cidade do Salvador, o Bairro da Paz, como as demais ocupações, é resultante do processo de urbanização com crescimento desordenado e pauperização de grande contingente. Atualmente, a sua população é estimada em 60.000 habitantes, dos quais cerca de 60% são jovens, crianças e adolescentes<sup>27</sup>.

O perfil dos moradores apresenta um alto índice de desemprego ou atividades informais, ocasionando rendimentos irrisórios e esporádicos, baixo índice de escolaridade, habitação exígua e insalubre, prole numerosa, desestruturação familiar, utilização desenfreada de bebidas alcoólicas e demais drogas. Conseqüentemente, essa população convive com um cotidiano permeado pela violência nas mais variadas manifestações.

Realizei esta pesquisa no CEI Juracy Magalhães (localizado em Nazaré – centro da cidade) e no CEI São Geraldo (localizado no Bairro da Paz – periferia de Salvador).

As instalações dos CEIs são assim estruturadas:

**CEI Juracy Magalhães** – 12 salas de aula, seis banheiros (um para cada duas salas de aula), seis copas (uma para cada duas salas de aula), uma brinquedoteca, uma sala multiuso (onde funciona uma pequena biblioteca e se realizam reuniões pedagógicas e reuniões de pais, entre outras atividades), uma área externa, um parque infantil (em reforma), uma sala onde funciona a coordenação administrativa, coordenação pedagógica e serviço social, uma cozinha, uma sala para atendimento médico e psicológico, um consultório odontológico, um almoxarifado.

**CEI São Geraldo** – Quatro salas de aula, dois banheiros infantis, uma sala multiuso (utilizada para reuniões pedagógicas, reuniões de pais, entre outras), uma sala de coordenação, uma pequena área externa.

O corpo discente dos dois CEIs é formado por 375 crianças oriundas de famílias cujos membros possuem baixa escolaridade, não dispõem de capacitação profissional, com predomínio de pais ausentes e mulheres (avó ou mãe) assumindo a chefia da família. Estão expostas a situações de risco social como: violência doméstica, alcoolismo e outros tipos de

---

<sup>27</sup> Dados fornecidos pelo Conselho de Moradores do Bairro da Paz

dependência química, com alguns casos de pais cumprindo medida penal com reclusão em presídios.

O CEI Juracy Magalhães conta com 12 professores, 15 auxiliares de classe. O CEI São Geraldo conta com quatro professoras e quatro auxiliares. Ambos têm como proposta pedagógica: “Promover a formação integral da criança (ser que sente, age e pensa), respeitando o universo infantil, proporcionando-lhe condições para uma inserção consciente e produtiva na sociedade” (PPP, 2006, p. 7).

O projeto político-pedagógico (PPP) é fundamentado na perspectiva histórico-sociointeracionista do desenvolvimento, alicerçada nos trabalhos de Jean Piaget, Vigotsky e Wallon. Para esses teóricos, o desenvolvimento humano acontece na medida em que o sujeito interage com outros sujeitos e atua sobre o meio. O ser humano, como sujeito ativo, interfere, modifica o meio e é modificado por ele, e, portanto, nesse processo se dá a origem das estruturas do pensamento, a construção de conhecimentos e a constituição de si mesmo como sujeito social e histórico.

Os CEIs revelam-se como um local privilegiado, em que as crianças, nas interações com os adultos, com o meio físico e com outras crianças, constroem sua forma de ser, agindo de maneira participativa e dialógica, apropriando-se da história e cultura do seu grupo social, criando seu próprio sistema de significados, exercendo assim o protagonismo do seu processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, problematizador e facilitador de situações de aprendizagem.

A metodologia adotada para planejar o ato educativo nos CEIs é a pedagogia de projetos, que permite articulações mais ricas e consistentes entre as áreas do conhecimento. A construção do conhecimento nessa perspectiva está vinculada a projetos que possuem como tema gerador acontecimentos sociais ou situações vivenciadas pelas crianças e/ou professoras. Durante o ano, são desenvolvidos dois projetos, cujos temas são de interesse das crianças e condizentes com a faixa etária de cada grupo, mais os projetos permanentes sobre formação do povo brasileiro e artes visuais.

### **3.4 Caracterização dos sujeitos**

Os sujeitos desta pesquisa foram 8 (oito) professoras que atuam em classes da educação infantil. Desse total, 3 (três) possuem nível superior completo e 5 (cinco) estão em curso. Encontram-se na faixa etária entre 25 e 45 anos, pertencentes à classe social média.

Essas profissionais têm uma carga horária de trabalho de 44 horas semanais. Cada professora trabalha com um grupo de 25 crianças (que são organizadas por idade, de um a seis anos), acompanhando-as em período integral. Os alunos matriculados nesses CEIs são crianças que se encontram em situação de risco social.

Das 8 (oito) professoras selecionadas, 5 (cinco) fazem parte do CEI Juracy Magalhães, localizado no centro de Salvador, e 3 (três) fazem parte do CEI São Geraldo, localizado no Bairro da Paz, na periferia da cidade. De um modo geral, percebe-se que o grupo possui desejo para o trabalho com crianças, demonstrando interesse em buscar a prática docente que ainda possui resquícios de base assistencialista.

A escolha desses sujeitos aconteceu em uma reunião pedagógica, em que solicitei o espaço para apresentar ao grupo de professoras o tema e objetivos desta pesquisa, convidando-as para dela participar. Os sujeitos aceitaram participar da pesquisa por desejo próprio, assinando o termo de consentimento, conforme modelo anexo.

### **3.5 Instrumentos de coleta**

O trabalho de campo possui como características a observação e a interação do pesquisador com o contexto e sujeitos da pesquisa, o que pressupõe, segundo Souza:

[...] delimitar onde as pessoas estão descrevendo os produtos de sua atividade e o conjunto das significações sociais atribuídas às construções de sentidos que as dinamizam, sem perder de vista as trocas cotidianas vivenciadas nas instituições humanas (2007, p. 104).

Nesta etapa da pesquisa, fiz um trabalho com as informações, e, para articular esses dados enlaçando elementos de acesso às “raízes do conhecimento” (MACEDO, 2004), foi importante selecionar os instrumentos mais apropriados: observação participante, entrevista em profundidade e os registros escritos.

#### **3.5.1 Observação**

O trabalho de campo foi iniciado pelas observações, que constituem uma das bases metodológicas da etnopesquisa. Esse instrumento me possibilitou um contato direto com a fala dos sujeitos da pesquisa, ampliando as possibilidades de leituras sobre o grupo em estudo. Como pesquisadora, tive o cuidado de deixar claros para as professoras os objetivos do estudo, e, como já existia uma relação de confiança entre nós (pesquisadora - coordenadora e pesquisados - professoras), a coleta de informações aconteceu de forma bastante tranquila, não existindo separação entre sujeito e objeto da pesquisa.

A partir desse instrumento, busquei acompanhar o processo de investigação contextualizando de forma a abarcar também outros vieses da educação infantil nos CEIs que formaram o *locus* deste trabalho.

Segundo André e Ludke (1986), a observação participativa pode envolver uma *parte descritiva* (descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição dos locais, dos eventos, atividades e comportamentos dos sujeitos e pesquisadores) e uma *parte reflexiva* (inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase da coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, certezas, surpresas e decepções). Para registrar tais observações, utilizei o caderno de campo.

Fundamentada nessa perspectiva, iniciei este estudo observando durante cinco horas cada professora (totalizando 40 horas de observação), no ambiente de trabalho (sala de aula da educação infantil), também pensando em Amaral, Moreira e Ribeiro: “a sala de aula constitui-se como o centro da reflexão e é pela análise conjunta dos fenômenos educativos neste contexto que se opera a formação” (1996, p. 96). Paralelamente foram observados cinco encontros de grupos de estudos, que tiveram como temas: *O brincar na educação infantil*, *Sim e não na hora certa*, *Afetividade*, *Linguagem oral e escrita* e *Matemática na educação infantil*. Isso tornou possível confrontar informações a partir da observação de reflexões sobre a ação.

Minha participação nesses encontros foi vista de forma natural pelas professoras e minhas intervenções foram acolhidas como um aspecto positivo, uma vez que a participação dos sujeitos fez parte de uma ação reflexiva conjunta em encontros de formação continuada.

### 3.5.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um dispositivo bastante significativo para a etnopesquisa e ultrapassa a simples função de coleta de dados. De um modo geral, é um instrumento que permite uma interação entre quem pergunta e quem responde, viabilizando o aprofundamento de questões levantadas nas observações, possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações, tornando as informações desejáveis ou não.

Neste estudo a entrevista foi um instrumento singular para o exercício da escuta e esse momento foi organizado conforme os critérios a seguir:

- Foi elaborado um roteiro para nortear o diálogo entre entrevistador e entrevistado;
- Procurei respeitar as professoras entrevistadas, atentando para o local escolhido e o cumprimento dos horários marcados conforme negociação prévia. As entrevistas duraram em média 60 minutos.
- Os sujeitos entrevistados foram informados sobre as regras da entrevista, e foi solicitada autorização para utilização de gravador;
- Como entrevistadora, procurei garantir a fala dos sujeitos e, para tal, utilizei minha capacidade de escutar atentamente, estimulando o fluxo natural das informações, mas sem desviar o rumo das respostas para determinada direção;
- No transcorrer da entrevista não me detive apenas à fala verbal das professoras entrevistadas, estive atenta também aos gestos, afeto, expressão e postura corporal, entonação de voz, procurando escutar o sujeito em sua profundidade.

### 3.5.3 Registros escritos

Aqui chego aos registros escritos, ou aos *hieróglifos* referidos no título desta pesquisa. Existem várias denominações para essa técnica documental. Zabalza (2004) formulou algumas (diário de aula, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula, entre outras), esclarecendo que nem todas se referem ao mesmo tipo de processo, mas possuem características comuns, como o registro de informações.

A utilização dos registros escritos vem ganhando espaço nas pesquisas sobre a prática educativa nos últimos anos, visto que se trata de uma possibilidade de aproximação ao campo subjetivo dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A reflexão por escrito é um valioso instrumento para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissional – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do percurso de formação, o exercício da capacidade de escrever e de pensar, a sistematização dos saberes e conhecimentos construídos, o desenvolvimento intelectual e a afirmação profissional (FREITAS, 2006, p. 2).

A citação de Freitas nos convida a pensar sobre o exercício da prática da escrita. O registro escrito pode significar para o professor uma forma de apropriação do próprio pensamento, reflexão e acesso a elementos do mundo pessoal, além de ser uma oportunidade de formação, pois, quando escreve sobre sua prática, está assumindo e exercitando a autoria do seu fazer.

Uma outra possibilidade de trabalho com os registros escritos nas iniciativas de formação é trazida por Zabalza (2004), como um grande recurso para explicitar os dilemas da profissão, nomeados neste estudo por sintomas, muitas vezes representados, como já foi colocado anteriormente, pela impotência e angústias com o seu fazer. Essas situações de falta se constituem no plano do inconsciente e normalmente não são identificadas pelos professores. Contudo, é possível, a partir da escuta das entrelinhas dos diários, identificar o que causa esses sintomas no professor.

O diário, como recurso para o desenvolvimento profissional permanente, é, segundo Zabalza (2004), mais uma possibilidade do trabalho com esse instrumento. Os aspectos já levantados justificam o potencial do diário, visto que

[...] nós, professores, estamos em condições de reconhecer nosso mundo pessoal (pelo menos aquelas dimensões mais comprometidas com nosso trabalho) e nossos dilemas práticos (o que de alguma maneira nos levará a identificar nossos pontos fortes e fracos e também aquelas situações cujo enfrentamento nos é mais problemático), estaremos em melhores condições para orientar nosso crescimento profissional (ZABALZA, 2004, p. 27).

A partir da fala do autor, podemos analisar o quanto a escrita sobre a prática tem contribuído para o processo formativo dos professores. A importância dos registros escritos nesse processo permite ao professor acessar informações referentes à sua prática, revisando-as e reajustando-as, se necessário.

Para Zabalza (2005), a redação dos diários envolve uma sucessão de fases que facilitam o fundamento de aprendizagem baseado numa dupla categoria: 1 - o processo de se

tornar consciente da própria ação, tendo que identificar seus componentes para narrá-los; 2 - o processo de transformar a ação em texto possibilita tornar mais eficientes suas práticas. Esses processos de aprendizagem tornam-se possíveis e podem-se estabelecer nas seguintes etapas:

- Sujeitos mais conscientes de seus atos, uma vez que o processo de escrita permite analisar com mais atenção ações realizadas, provendo um maior conhecimento do realizado;
- Possibilita uma aproximação analítica às práticas profissionais, uma leitura mais rica, gerando intervenções para sua melhoria;
- Aprofundamento sobre o resultado das ações, na escuta do sentido do que é escrito e como os sujeitos projetam seus acertos e erros;
- Possibilita iniciativas de melhoria e mudança que parecem aconselháveis em consequência natural do ato de escrever e analisar os diários, propiciando aos professores maiores condições para experimentar novas possibilidades;
- Inicia-se um novo ciclo de atividade profissional, uma vez que se consolidam as mudanças introduzidas. Esse processo é processado pela continuação do trabalho com os diários e possivelmente proporcionará a abertura de novos ciclos de desenvolvimento e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o diário é compreendido como um dispositivo fundamental no processo reflexivo, tendo em vista que esse movimento possibilita a problematização da prática educativa. Freire (1996) ressalta a importância da reflexão crítica no processo de formação de professores:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e mais comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mas me torno capaz de promover-me, no caso do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 43 e 44).

A fala de Freire nos convida a pensar que a reflexão crítica sobre a prática proporciona ao professor um deslocamento rumo ao seu desenvolvimento profissional, gerando questionamentos sobre o seu fazer e o pensar sobre esse fazer, conseguindo atingir um grau de construção intelectual superior ao que possuía anteriormente.

Os registros escritos escutados neste estudo foram construídos pelos professores sujeitos da pesquisa após os encontros de grupo de estudo sobre os fazeres da educação infantil. A proposta foi que as professoras iniciassem uma construção reflexiva sobre o fazer pedagógico, relacionando sua prática com os conceitos formais (por exemplo, teorias de ensino-aprendizagem; educação infantil). Com isso, a cada mês, tivemos escritas ressignificadas que puderam relacionar as temáticas estudadas com a prática do professor em sala de aula, além de garantir a essas professoras um espaço para colocar os prazeres e desprazeres vivenciados no dia a dia da prática pedagógica. Não foi determinado um modelo, os sujeitos foram convidados a se sentir livres para fazer seus registros escritos de maneira pessoal e da forma que desejaram.

Os registros escritos cumpriram um papel importante no processo de formação dos sujeitos desta pesquisa, ampliando o diálogo sobre as experiências que foram alimentadas com a construção desses registros, que não se constituíram como um ponto final do processo, uma vez que o mesmo extrapola a pauta dos *pergaminhos*, de modo que foi possível estabelecer um diálogo entre o sujeito que fala (professores pesquisados) e o sujeito que escuta (pesquisadora).

A escrita é, desse modo, um espaço de silêncio para lembrar a mudança e vislumbrar os rastros deixados, mas, ao mesmo tempo, nos leva a projetar novos espaços imaginários à luz daquilo que já foi, do que é e do futuro que ainda é incerto porque não é. É também um espaço para a descoberta de cada rosto, de cada olhar, das diferentes maneiras de pensar, de sentir e de viver a realidade (CARILLO apud ZABALZA, 2004, p. 29).

Dessa forma, a escrita, quando escutada, nos leva ao deslocamento da nossa área de conforto rumo à partilha de pensamentos. Assim, a escrita, para o outro, é uma forma de dialogar e socializar sua autoria construída sobre uma experiência que aconteceu no passado que pode ser próximo ou distante.

### **3.6 Análise dos dados**

O momento da análise dos dados é um dos mais complexos e requer do pesquisador muita habilidade, para examinar atenta e detalhadamente as informações coletadas, fazendo as “reduções” necessárias, pois, segundo MACEDO (2004, p. 203), é o momento em que “se determinam e se selecionam as partes da descrição que são consideradas ‘essenciais’, e aquelas que, no momento, não sejam consideradas como significativas”. O objetivo desse processo é distinguir sem fragmentar os aspectos que se apresentaram como mais significativos para responder ou não às questões da pesquisa. Posteriormente, essas falas, que sustentam o que estamos buscando, transformam-se no que chamamos de “síntese das unidades significativas” (MACEDO, 2004, p. 203), obtida por meio dos vários instrumentos de coleta e dos vários sujeitos da pesquisa.

A *síntese das unidades significativas* desta pesquisa desembocou nas categorias descritivas que emergiram do processo de observação e nas categorias interpretativas advindas das falas e escritas dos sujeitos sobre o fazer docente. Para a análise dessas categorias, procurei fazer uma leitura crítica dos dados, fundamentada no referencial teórico que embasa a pesquisa e no meu saber da experiência. Lanço mão também de alguns constructos da AD (Análise de Discurso) de linha francesa, como forma de ensaio e fonte de inspiração para adentrar os escritos e os discursos dos sujeitos desta pesquisa.

Sobre essa abordagem, Pêcheux (2006) observa que não descobrimos o “real”, o que acontece é que nos deparamos com ele e nesse enlace nos imbricamos com inúmeras “coisas-a-saber”, que representam conhecimentos a produzir e compartilhar socialmente, atribuindo sentido sem perder o que foi dito pelos sujeitos. Dessa maneira, a AD será inspiradora para a interpretação dos registros escritos, considerando que:

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música) produz sentido. Essa compreensão, por sua vez, implica explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e o sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2005, p. 26).

Pela fala de Orlandi, podemos concluir que a análise do discurso trabalha com as mais variadas formas de expressão, não se preocupando apenas com o que foi dito, mas também com os não ditos.

Por fim, acho importante acrescentar que o caminho que trilhei começou a ser traçado e, aos poucos, foi ganhando forma na relação entre orientando e orientador, pesquisador e pesquisado, nas leituras e referencial teórico. O método emergiu da experiência e ao final nos

mostrou novos caminhos a serem trilhados. Retomando Freire, citado no início deste capítulo, ratifico que, com o caminhar metodológico, constatei que o capítulo parecia estar planejado, estruturado, e com isso fui me educando, mas em algum momento percebi que fui me desestabilizando e, na medida em que os dados foram aparecendo, fui ressignificando o meu educar, me preparando para analisar os dados e adiante revelar para o leitor os possíveis resultados.

## Capítulo 4

### Escutando as falas dos sujeitos

Escrever é escutar a palavra e registrar o que ela nos pede.

Bartolomeu Campos de Queirós

É chegado o momento de me debruçar sobre os achados deste processo de investigação, que me levou à escuta do saber-fazer de professoras da educação infantil, que desenvolvem suas práticas nos centros de educação infantil Juracy Magalhães e São Geraldo, mantidos pela Santa Casa de Misericórdia da Bahia. Os dados coletados, através dos instrumentos de observação, entrevista e registros escritos, me conduziram a um extenso material, que me instigou a percorrer outros caminhos e realizar novas escutas e investigações, para além daquelas às quais me propus inicialmente. Entretanto, precisei assumir, como pesquisadora, a difícil tarefa de recortar os dados e me apropriar deles, com vistas a fazer uma análise que buscasse respostas ao problema da pesquisa, tendo como base os objetivos investigativos propostos.

De posse do material coletado, fiz uma leitura minuciosa, inicialmente dos registros das observações, de onde levantei elementos que apareceram com muita frequência, e que me conduziram a eleger 4 (quatro) categorias descritivas sobre o instrumento da observação. Ressalto que essas categorias expressam o modo como as professoras materializam o seu fazer no dia a dia em sala de aula. Após a análise das categorias descritivas da observação, elegi as categorias interpretativas das entrevistas e dos registros escritos, quando constatei, após muitas leituras e análise do material, que os dados coletados a partir desses instrumentos suscitavam uma análise e diálogo mais aprofundado. Dessa forma, não percebi indícios de levantar categorias descritivas das entrevistas, tendo em vista que os dados coletados esboçaram o desenho que se aproximava das categorias interpretativas. Percebi que as categorias interpretativas estavam delineadas a priori e que durante o processo de análise categorias subsunoras<sup>28</sup> emergiram.

---

<sup>28</sup> As categorias subsunoras são frutos da análise e interpretação dialógica entre a empiria e a teoria, “emergem com base na experiência e no conhecimento prévio do pesquisador e suas relações com a experiência do campo de pesquisa. São como âncoras que permitem ao pesquisador aprender algo novo ou desconhecido através da associação com o que já se conhece” (MACEDO, 2008, p. 89 e 90).

Para analisar os dados coletados a partir dos instrumentos de observação, entrevista e registro escrito dos sujeitos, utilizo o recurso da experiência, procurando me colocar na posição de leitora crítica dos diálogos dos sujeitos, tentando ser capaz de, como observa Brandão (2001), “[...] entender o ato de ler para além da palavra, tendo no seu horizonte uma leitura de mundo (no sentido paulofreireano) que o leve, que o habilite a inteligir o contexto social, histórico, que o cerca e a nele atuar como cidadão” (p. 18).

Brandão nos leva a pensar o ato da leitura como um movimento de construção de sentidos, que ganha corpo a partir da mobilização de seus saberes da experiência, que poderão preencher os vazios do texto, não limitando as intenções do autor, mas buscando ultrapassar limites, incorporando reflexividade para a melhor compreensão do outro e seu entorno. Foi nessa perspectiva que analisei as falas dos sujeitos, procurando criticamente fazer uma leitura do seu contexto social, enlaçando, os elementos trazidos pelas professoras nas entrevistas e diários, com as observações e os conhecimentos que construí ao longo da minha experiência de coordenadora pedagógica desse grupo de professoras.

Essa concepção de leitura de mundo é inspirada na análise do discurso, que, segundo Orlandi (2005), “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (p. 15). Nesse sentido, estabeleço um paralelo da fala da autora com a concepção de linguagem de Bakhtin (2003), que sugere que toda palavra é dialógica por natureza, porque pressupõe sempre o outro que comigo interage, fazendo da linguagem uma forma de interação social.

Dessa forma, a análise do discurso “trabalha com toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores (sujeitos situados social e historicamente) nas suas relações interacionais” (BRANDÃO, 2003, p. 36). Sendo assim, pode-se considerar o discurso como produto de sentido, que se manifesta por meio de textos orais ou escritos produzidos no processo das relações interacionais, o que torna importante conhecer o lugar de onde o sujeito fala, haja vista que, para uma análise de seu discurso, o lugar que ocupa diz muito.

Para a análise das falas dos sujeitos dessa pesquisa, inspirei-me nas concepções relatadas acima, posicionando-me de forma confortável, sobretudo no que se refere ao conhecimento do lugar de onde os sujeitos falam (professoras da educação infantil), uma vez que já exerci o papel professora da educação infantil, vivenciei situações parecidas com as relatadas em seus discursos. Conheço e participo do mesmo contexto institucional em que trabalham, o que me dá segurança para estudar o acontecimento no acontecimento.

#### 4.1 Categorias descritivas da observação

Início a análise dos dados direcionando o olhar para o que vi e escutei no momento das observações. Pude observar os sujeitos em contato com o seu fazer e dialogando com seus pares, o que me possibilitou uma imersão maior no universo dos sujeitos da pesquisa, permitindo-me direcionar o olhar que me autorizasse a ver o outro segundo seus pontos de vistas, suas ações e sua forma de posicionar-se como sujeito que convive permanentemente com a falta, na busca de respostas, na tentativa de inventar e reinventar problemas, criando saídas, conflitos, com vistas a alimentar desejos.

As observações aconteceram após um processo de dialogicidade. Essa condição de observadora foi dialogada anteriormente, e as professoras demonstraram receptividade, reagindo com muita naturalidade, pelos laços de confiança anteriormente construídos. Após combinar previamente com os sujeitos, cheguei na sala de aula no momento inicial das atividades e de forma bem reservada e discreta me posicionei num espaço da sala de aula de maneira que foi possível observar as professoras (sujeitos desta pesquisa) em contato com seus alunos, colocando em prática a partir de seu fazer seus saberes de professoras da educação infantil. Nesses momentos foi possível observar o transcorrer de 1 (um) dia de aula acompanhando a rotina de trabalho do centro de educação infantil e as relações entre professora, alunos, auxiliares de classe e famílias. Essa etapa da pesquisa teve duração de 40 horas e foi dividida entre os oito sujeitos. Foram observados: o momento da chegada das crianças, em que o aspecto mais expressivo foi a relação das professoras com as crianças e com as famílias; o momento da rodinha, quando os projetos de trabalho são desenvolvidos; os momentos das refeições, que incluem lanche e almoço e ceia; e os momentos de higiene, de que fazem parte a escovação de dentes, a lavagem de mãos e o banho.

O mais interessante desse momento foi vivenciar e participar do movimento de 1 (um) dia de aula de uma forma um pouco diferenciada da que normalmente costumo viver na minha prática de coordenadora pedagógica. As crianças me questionaram o fato de não estar fazendo coisas que normalmente faço, quando vou às salas de aula. Eram perguntas do tipo: “Você não vai sentar na rodinha? Você vai estudar com a gente para sempre? Por que está escrevendo tanto no meu caderninho?” Nestes momentos as professoras abriram o espaço para colocar as crianças a par da minha visita naquele dia, explicando que estava investigando o cotidiano sobre o que eles e as professoras faziam na creche. Foi muito prazeroso participar

de um dia inteiro de aula com cada professora e seus alunos, pois pude perceber coisas que ainda não tinha observado no dia a dia, como algumas atitudes de crianças e professoras, além de sentir, de fato, o que é a “a dor e a delícia” de mediar um dia de trabalho em uma sala de aula com 25 crianças, com necessidades e desejos bem diferenciados.

Outro momento de observação foi o dos encontros do grupo de estudo, espaços ricos em falas, que, socializadas, foram dinamizadas e articuladas através de interpretações coletivas. Esses diálogos foram transformados em debates sobre os diferentes momentos do cotidiano das salas de aula e do fazer docente.

As categorias emergiram de minha relação com o quadro teórico e as falas dos sujeitos da pesquisa coletadas. Desse processo, foi preciso eleger alguns critérios para a seleção das situações que mais ocorreram no contexto da rotina de trabalho dos sujeitos e nos encontros dos grupos de estudo e reflexão dos quais participei. Dessa forma apresento os aspectos que considere mais representativos, com uma análise das ações observadas no fazer dos sujeitos. A partir dessa análise, pude fazer os recortes necessários e apropriados para descrever cada categoria que considere relevante na etapa da observação. Essa análise descritiva representa uma síntese dos dados coletados que se mostraram pertinentes para responder às questões da pesquisa.

Nas observações, foi percebida a relação dos sujeitos da pesquisa com o seu fazer e com o seu espaço de trabalho (escola), e das imagens registradas emergiram as seguintes categorias descritivas:

1. Acolhida de chegada
2. O instante da roda
3. Cuidar do outro
4. Grupo de estudo

Passo agora à descrição dessas categorias, ilustrando-as com algumas falas dos sujeitos.

#### 4.1.1 Acolhida de chegada

Esse é o momento em que a aula se inicia e pode ter grande influência para o transcorrer do dia. Observei que os professores e as famílias<sup>29</sup> o veem de uma maneira diferente, com mais ou menos preocupação, cuidado e disponibilidade. Pude perceber que nesse momento se estabelece uma relação de confiança entre a escola e a família, que é construída no dia a dia com ações simples que podem tornar o ambiente mais atraente e acolhedor.

Bom dia, meus amores. E aí, como foi o final de semana? E você, mãe, conseguiu resolver aquele problema? Vai conseguir. Não desista não... (S6)

Bom dia, flor do dia! Vamos entrando. E aí, mãe, cuidando da cabeça dela? Olhe lá, hem? Veja o que combinamos. Você precisa fazer sua parte... (S7)

As falas desses sujeitos demonstram que as professoras estão envolvidas com as questões individuais das famílias e das crianças e que estão dispostas a colaborar para a ampliação de laços de confiança entre a escola e a família. Procuram cuidar do outro, se interessam e se envolvem nessa relação educador-educando. Esses aspectos foram observados não só no discurso dos sujeitos, mas na disponibilidade corporal, tom de voz, sorriso e simpatia demonstrados nesse momento.

Penso que o educar no sentido aqui posto é demonstrado por afetos ambivalentes, visto que, ao mesmo tempo em que é dado acolhimento, é cobrada das famílias responsabilidade para com as crianças, sinalizando limites na atuação da escola e apontando parceria. Afinal, a escola necessita das famílias e as famílias necessitam da escola, ambas fazem parte e são responsáveis pela constituição do sujeito.

Nesse sentido, percebe-se que a escola busca uma interlocução e um constante diálogo, sobre os impasses e conquistas na prática de educar.

Quando se faz referência à necessidade de que exista uma relação construtiva e estável entre a escola e a família, relevamos a convivência, primeiro, do conhecimento mútuo e segundo, da possibilidade de

---

<sup>29</sup> A participação das famílias não se restringe aos momentos de chegada e saída das crianças. É desenvolvido um trabalho com elas com o objetivo de “oportunizar aos pais/responsáveis espaço de reflexão, informação e conscientização dentro do seu papel na família, na comunidade, no CEI e na sociedade” (PPP, 2006, p. 21). Esse trabalho é desenvolvido através de cursos, palestras, oficinas e do trabalho voluntário que as famílias prestam a instituição 1 (uma) vez ao mês e é mediado pelas assistentes sociais que trabalham em parceria com a Coordenação Pedagógica e Administrativa dos CEIs.

compartilhar critérios educativos capazes de eliminar essas discrepâncias que podem ser prejudiciais à criança (BASSADAS; HUGET; SOLÉ, 1999, p. 283).

As autoras chamam a atenção para a necessidade da parceria da escola com a família, ao mesmo tempo em que sinalizam as diferenças nos papéis das duas instituições. É preciso que fique claro que escola e família são contextos diferentes e que as crianças transitam nesses contextos variados e diversos, estabelecendo relações com pessoas e coisas diversas. Nessa perspectiva, observei na postura dos sujeitos um movimento em busca do desenvolvimento que se aproxima do harmônico da criança, cujos esforços são direcionados tanto para as experiências educativas como para as relações que se estabelecem em seu contexto familiar.

#### 4.1.2. O instante da roda

A hora da roda é considerada pelos sujeitos como um dos momentos mais importantes do dia. É nesse momento que os sujeitos dialogam com mais intensidade com os alunos, possibilitando espaços de trocas, pesquisa e construção de conhecimentos sobre os temas de seus projetos de trabalho e outros. Em todas as rodas observadas, pude perceber que a fala e a escuta são incentivadas. Em geral, a roda começa com uma conversa informal, em que as crianças podem falar sobre o que lhes *vem à cabeça*:

E aí? Me contem o que fizeram no final de semana... E você, Jô, não fez nada, não brincou? Ficou em casa? Com quem? Conte pra gente... (S6)

Estou vendo que Pedro está cheio de novidades... conta pra gente? (S1)

Outros momentos foram mediados conforme o objetivo do dia:

Trouxe hoje uma poesia de José Paulo Paes, que fala sobre o que podemos encontrar na rua... me contem o que vocês veem na rua onde moram. (S8)

Que tal lembrar o que aprendemos sobre a cultura africana? Vamos fazer isso brincando... Que tal formarmos duas equipes? Assim poderemos fazer da seguinte forma: vou fazer algumas perguntas sobre o tema, e cada grupo terá sua vez de responder. O grupo que não conseguir, passa a vez pro outro grupo, no final veremos qual foi o grupo vencedor... (S3)

Essas falas demonstram que a relação que se estabelece entre as professoras e seus alunos é de troca e parceria, o que torna o momento da roda um espaço significativo para o

aprendizado, uma vez que os alunos se tornam protagonistas, construindo a aula junto com a professora. Nessa lógica, o professor deixa de ser um simples transmissor de informações, para assumir o papel de mediador, problematizador, provocador de situações cognitivas e de situações de aprendizagens. Essa situação é aprofundada por Silva (2001), que chama esse modelo comunicacional de interativo. Segundo ele, a sala de aula interativa é o ambiente em que o professor rompe com o padrão *falar-ditar*. “Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também *faça por si mesmo*” (2001, p. 23). Dessa forma o professor se torna um mediador do processo de autoria dos seus alunos e, para tal, é necessário ter consciência do papel social da criança, buscando mediar situações para trabalhar sua realidade sociocultural, seus interesses e necessidades, que são manifestados em cada etapa de seu desenvolvimento de forma diferenciada, o que leva à compreensão da criança como um sujeito de múltiplas dimensões: afetiva, cognitiva, motora, social, entre outras. Pude perceber isso durante a observação. As professoras consideraram os conhecimentos prévios das crianças, intervindo e mediando situações que possibilitaram construção de novos conhecimentos.

Esses momentos de observação, ilustrados com as falas dos sujeitos citadas, foram, na minha percepção, momentos prazerosos para as crianças, que manifestaram desejo de participar das atividades. Embora a fala de S3 tenha revelado uma situação de competição, não percebi que a lógica do vencido/vencedor fosse destacada na atividade, pois pude observar que as crianças demonstraram desenvoltura em lidar com as regras do jogo, respeitando a vez e a fala do outro.

#### 4.1.3. Cuidar do outro

O cuidar na educação infantil é parte integrante de todo o processo educativo e deve permear todas as ações do projeto pedagógico. Contudo, existem momentos na rotina de trabalho que são direcionados para cuidados específicos com a alimentação e higiene, o que normalmente causa uma dúvida compreensão desse fazer.

Momentos e atitudes de cuidado foram verificados em todas as observações realizadas. Em meio a esse processo, pude observar duas dimensões diferenciadas de cuidado: a primeira exercida a partir de ações racionais, como higiene e alimentação, tal como revelam as falas a seguir:

Vamos comer mais um pouquinho. Não ajude não, G, pois ela precisa aprender a comer sozinha. (S5)

É hora da escovação. Caprichem, hem? (S1)

Tá chegando a hora do banho, se organizem; hoje os meninos irão primeiro, colaborem com F<sup>30</sup>. (S7)

Vamos nos organizar para o lanche, vamos todos lavar as mãos que F vai servir. (S4)

Quem não quiser a salada, deixa no cantinho do prato. (S2)

Essas falas ilustram as atitudes dos sujeitos diante dos momentos específicos da rotina direcionados ao cuidar. Foi perceptível que todas se envolveram no momento, orientando as crianças, mas a condução de algumas ações fica a cargo das auxiliares, como o acompanhamento no banho e na escovação. A impressão que tive é que essas professoras não concebem essas atividades como integrantes de seu trabalho, que tais cuidados não fazem parte do educar.

A segunda dimensão observada demonstra uma visão mais acolhedora e integrada do cuidar. Pôde ser observado na prática de dois sujeitos que eles aproveitaram esses momentos direcionados à higiene e à observação para disponibilizar uma atenção maior às crianças, parando para escutá-las, colocando-se fisicamente à altura delas, demonstrando acolhimento nesses momentos específicos da rotina, conforme expressa a fala:

O que está acontecendo com você? Conte pra..., ó..., o que está te deixando triste? (S8).

Nessa situação, observei que a criança a quem o sujeito se refere foi acolhida por ela durante todo o dia. A professora procurou estar próxima da criança e, durante o diálogo entre as duas, procurou expressar uma posição de possível igualdade com a criança, abaixando-se, ficando à mesma altura da criança, criando situações para que esta interagisse com as outras e se sentisse importante.

Você não vai sentar com seus colegas? (...) Vamos, eles estão te esperando. (S8)

---

<sup>30</sup> Refere-se à auxiliar de classe

Essas atitudes acalentaram e estimularam a criança a ponto de poder ser visualizado um sorriso no seu rosto no final do dia. Outro momento de manifestação de cuidado que vai além da rotina pode ser ilustrado por esta situação:

Vamos comer só mais um pouquinho. Vou te ajudar, pode ser? (S6)

Nesse momento, S6 se aproximou da criança, abaixou-se e “escondeu” as verduras sob o arroz e feijão, deu algumas colheres na boca.

Viu? Precisamos experimentar. A gente fica achando que é ruim, mas, quando provamos, percebemos que não é... (S6)

O que chamou atenção nessa atitude do sujeito foi a disponibilidade e a afetividade que dispôs, oferecendo segurança e conforto à criança.

[...] os processos ensino-aprendizagem encontram um eixo privilegiado nas atividades relacionadas ao cuidado dos pequenos, em volta das quais ocorrem os processos interativos educadora-criança. Essas atividades são claramente educativas, à medida que, se as interações entre a pessoa adulta e a criança forem positivas, a criança adquire uma autonomia progressiva na sua realização (BASSADAS; HEGUET; SOLÉ, 1999, p. 148 e 149).

A fala das autoras sobre o que pode proporcionar as situações de cuidado com as crianças pequenas nos convida a pensar que essas situações aproximam as crianças do conhecimento de si mesmas e que, a partir da relação com o adulto, elas se envolvem em situações e tarefas que fazem com que se aproximem de um contexto de ação com participação. São ações que não são dissociadas das demais. Cuidar é parte integrante do educar na educação infantil e deve ser feito de forma a contribuir para o desenvolvimento da criança.

Contudo, pude perceber que nem todas as professoras pensam assim. Embora reconheçam que o cuidado faz parte do educar, muitas ainda são influenciadas por representações de que cuidado é uma atividade que não demanda conhecimento algum, que é papel da família e que, na escola, é uma tarefa que cabe ao auxiliar.

#### 4.1.4 Grupo de estudo

Na condição de observadora participante dos encontros de grupo de estudo, estive atenta aos diálogos dos sujeitos com seus pares sobre os fazeres da educação infantil. Esses encontros aconteceram mensalmente, com o objetivo de discutir teoricamente alguns temas relacionados aos fazeres da educação infantil, fazendo relações e reflexões sobre a prática. Foram observados cinco encontros que tiveram como temas: *O brincar na educação infantil*, *Sim e não na hora certa*, *Afetividade*, *Linguagem oral e escrita* e *Matemática na educação infantil*. Os encontros foram iniciados com a leitura dos diários de alguns sujeitos sobre o encontro anterior, que desejaram socializá-los. Em seguida, a dupla responsável fazia a exposição sobre a temática e abria o debate. A dupla era composta por professoras (sujeitos da pesquisa), que trabalhavam com crianças da mesma idade. Foram momentos produtivos, apesar de alguns sujeitos iniciarem tensos e de a socialização dos escritos ainda ser algo desconfortável.

Observei que, no decorrer do trabalho, os sujeitos que se posicionaram com relação ao tema contaram suas experiências práticas, compartilharam angústias e experiências validando seus saberes. Nos momentos de avaliação, sempre a revelação da importância dos encontros para o fortalecimento das relações entre as colegas de trabalho e para o processo de formação. A fala dos sujeitos corrobora o que foi observado.

Eu defino essas tardes como gostosas e prazerosas, propícias para falarmos sobre nossas práticas. Vejo que mesmo quando o tema é o “bicho-papão”, como é a matemática, a gente consegue teorizar e refletir nosso fazer. (S5)

Gostoso. O momento do grupo de estudo é assim. A gente aprende um pouco mais ouvindo as colegas e pensando sobre o que você faz. Poxa, a colega faz assim e dá certo! Vou experimentar... (S4)

Quando você ouve o outro, amplia suas possibilidades de intervenção e você sempre acaba modificando alguma coisa na sua prática. Eu acho que esses grupos estão sendo um desafio... Parar e falar sobre o que a gente faz. (S8)

Cada vez mais o grupo está sendo um instrumento de aprendizagem mesmo. Vejo que agente tá perdendo a timidez de dizer eu não sei, eu tenho dificuldade com isso. Então esse é o momento de ter um diálogo com nossas colegas, a gente se vê e se fala todos os dias, mas é aqui nesse momento que estamos tendo a oportunidade de discutir sobre nossa prática... Espero que o ano que vem a gente esteja bem mais soltas e possamos continuar contribuindo umas com as outras, pois a gente aprende tanta coisa que os livros não nos falam. (S2)

Fiquei aqui pensando... e visualizando a beleza desse trabalho. Aos pouquinhos vamos rompendo nossas barreiras e nossos fantasmas. (S6)

Fiquei hoje, aqui, mais quieta, só pensando nas minhas ações e das crianças na sala de aula. Vejo muitas possibilidades... Fiquei pensando nas coisas que aprendemos nas disciplinas na faculdade, fazendo relação com o que fazemos aqui. É uma oportunidade de juntar tudo isso... (S7)

Cada uma das falas traz uma intensidade que alimenta e acende desejos de vencer barreiras, ampliar as relações, aliviar angústias, melhorar o fazer, visualizar novas possibilidades. Nessa lógica, o professor é considerado sujeito ativo da própria prática, produz e utiliza saberes a partir de sua vivência, do diálogo com seus pares, de suas histórias pessoais, de sua afetividade e de seus valores, podendo dessa forma dizer que os saberes que nascem da experiência brotam de momentos reflexivos em que se para para pensar, olhar, sentir e escutar com mais cuidado e atenção as ações práticas do dia a dia, abrindo-se de forma receptiva e disponível ao ainda desconhecido, interagindo de forma a possibilitar que algo de novo nos aconteça. Para tal, fica evidenciada a importância da escola como *locus* de formação.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2007, p. 52).

A citação de Tardif ilustra as falas dos sujeitos sobre a importância dos grupos de estudo como espaços de formação, visto que a socialização das situações práticas entre as colegas, com as quais trabalhamos diariamente, e que possuem vivências diferenciadas (mais e/ou menos experiência), permite situações em que os sujeitos são levados a estabelecer julgamentos sobre seus próprios saberes, materializando-os e partilhando-os com seus pares, contribuindo, assim, para o processo de formação de ambos. Esses momentos foram, na opinião dos sujeitos, espaços privilegiados de trocas e aprendizagem, na medida em que é possível também avaliar e incorporar outros saberes, como os disciplinares e curriculares, conforme o discurso de S7, que me faz concordar, com Tardif (2007), que a troca de experiências provoca uma espécie de retroalimentação dos saberes adquiridos anteriormente fora da prática profissional. Nesse sentido, os momentos de formação foram concebidos como

momentos de aprendizagens, em que os sujeitos puderam ressignificar suas práticas, revelar, avaliar e validar seus saberes.

## 4.2 Categorias interpretativas das entrevistas

As entrevistas foram igualmente negociadas com os sujeitos e aconteceram paralelamente às reuniões de coordenação pedagógica. Percebi que alguns sujeitos não se sentiram à vontade, apesar da conversa que tivemos anteriormente, na qual expliquei todo o procedimento do estudo, tendo o cuidado de explicar que os horários seriam os mesmos dedicados à coordenação, nos quais todas se sentiam bastante à vontade. Contudo, percebi que o complicador foi o uso do gravador, que inibiu alguns dos sujeitos, mas não chegou a prejudicar a aplicação desse instrumento. Após alguns minutos de entrevista, busquei aprofundar as falas e estabeleci um diálogo sobre como a prática da escrita e escuta interfere no seu saber-fazer. As entrevistas duraram em média uma hora. Desse momento, emergiram as categorias de análise *Escuta pedagógica* e *A escrita sobre a prática*, que se desdobraram em *Conteúdo dos diários*, *Socialização dos diários*, *A prática da escrita interferindo no saber*; e *O saber-fazer do professor de educação infantil*, que se desdobrou em *Cuidar e educar* e *O cognitivo e o afetivo*.

Cada uma dessas categorias foi objeto de análise com vistas a captar o dito e o não dito, o manifesto e o latente do discurso dos sujeitos.

### 4.2.1 Escuta pedagógica

Essa categoria diz respeito ao olhar que os sujeitos desta pesquisa, enquanto professoras, dirigem às experiências vividas no momento da coordenação pedagógica. Esse espaço é destinado à escuta dessas professoras, que podem livremente compartilhar o que acharem necessário. É um momento de diálogo e rico em aprendizagens. Observei nos discursos dos sujeitos que essa é uma prática inovadora para todas, uma vez que ainda não tinham vivido uma experiência parecida em outros espaços educativos por que passaram ao longo de sua trajetória profissional. Para eles, esses momentos marcam positivamente suas práticas e foram caracterizados como “importantes”, “o porto seguro”, momentos de “desabafo”, “apoio”, “parceria” e “ajuda”.

Eu acho um momento importante, acho que foi através desses momentos que eu cresci como profissional. (S1)

É o porto seguro, é ajuda. Assim, eu sempre digo que é o meu help, né? Eu acho o momento da coordenação importantíssimo. É o momento de a gente colocar até mesmo as angústias, nossas dúvidas, é um momento pra gente tá refletindo (...) Em poucas palavras: esse momento significa ajuda, confiança e possibilidades também. (S2)

(...) para mim nesses seis últimos anos eu diria que foi o tempo que eu mais aprendi (...) porque, assim, quando você tá sentada aqui, você pode colocar suas angústias, pessoais e profissionais, nesse momento de troca, foi aí que eu cresci. Antes de trabalhar aqui eu nunca tive a oportunidade de sentar com a minha coordenadora, na verdade eu nem conhecia (...) O momento de escuta na coordenação pedagógica é essencial no espaço escolar, ter ali uma pessoa como se fosse, como é que eu posso dizer?, alguém [em] que você pode confiar, [a quem] você pode recorrer para te orientar. Hoje eu percebo o quanto é importante ter uma coordenadora pedagógica que ouve a gente, porque, assim, muitas angústias que a gente tem no fazer, na relação na sala com os alunos, resolvo aqui. Se não tivesse esse momento, com certeza nada daria certo. (S3)

As falas dos sujeitos sinalizam a importância atribuída ao momento da escuta e à função da coordenadora pedagógica para suas práticas. Ter alguém em quem possam confiar, dividir e trocar, significa, na opinião dos sujeitos, ter um “porto seguro”, quer dizer que não estão sozinhas em um barco que navega em um mar revolto que vislumbra obstáculos. Essa metáfora e o discurso dos sujeitos nos remetem a refletir sobre a importância de escutar o professor, pois, a partir desse ato acolhedor, é possível iniciar um processo de mudança, visto que a ação de escutar traz ao outro, enquanto este fala, um posicionamento diferente na forma de se perceber, fazendo com que aos poucos desapareça o medo de se apresentar para o diálogo com sua prática. A escuta permite ao outro tomar consciência de si mesmo.

A necessidade de troca e partilha é explícita no discurso dos sujeitos, é para eles instrumentos de sustentação de suas práticas e de muitas aprendizagens. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica é a figura mediadora dessa prática, e as reuniões de coordenação são vistas como um espaço possível de reflexão sobre o fazer pedagógico e espaço de fala e escuta. Escutar o professor significa colocar-se no lugar do outro a partir da assimilação do que é expresso em sua verbalização.

Segundo Orsolon (2007), o trabalho da coordenação pedagógica pode desvelar e explicitar contradições, mal-estar e situações subjacentes ao fazer do professor e pode ser elemento de transformação, se as posições tomadas permitirem atestar que as mudanças, tanto no âmbito das ideias como no do material, recaiam sobre todas as pessoas envolvidas no

processo. A visão da autora passa pelo pensamento de que as transformações em questão passam por um trabalho de autoria e de coautoria, que depende não só de teorização sobre práticas de ensino, mas principalmente de mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Dessa forma, podemos concluir que a mudança é um trabalho coletivo e que supõe diálogo, troca de experiências e cuidado com o outro.

Fazendo uma relação do discurso dos sujeitos com o pensamento de Orsolon (2007), a relação professora-coordenadora pedagógica dos sujeitos dessa pesquisa parece se aproximar da ideia de que a coordenadora medeia o saber-fazer, o saber-ser e o saber-agir do professor. Essa ação mediadora, na concepção dos sujeitos, começa a partir do ato da escuta e considera o saber da experiência e o jeito de trabalhar de cada professor.

Ter uma outra pessoa do outro lado que você sabe que vai estar ali pra te escutar, com todo o cuidado [...] Pense você: eu tenho uma dificuldade para escrever, se eu não tivesse nesses anos a coordenadora pedagógica, parceira, do meu lado, eu te digo uma coisa... ou tinham me mandado embora ou eu já tinha desistido, sabe, porque pra gente ta na sala com todas as dificuldades que a gente tem, por conta do espaço que a gente vive, né?, a dificuldade que é própria do ser humano, os conflitos que a gente tem com o grupo, se nesse momento não tivesse a coordenadora pra te dar aquela sustentação, aquela força que te encoraja, né?, e te mostra que você tem um saber e que você pode fazer diferente... Como é que você costuma dizer? Ouse. Às vezes eu tô em casa pensando no meu planejamento e vem aquela frase. “Se mostre, faça diferente, saia desse lugar, você pode, você consegue...” São palavras que me fazem me sentir importante. Quantos momentos que cheguei pra coordenação, eu vinha mesmo arrasada, e depois você fala “não, vai devagar, você consegue...” e aí você sai renovada... (S3)

O discurso do Sujeito 3 revela a importância da coordenadora pedagógica para o seu crescimento pessoal e profissional. Ele fala de suas dificuldades, limitações e de como vem conseguindo superá-las. Percebem-se em alguns momentos de sua fala indícios de insegurança, que parecem ser mediados pelos momentos de escuta, que para ele é uma ação cuidadosa. Almeida (2006), a partir da concepção de Wallon sobre o cuidar, chama a atenção para o quanto nós, seres humanos, necessitamos de cuidar e sermos cuidados. Cuidar do outro é estar atento às suas ações e emoções, levando em conta o seu bem-estar; envolve a disponibilidade à empatia, percebendo os indícios de que falta algo ao outro e que é preciso intervir. Cuidar requer ação.

As ações de cuidar, na relação pedagógica, são diferentes conforme o estágio de desenvolvimento do aluno, porém, envolvem sempre o comprometimento, a disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado (ALMEIDA, 2006, p. 43).

A citação da autora enlaça a fala de Sujeito 3, atestando como é importante a escuta do professor, compreendendo que a escola não é só local para trabalhar o conhecimento, mas que é importante assumir as relações eu-outro, buscando fortalecê-las. Nesse sentido, convido para esse diálogo Freire (1980) e sua convicção de que a confiança é o elemento que torna os sujeitos dialógicos e implica “o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais intenções” (p. 96).

A fala do autor nos conduz a pensar que o movimento de fala e escuta que constitui o diálogo deve coincidir com os atos, estabelecendo uma relação transferencial, que, neste caso, acontece entre as professoras (sujeitos) e a coordenadora pedagógica (pesquisadora). No discurso do Sujeito 3 fica claro que a professora confia e transfere para a coordenadora fatos e sentimentos vivenciados em sua prática, porque julga que esta será capaz de ajudá-la a resolvê-los.

Para Soares (1999), inspirada nos estudos de Lacan, a transferência é uma espécie de nó, que conduz o sujeito ora à certeza, ora à dúvida. É o “momento, portanto, de fechamento da comunicação do inconsciente. Aí se colocaria o analista, buscando acompanhar o sujeito nesse rastreamento de sua verdade” (p. 135). A citação ilustra o que acontece na relação transferencial que o Sujeito 3 estabelece com sua coordenadora pedagógica, que, a partir da escuta e da fala, medeia situações para encontrar-se com sua falta, que, por sua vez, alimenta o desejo de continuar. Para ilustrar essa situação de transferência, vejamos o que diz outro sujeito a esse respeito:

[...] é importante trocar com minha coordenadora, pra que ela veja se realmente é assim, né? Se foi legal essa atitude que eu tive, como é que eu posso melhorar mais ainda, então eu acho que é legal essa relação. (S5)

A fala acima demonstra a expectativa que o Sujeito 5 possui em relação à fala da coordenadora pedagógica, que, na sua opinião, possui um *suposto saber*, que pode ajudar, tranquilizar, dar segurança à sua prática. Percebe-se que, no movimento de preencher o que falta, a interação com o outro escutante é um aporte ao seu fazer.

Foi possível identificar também no discurso das professoras a necessidade de falar. *Falar o que vem à cabeça* é uma consigna da psicanálise, serve para iniciar uma sessão psicanalítica. Na escola, é também importante esse espaço, em que não há limites em relação às palavras, para que os sujeitos envolvidos no processo educativo possam lançar-se a novos processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional. É falando, desabafando para alguém que escuta sensivelmente o outro, que surgem os momentos de interação, de troca e de transferência, como o que houve entre as professoras e a coordenação pedagógica.

É um momento tranquilo pra mim, que eu vou assim sem armas, né? Porque eu sei que vou ser bem escutada. É um momento de troca, onde compartilho tanto minhas angústias como meu sucesso [...] Pra mim é muito importante né? Porque é como eu falei: a gente precisa sempre de um outro olhar [...] (S7)

Os encontros com a coordenadora para mim servem para socializar o trabalho que está sendo realizado, pedir sugestões... Eu acho que não deixa de ser também uma socialização das angústias do professor [...] Ele não pode resolver tudo sozinho... (S8)

Esses momentos de fala e escuta que acontecem nas reuniões com a coordenadora pedagógica são primordiais para uma fala ressignificada do fazer das professoras, uma vez que escutá-las em sua atuação torna possível sentir suas angústias e oferecer a ajuda que elas necessitam naquele momento e que, muitas vezes, se resume à própria escuta.

Algo que foi recorrente na fala dos sujeitos desta pesquisa foi a necessidade de falar sobre suas *angústias*. Analiso esse fato partindo do pressuposto de que se trata de um sintoma expresso pelas professoras, que pode ter alguma relação com as vivências de frustração e impotência relativas ao próprio desejo de superação.

Poian (2001), a partir dos estudos de Lacan, aborda a angústia como um sintoma que “aparece em decorrência do oco inicial na estruturação psíquica do sujeito. A angústia é o que diz daquilo que falta, diz do real que não se inscreve e mostra que algo desde sempre está fora do inconsciente e disso não damos conta” (p. 11). A citação da autora nos inspira a atravessar para o contexto da escola e do espaço de escuta, caracterizado neste estudo como momento da coordenação pedagógica, analisando a partir da tríade sintoma-escuta-transferência o quanto o enlace da psicanálise com a educação pode ser fundante para a formação das professoras, fazendo emergir do plano do inconsciente situações que causam mal-estar nos seus fazeres. Nesse sentido, o momento de fala e escuta carrega um significado para as professoras de conhecimento de suas lacunas e de possíveis subsídios para superá-las. “Somos, enquanto

pessoa humana, marcados por nossa capacidade de aprender, buscar o que nos falta, o que desejamos” (FREIRE, 2008, p. 64).

As falas dos sujeitos sobre o momento da escuta pedagógica e a citação acima refletem o quanto são importantes para a formação docente momentos em que a fala e a escuta sejam inspiradoras de novas aprendizagens.

#### 4.2.2 A escrita sobre a prática

Os estudos sobre a escrita da prática vêm ganhando destaque no campo da formação docente. A autoria vem sendo construída na relação com a prática docente, nas oportunidades de partilha e com o exercício da escrita, que encontra como aporte o diário, instrumento utilizado pelos professores para registrar seus pensamentos sobre suas experiências pessoais e profissionais, no qual incluem observações, interpretações, opiniões, sentimentos, encontrando uma forma espontânea de falarem de (e a) si mesmos.

Esse movimento, para as professoras sujeitos desta pesquisa, foi algo penoso, por implicar uma continuidade, por precisar ser exercitado muitas vezes após um dia de trabalho e pelo esforço linguístico que representa para muitas delas narrar episódios e experiências muitas vezes de ordem bem pessoal. Todavia, pude constatar que, logo que as professoras se integram na dinâmica da escrita, dos registros nos diários, geralmente encontram aí muito sentido e utilidade.

Dessa maneira, os diários são aqui compreendidos como registros sobre a prática, ferramentas fundamentais para reflexão, uma vez que recuperam a prática, para a iniciação de uma reflexão sobre ela; estimulam a gestão da atividade mental sobre as ações do dia a dia do professor (o que sabem, o que sentem, o que fazem, como fazem e por que fazem).

Fazer registro, eu penso no diário de bordo. Ali é o instrumento fundamental do professor, ali que a gente está registrando todas as nossas inquietações, e é uma forma de pedir ajuda.[...] é uma forma de você estar refletindo. Se você deu uma aula, aí não foi legal aquela aula que você deu, por isso, isso e isso. Você vai tentar melhorar porque, ali, escrevendo é uma forma de você estar lembrando e estar querendo fazer melhor. (S1)

Essa fala coloca o registro escrito no papel de mediador de reflexões que o sujeito tece sobre a apropriação de um pensamento crítico, sobre sua prática, que envolve a dor e o

prazer da profissão, e que não se finda ao final de uma aula, mas que se reconstrói no movimento em que a escrita possibilita guardar informações da realidade, para pensar, refletir no aqui e agora, na busca de transformar a realidade. Segundo Madalena Freire, “a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições, assim, de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente” (2008, p. 55). O registro escrito, para a autora, é uma forma de tecer a história do processo pedagógico procurando seus significados, questionando sobre hipóteses do seu pensar, conforme sugere a fala do sujeito a seguir:

[...] o registro escrito é de uma importância, assim, imensa na vida do professor. Eu acredito que todo professor precisa tá fazendo isso, pra até ver o crescimento dele em todos os aspectos e momentos da sua ação pedagógica. A partir dali, do que *you escreve*, *you cria outras imagens do seu dia a dia*, *cria outras estratégias* a partir do que você escreveu ali, então você reflete. Acho que quando você vai além da sua ação no texto que você escreve, é quando você reflete, você consegue refletir sobre ele, né?, e aí, é... além da escrita, você transforma em linguagem, que você pode trocar com o outro, né?, então isso aí é a ampliação do seu fazer. (S6) (Grifo meu)

Podemos perceber que a escrita possibilita um exercício de operações mentais, em que, a partir da ordenação do pensamento, da classificação de fatos e da sistematização de novas ações, é possível a estruturação do pensamento, evitando a “vagabundagem do pensamento”, como diz Freire (2008). A prática da escrita reflexiva organiza o pensamento para a construção da autoria, que precisa de tempo para desorganizar e organizar, para duvidar e acreditar, desestruturar e reformular. Esse movimento de ambiguidade vem acompanhando a trajetória de alguns sujeitos no que tange à construção da autoria. Os sentimentos de medo e dor estão presentes, obrigando, mesmo que momentaneamente, o distanciamento do sujeito com a escrita.

Eu acho importante, porque, assim, o professor, ele precisa estar refletindo, são duas ações: Ação e reflexão. Eu acho muito importante que isso aconteça, mas a gente, eu falo do professor como um todo, né?, a gente ainda não tem, não dá essa importância na hora de escrever. Durante a minha vida como professora, que é já há quase 25 anos, eu percebi essa importância há alguns anos atrás, até por conta de uma nova forma de olhar a educação através do novo trabalho, mas só que eu ainda não consegui colocar isso na prática, se pensar na teoria eu sei o quanto é importante, já na prática bate aquele medo, aquela angústia de não ser compreendida... (S3)

[...] no mesmo momento eu acho importante estar escrevendo, eu acho também, sei lá, não sei se é constrangedor o que eu quero dizer, estar colocando tudo aquilo que eu estou passando ali. Para mim, eu registrando

ali, é como se eu estivesse assim, dizendo: “Eu estou fraca nisso, estou precisando de ajuda aqui.” Mas eu estou ali confirmando que não estou me saindo bem, que a minha prática não está boa. Aí eu tenho medo de como é eu vou ser vista pela pessoa que está ali para me observar, para me avaliar. (S1)

As falas retratam a consciência da importância do registro escrito sobre a prática, mas evidenciam também o medo do julgamento do outro, de transformar o silêncio em palavra, pois a palavra é uma via de mão dupla: com ela você pode esclarecer, comunicar, mas também tecer julgamentos que desagradam, por mexer com sua verdade, que pode não ser aquela dita a partir de uma teoria em evidência, mas a sua própria verdade, aquela que habita o ser e que a escrita poderá revelar. Queirós dá uma forma poética a isso:

Escrever é imprimir a experiência do espanto de estar no mundo. É estender as dúvidas, confessar os labirintos, povoar os desertos. E mais, escrever é dividir sobressaltos, explicar descobertas e abrir-se ao mundo na ilusão de tocar a completude (2007, p. 12).

A “ilusão de completude” a que o autor se refere nos remete a pensar e reconhecer a nossa incompletude desejante, que nos impulsiona a estar sempre buscando respostas e soluções para preencher nossas faltas. A escrita torna-se o fio condutor de novas aprendizagens, que impulsiona a capacidade de perguntar, pensar, pesquisar, aprender, confrontar, desenvolvendo a capacidade reflexiva sobre o que se sabe e o que ainda não se domina.

O registro escrito, para mim, nada mais é do que a validação do processo que o professor se encontra no dia a dia [...] então, quando ele escreve, ele registra, ele tá ali, é... ampliado também, porque em outro momento ele pode estar lendo o que ele escreveu, revendo aquele momento passado, estruturando os demais momentos da vida dele. (S6)

A importância do registro escrito é, para o Sujeito 6, uma forma de tornar legítimo o fazer do professor, de mostrar que o seu fazer tem um valor, e que sua prática mantém-se viva, pulsando, em busca de outras possibilidades. Nesse sentido, acredito que a utilização de registros escritos na reflexão da prática torna-se um instrumento de possibilidades que aciona os sentidos rumo a uma mudança de postura, transitando entre o campo da oralidade e o da escrita, permitindo que o professor supere o mundo das lembranças apropriando-se do movimento de autoria. Esse movimento pode ser visto no discurso a seguir:

[...] eu nunca parava realmente pra ver algo que não deu certo e como mudar isso. Era um dia após o outro aquele plano, como se fosse uma obrigação de fazer, sem ter a parte de refletir por escrito... até pensava sobre, mas... agora, com outro olhar, estou tentando escrever, eu estou vendo, aí eu estou começando a escrever e nestas minhas escritas estou vendo a necessidade realmente de como professora mesmo em sala de aula né?, da necessidade dos meus alunos, da precisão... assim, agora eu escrevo vendo o que eu fiz certo. Assim, eu fiz na sala, produzi alguma coisa na sala com as crianças e no final da tarde, eu vou lá falo, escrevo no outro momento e aí eu vejo através daquilo o que propôs, por exemplo, o que funcionou, com minhas crianças, vamos dizer assim... aprendeu... aí eu reflito em cima daquilo, aí procuro agir em cima daquilo, né?, pra refletir de novo e ter uma nova ação em cima daquilo. Agora estou vendo assim, mas a perspectiva é difícil, para mim ainda está sendo um pouco complicado, mas eu estou conseguindo fazer essa associação e produzir minha escrita. (S7)

O fato de estar ressignificando as experiências vividas na prática da profissão, utilizando o registro escrito como instrumento que trabalha o pensamento, eleva-o ao nível de reflexão que desenvolve a construção da autoria e atribui sentido ao seu fazer, partindo para a condição de sujeito-autor, desprendendo-se da posição de mero reproduzidor das teorias e pensamentos dos outros. Para que esse movimento aconteça, o professor precisa conscientizar-se de seu papel político, percebendo que “ser professor não é só dar aulas, mas antes construir conhecimento próprio” (DEMO, 2008, p. 68). A partir dessa expressão do autor e do que tenho construído sobre a autoria, teço a discussão que a autoria do professor está ligada ao exercício reflexivo e criativo de exercer a cidadania de modo que a realidade seja lida e interpretada de forma crítica e criativa, para que possa intervir, mudando, aprimorando e criando condições de confronto a partir de suas autorias, que aqui são compreendidas como alicerce de novas aprendizagens.

#### *4.2.2.1 Conteúdo dos registros*

Cada sujeito tem sua forma de registrar seu pensamento, seu estilo, cada um deixa sua marca e encontra sua forma de reflexão, assumindo um jeito particular de aprofundar, constatar e transformar seu fazer. Quando questionadas sobre o que costumam registrar em seus diários, fica evidente que o “estilo pessoal” de cada uma é expressado em seu discurso.

Eu reflito o que eu sinto! E vejo o que ocasionou na minha prática o que eu aprendi naquele momento. Escrever é uma coisa muito forte, acho que é uma identidade. Quando eu escrevo, acho assim... sabe?, quando uma pessoa pega assim... acho que essa aqui foi... quem escreveu, sabe? Não só pela letra, mas pelo contexto que tá o texto, ou que tá o bilhete, ou que tá a carta, mesmo se eu escrever rascunhado, é identidade. Quando você escreve é aquilo que você é, você passa o que você é por isso que eu considero identidade. Que eu acho que quando eu escrevo sou eu e mais ninguém. (S2)

Essa fala me faz concordar com Queirós (2007), quando diz que a escrita é a impressão de si, pode revelar o silêncio interior, impedindo o esquecimento. Quando o sujeito diz que sua escrita é sua identidade, está se inscrevendo, perpetuando seus sentimentos, suas fantasias e seus saberes.

Para a maior parte dos sujeitos desta pesquisa, o processo de escrita dos diários iniciou a partir do ingresso na instituição, *locus* dessa pesquisa, tendo em vista que é uma prática adotada pela coordenação pedagógica como instrumento na construção da consciência pedagógica e política do professor. Dessa maneira, é evidente que os conteúdos dos diários têm muito de cada pessoa, mas que os registros sobre o dia a dia em sala de aula são marcantes.

Eu comecei, a fazer diários... eu acho assim, a partir daquele momento que você... ah, o diário de bordo é importante, comecei a fazer, mas não me coloquei muito à disposição. Até que percebi que isso poderia me ajudar, que eu poderia pedir ajuda, como hoje eu faço. Às vezes eu tenho problema na sala, eu registro e deixo assim, “preciso de ajuda!”. Antes eu não fazia, acho que eu tinha um pouco de receio, medo talvez. (S1)

Na verdade eu comecei a fazer por conta de coordenadora pedagógica, né?! (risos) Porque assim, ela fala da importância do escrever, né? Desde quando comecei a trabalhar aqui na Santa Casa, há seis anos, que a gente vem batendo, né? Essa questão da professora estar refletindo a sua ação na sala de aula e aos poucos venho percebendo como isso é importante, para ressignificar nossas ações em sala de aula. (S3)

Percebe-se nas falas dos sujeitos que os escritos começaram a fazer parte de suas práticas aos poucos, a partir de uma nova experiência profissional e que, através do exercício, eles foram percebendo sua importância. Destaco aqui a fala do Sujeito 1, que apresenta a escrita como uma espécie de ritual de passagem na superação de medos e receios.

Para Marques,

A escrita se configura como rébus, isto é, como passagem da materialidade da letra para a significância que lhe confere a oralidade. Percebe-se, assim, a indefectível presença virtual do leitor no ato mesmo do escrever. Presença a distância, oculta, tácita e, por isso mesmo, desafiante, perturbadora angustiante. (1997, p. 38).

A fala do autor ajuda a compreender a resistência inicial do Sujeito 1, que diz inicialmente resistir à prática da escrita, talvez por ela materializar, e desvendar fragilidades do seu fazer, que não desejava tornar públicas, pelo fato de não reconhecer o sentido que seus escritos podem exercer sobre sua prática. Após a consciência de que a escrita, na perspectiva de dizer algo a alguém, a coloca no patamar de significância, trazendo uma movimentação concreta, e a percepção do significado de sua escrita, supõe-se a presença de um leitor, ou seja “escrever é enfrentar o desconhecido; é preciso calar nossas próprias vozes interiores...” (MARQUES, 1997, p. 42) para desvendar e buscar outras possibilidades.

Diante das falas dos sujeitos dessa pesquisa sobre os conteúdos dos seus registros em diários, foi possível identificar alguns tipos que buscam revelar estilos diferenciados no que se refere às escritas sobre a prática docente. O primeiro tipo expressa um estilo de escrita que busca *organizar o fazer*, especificando ações expressas no planejamento, como sequências das atividades, horário, o que fez ou pensa fazer a professora na aula, é uma espécie de relatório sobre as ações técnicas que aconteceram na aula.

Às vezes registro o que deu certo, se naquele dia eu consegui colocar tudo que eu tinha planejado... (S3)

Eu procuro ver se o que eu fiz na sala, aquelas produções que eu fiz pros meninos, aquelas ações produtivas que eu fiz, aí eu vou escrever sobre elas, né? O que foi e o que não foi, e esse “o que não foi” é que é o meu desafio: por que não foi? Ou por que não deu certo? (S7)

Nessas falas visualizamos que os sujeitos especificam a posteriori o que aconteceu em suas aulas. O Sujeito 3 parece limitar seus registros a apenas relatos comparativos do seu plano de aula. Já o Sujeito 7 aponta evoluir em relação ao Sujeito 3, tendo em vista que sai da descrição das tarefas diárias e levanta questionamentos sobre sua prática, provocando um movimento reflexivo que pode levar a constatações, descobertas, reparos e aprofundamento, que naturalmente ocasionam o que Madalena Freire chama de “ato de refletir”, que “é libertador, porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o ato de pensar” (2008, p. 48), que pode levar a transformar algo em si mesmo e na sua realidade.

O segundo tipo aponta para o *acompanhamento da aprendizagem*. Esses registros sinalizam que os sujeitos utilizam o diário como um instrumento de avaliação e autoavaliação, eles sistematicamente escrevem sobre suas impressões, no que se refere ao desenvolvimento de seus alunos e suas práticas.

Eu costumo colocar a vivência da sala de aula, né? O processo que a criança tá passando, alguma dificuldade... e quando eu vejo que outras páginas adiante eu coloco que aquela criança conseguiu progredir, então isso aí é uma alegria pra mim, né? Então eu sempre coloco isso, né? As dificuldades que as crianças estão passando e na leitura dele eu sempre vejo uma possibilidade nova... mais na frente eu vejo que essa criança tá avançando com minhas intervenções, que há aquele crescimento. Então, assim, o processo todo da questão do crescimento da criança tem que estar lá no diário, sempre no diário de bordo, está ali registrado. (S6)

Avanços dos meninos e as atividades que eu faço. Eu penso na hora que estou fazendo o meu planejamento, às vezes quando eu chego lá e vejo que não foi aquilo que esperava, que as crianças não responderam como eu esperava, aí eu vou observar o que foi que aconteceu, e pensar em outras possibilidades, né? Eu acho também legal isso, registrar essas coisas. (S 5)

As falas dos sujeitos citados demonstram um movimento reflexivo que imprime uma leitura da realidade, rumo à condução de intervenções mais adequadas ao seu constante planejar. Para Martins, avaliar “é questionar, é investigar, é ler as hipóteses do educando, é refletir sobre a ação pedagógica para replanejá-la” (1997, p. 46). Nesse sentido podemos afirmar que avaliar é sempre um processo reflexivo e interpretativo, por isso não devem existir padrões, mas sim tomada de decisão sobre o que fazer com a situação diagnosticada. Os sujeitos deixaram pistas em suas falas que me fazem pensar que seus escritos são também instrumentos de acompanhamento do “crescimento” (conforme fala do Sujeito 6) de seus alunos e que, em paralelo, exercitam a reflexão de suas ações em sala de aula, constantemente, ou seja, processualmente, haja vista que acontece num processo permanente de olhar cuidadosamente e refletir sobre ações passadas para construir ações futuras. Dessa forma o uso do registro escrito como instrumento avaliativo passa a ser fonte de pesquisa para o professor perceber o que os alunos sabem e ainda não sabem, podendo perceber o que sua ação pedagógica pode ou não gerar. Essa reflexão me faz lembrar Freire (1996), que diz que “não há docência sem discência” (p.23). Nessa lógica, ensinar não é transferir conhecimentos, para o autor, ensinar não existe sem aprender e aprender não existe sem ensinar, e é nesse movimento dialógico que homens e mulheres aprenderam que era necessário trabalhar outras

maneiras e métodos de ensinar, ou seja: “Ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p. 26).

O terceiro tipo revela situações de *mal-estar* docente. As falas dos sujeitos são atravessadas pela palavra “angústia”, que marca a profissão docente como um lugar de insatisfação e impotência, sintomas que a permeiam. O convívio com esses afetos muitas vezes desencadeia maneiras de esses sujeitos lidarem com seus dilemas. E a escrita anuncia uma possibilidade:

[...] elejo sempre escrever sobre aquele ponto que eu fiquei angustiada, sabe? Que eu não me senti bem, que não foi legal e que na minha visão eu poderia tá melhorando, falo das angústias de não poder resolver algumas questões das crianças e das famílias que eu sei que interferem no meu trabalho, então às vezes eu desabafo nas minhas escritas... (S6)

A fala do Sujeito 6 nos mostra que a escrita é um lugar de refúgio, é matéria-prima para tirar os véus com relação às impotências e fragilidades, é uma alternativa de encontrar-se consigo de forma mais forte, despertando do silêncio que

[...] escuta o mundo, e pelo oceano do silêncio navegamos. Silêncio não é palavra. Silêncio é oração inteira. Nele dormem todos os sons, os ditos e os não ditos. Tudo o que ainda está por criar encontrará lugar no falso vazio do silêncio. E depois, o silêncio dói. A palavra é seu alívio (QUEIRÓS, 2007, p. 19).

O silêncio trazido pelo autor muitas vezes aprisiona, limita e causa sintoma normalmente provocador de ideias reprimidas e inconscientes, quando os sujeitos negam a si mesmos. A escrita busca a superação de crises, dificuldades e aflições, é tentativa de o sujeito subverter a si mesmo.

Hoje em dia eu vejo assim, que eu tenho que escrever o que eu estou sentindo, minhas frustrações e minhas angústias enquanto professora. Hoje em dia eu percebo, né?, que eu tenho de melhorar muito minhas ações, que eu já melhorei bastante, desde que eu entrei aqui. Percebi que eu avancei bastante, pra mim é ótimo. Mas eu percebo que ainda falta muito. Acho que algumas angústias que eu tenho fazem parte da minha profissão, ser professor é isso mesmo [pausa] sempre estaremos sentindo um buraco em nós, e vamos trabalhando na tentativa de diminuí-lo, ou aumentá-lo. (S5)

A fala anterior manifesta a consciência da incompletude, como algo que angustia, mas que ao mesmo tempo impulsiona o sujeito a ir em busca de novos desafios. Escrever o que frustra e angustia se transforma em uma forma de revelar o discurso do sujeito. Quando escrevemos, falamos do que pensamos ou reproduzimos. A fala do Sujeito 5 nos conduz a pensar que esse contato e essa relação com a escrita no processo pedagógico se tornam importantes para o resgate de seu processo de aprendizagem, que é constituído de idas e vindas, sempre marcado pela falta. Essa reflexão permeia todo o discurso do Sujeito 5, que todo tempo demonstra perceber seu processo como professora marcado pela incompletude, quando diz que já melhorou muito suas ações, mas que ainda precisa melhorar, está se dando conta do “buraco”, da falta. Madalena Freire diz que “convivemos permanentemente com a falta. Sempre falta, e é da falta que nasce o desejo. Porque seres incompletos, no convívio permanente com a falta, somos sujeitos desejanter” (2008, p. 24). Ampliando a fala da autora, para as situações que envolvem o fazer pedagógico e a profissão docente, a ação pensante e reflexiva ajuda o sujeito a reconhecer o seu desejo a partir do seu pensamento, aqui expresso na escrita.

#### *4.2.2.2 Socialização dos registros*

Socializar ou não os registros sobre a prática? Eis a questão. Essa indagação permeia o cotidiano dos sujeitos desta pesquisa. Observa-se a partir de suas falas que, para alguns, a socialização de seus escritos ainda não se apresenta como algo natural dentro do processo de formação. As opiniões nesse sentido se dividem. Há aqueles que concebem a socialização como parte importante no processo de construção de conhecimento, acreditando que ela constitui mais um recurso formativo, e aqueles que ainda não se sentem confortáveis socializando seus escritos.

Para o primeiro grupo, a socialização dos registros escritos é uma espécie de elo na relação professora-coordenadora pedagógica, uma vez que aproximou esses dois sujeitos da ação formativa, tornando possíveis a constituição de um momento privilegiado de reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido e a construção de vínculos. Essa situação pode ser ilustrada com os discursos a seguir:

É importante que sejam socializados com a coordenação os registros, principalmente quando a gente confia (risos), pois há sempre essa troca, né?

de você estar sempre dando uma ajuda pra gente, um “feed back”, do que aconteceu, das nossas angústias e ansiedades, que não tem só momentos maravilhosos na nossa prática... a pessoa que lê aquele momento que você registrou aquela angústia, pode lhe dar uma luz, então você pode repetir de novo aquela situação de outra maneira. Isso é muito rico para o nosso crescimento. (S6)

[...] eu acho importante esse diálogo a partir do conteúdo do diário de bordo com a minha coordenação, porque... o que eu vi na verdade foi a minha prática, mas você que tá de fora, o que você está percebendo daquilo que eu disse... E eu aprendo muito com isso, pois às vezes a gente costuma dar uma dimensão muito grande de uma coisa que é pequena e uma dimensão muito pequena daquilo que é grande, então eu acho importante essa troca. (S4)

A relação de confiança expressa pelo Sujeito 6 em seu discurso nos faz analisar que esse é um aspecto forte e decisivo na relação professora-coordenadora pedagógica e que facilita o estabelecimento de parcerias ampliando as possibilidades de interação, intervenções e trocas. Evidencia ainda a importância da parceria na ação docente, como algo provocador que aproxima o foco da situação permitindo uma percepção maior a partir de novos ângulos de novas “luzes”.

O Sujeito 4 também manifesta em seu discurso a importância da troca e do diálogo mediado pela escrita, reconhece a necessidade de distanciamento do sujeito que pratica a ação e de novos olhares sobre as situações vividas. Diferentes pontos de vista manifestados a partir de um olhar cuidadoso e de uma escuta sensível, que, segundo Barbier (2004), significam uma atitude de acolhimento ao outro, que faz emergir uma constante interação. Na relação professora-coordenadora pedagógica esse movimento de acolhimento e diálogo pode significar uma releitura, do que foi vivido e praticado.

A escrita da experiência, quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar os pensamentos, provocando a passagem do implícito para o explícito... a escrita para o outro é, ao mesmo tempo, formadora da capacidade de partilhar. Inicia-se com uma implicação grande, construindo um afastamento. É um outro movimento formador porque distanciador: nosso olhar recebe um outro reflexo (WARSCHAUER, 2001, p. 190).

A autora nos leva à análise de que situações de confronto dos diferentes olhares e pontos de vista ampliam o referencial e possibilidades de interpretação e reflexão da prática educativa, na medida em que revelam outras formas de agir e pensar. Essa dinâmica de interação e partilha desvela intenções pedagógicas, tornando possível a construção de um trabalho coletivo,

evidenciando contradições, expectativas, faltas, necessidades e também conquistas e avanços, trazendo para o centro das discussões o contexto da sala de aula e o fazer docente.

Esse movimento de parceria é algo que vem se constituindo de forma gradual entre os sujeitos dessa pesquisa. É perceptível nas falas dos mesmos que o ato de escrever pode fazer emergir angústias e que se apropriar das experiências vividas através da escrita, e transmiti-las a outros, ainda não é uma tarefa fácil. A leitura realizada a partir das falas de alguns sujeitos me leva a pensar que se autorizar é um movimento de idas e vindas

Eu acho essencial socializar meus escritos com você, apesar de ter esse esquecimento de levar para você ver, porque quando ele sai da minha mesa, o dia que eu esqueço eu fico doida, eu digo: “Ai, meu Deus, eu esqueci, vou anotar aonde?” Às vezes eu penso que o impedimento é mais meu do que tá dizendo, assim, “eu não quero que outra pessoa leia”. Não é isso, às vezes não quero que ele saia dali mesmo, como companheiro, saber que ele pode ser partilhado com outra pessoa, eu acho que ainda tenho um pouquinho de resistência! Mas de vez em quando eu partilho, não é? (risos) (S2)

Percebemos na fala dessa professora uma certa instabilidade. Ao mesmo tempo que acha essencial socializar seus escritos, se diz tomada ora pelo esquecimento, ora por um impedimento que não sabe explicar. Fazendo uma escuta do avesso de seu discurso, tenho a impressão de que essa professora está transitando por caminhos antagônicos rumo à conquista de sua autorização. Essa indefinição nos mostra que ela ainda não assume os “riscos” que sua escrita pode revelar, visto que a escrita não expressa apenas os pensamentos, mas a própria pessoa. Essa análise pode ser ampliada pela fala do próprio sujeito, quando diz em uma fala anterior que “quando eu escrevo, sou eu e mais ninguém...” (S2)

Os registros escritos sobre a prática, inevitavelmente, possuem uma função integradora, uma vez que aliam aspectos de caráter pessoal à referência ao trabalho profissional. Assim, não podemos separar o professor pessoa do professor profissional. Nesse sentido, algumas professoras, quando indagadas sobre que importância atribuíam a socialização dos seus escritos, demonstraram compreender que seus escritos são de ordem pessoal.

Eu penso, ainda, o diário como pessoal. Eu ainda penso assim, apesar de achar importante a socialização, mas eu ainda penso que o diário é aquela escrita do professor no dia a dia como pessoal, tem que ser meu, eu não acho que eu deva socializar. Assim, eu posso chegar pra coordenadora e dizer o que houve na sala, ou por que não aconteceu, mas quando eu escrevo, eu acho que é pessoal. É muito confuso na minha cabeça ainda, sabe? Ainda tá assim muito confuso. (S3)

A fala do Sujeito 3 nos faz pensar que os sujeitos, em seu contexto e história pessoal, atribuem sentidos diferenciados às suas vivências. O processo formativo está implicado com características de ordem pessoal, e o que é significativo para alguns pode não ser para outros. Dessa forma concordo com Warschauer, quando diz que “o processo formativo depende de um trabalho reflexivo feito pelo próprio sujeito, e que partilhar com outros pode alimentar, mas nunca substituir” (2001, p. 208). Analisando a fala da autora, percebo que cada sujeito tem seu tempo e forma de avançar em seus processos formativos e, reconhecendo a escrita e sua socialização como um desses processos, visualizo que sem uma reflexão pessoal e desejo do sujeito, o coletivo até pode nutrir e fortalecer, mas não transformará seu fazer. As narrativas da prática e reflexões sobre suas experiências cotidianas, partilhadas com seus pares, podem propiciar espaços para dar a voz ao professor, sobretudo para ele enfrentar os medos, e são de fundamental importância para a constituição do sujeito, autônomo. Entendo que o exercício da escrita, acompanhado de socialização, é atividade que auxilia o processo reflexivo, favorecendo a apropriação do fazer.

#### 4.2.3 O saber-fazer do professor de educação infantil

Ancorada na ideia de que os saberes docentes são plurais e que envolvem uma variedade de conhecimentos e de saber-fazer é que analisei a visão dos sujeitos desta pesquisa sobre os seus fazeres em educação infantil. Ao serem questionadas sobre o significado da expressão *saber-fazer*, as professoras trazem em suas falas uma mistura de elementos que, embora diversos, contribuem para formar um todo.

O saber-fazer do professor está ligado ao conhecimento que ele adquire, às coisas que ele pesquisa, às trocas com outros professores, com a coordenação, mas pra isso o professor tem que estar aberto, ele precisa estar aberto para que o fazer dele, né?, esteja sempre sendo desenvolvido, ampliado, modificado... Meu saber-fazer vem sendo constituído a cada dia, a cada troca de experiência, né? a cada inquietação minha [...] e tudo isso venho construindo no decorrer da minha prática, porque não faz pouco tempo, né?, faz muito tempo que estou nessa área... (S6)

Saber-fazer, acho que a gente aprende e vai aprendendo no dia a dia, nunca tem, assim, a receita pronta. Acho que tem uma forma que a gente vai vendo as coisas, principalmente o professor de educação infantil, a gente vai

adquirindo a cada dia um conhecimento novo, uma experiência nova que ajuda um pouco no fazer pedagógico. A gente vai aprendendo com a prática do dia a dia. Cada grupo é uma caixinha de surpresa, uma experiência nova. Eu vejo assim e acredito nisso. (S2)

Podemos perceber pelas falas desses sujeitos que o saber-fazer vem sendo construído ao longo de suas práticas, a partir das múltiplas possibilidades de trocas, interações conforme nos sinaliza o Sujeito 6, que também faz uma ressalva para que essas trocas e interações aconteçam: o professor precisa estar aberto, ou seja, precisa desejar. Exige habilidade pessoal e capacidade para enfrentar situações transitórias e variáveis. Quando o Sujeito 2 coloca que cada grupo é uma “caixinha de surpresa, uma experiência nova”, significa que os saberes do professor não são sistematizados em doutrinas ou teorias e não são passíveis de definições acabadas, como discute Tardif (2007). Percebe-se na fala do sujeito habilidade para lidar com a diversidade, a incerteza, a instabilidade e a singularidade de cada situação, exigindo um estilo próprio, para que, a cada turma nova de alunos, ele enfrente novas situações e aprenda com elas. Esse movimento faz parte de seu fazer e não é determinado por um objeto específico, mas por valores, sentimentos e atitudes, em que o outro é determinante. Como observa Tardif (2007),

Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (p. 50).

Através da análise apresentada por Tardif (2007), compreendemos que os saberes docentes nascem das interações sociais e são geradores de certezas que são incorporadas ao cotidiano docente, através do *habitus*. Para Bourdieu (1983), *habitus* constitui-se em

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Por esse viés, *habitus* é algo que reflete as características da realidade social, na qual os sujeitos foram anteriormente socializados, ou seja, é o fruto da imersão da estrutura e

posição social de origem no interior do próprio sujeito. Transpondo esse conceito para os saberes das professoras, constato que a subjetividade construída socialmente e as experiências adquiridas na interação do sujeito com seu grupo social se constituem em elemento fundamental na construção da prática pedagógica. É através da mobilização e articulação entre esses diferentes saberes que o fazer docente vai sendo entrelaçado. É dessa forma que as professoras produzem os saberes experienciais, para dominar e compreender melhor a sua prática, criando e improvisando novas soluções num contexto de diversas interações.

É recorrente nas falas dos sujeitos a importância dos espaços de troca e diálogo entre seus pares, visando à socialização das suas experiências. Nesse sentido, o espaço da escola é considerado local privilegiado e rico em aprendizagem.

[...] digo sempre que eu sou o que sou hoje como profissional, agradeço à minha chegada aqui na Santa Casa. Eu fui pra faculdade pra... teorizar, aquilo que eu aprendi a fazer aquilo que eu sabia fazer, não que eu saiba tudo, aprendi muita coisa lá, mas a experiência que eu tive na sala de aula eu só fui confirmar junto aos teóricos. Tanto que muitas vezes nas discussões de sala eu sempre era chamada a dar depoimento de como foi construída a rotina, como era esse fazer, quem nos orientou, né? Então, assim eu fui pra faculdade pra justificar aquilo que eu já sabia da minha experiência [...]. Posso dizer que o meu saber fazer foi e está sendo construído no meu espaço de trabalho, com meus alunos, minhas coordenadoras pedagógicas [risos], através da minha experiência, claro. Porque... assim... eu já tive outras experiências, são vinte e cinco anos de sala de aula... são muitos anos...[risos], comecei aos 17 anos, mas o que mais foi significativo pra mim foram esses últimos sete anos, porque eu vi a diferença do que é ser professora, dialogando com vocês, com minhas parceiras e com os meus alunos é claro, coisa que não fazia antes. (S3)

A fala do Sujeito 3 põe em evidência que os saberes da experiência permitiram uma reinterpretação dos outros saberes (parece que está se referindo aos saberes disciplinares e curriculares, visto que se refere à faculdade), a partir das reais necessidades de sua prática, descartando o que ele considera inútil e retraduzindo o que lhe serve na dinâmica do trabalho. Fica evidente que os saberes da experiência trazem como característica fundamental uma nova leitura e aprimoramento dos demais saberes a partir das certezas construídas no cotidiano dos sujeitos, permeado pelas relações e se alimentado com momentos de diálogo, em que a fala e a escuta se fazem presentes, conforme demonstra o Sujeito 3 nas entrelinhas do seu discurso, podem transformar práticas conservadoras, criando um movimento crítico e reflexivo diante do saber-fazer.

Outro aspecto observado no discurso dos sujeitos sobre o saber-fazer do professor da educação infantil diz respeito à sua postura na relação com os alunos.

Saber-fazer do professor de educação infantil é saber diversas vezes se colocar na posição, no lugar das crianças e ser totalmente dinâmico para saber a melhor forma e como agir em cada momento, isso a gente vai aprendendo na prática [...] Eu não consigo admitir uma professora de educação infantil que não seja rápida e alegre. Então [...] eu sou muito rápida, e isso é importante para o ensino de crianças tão pequenas. Então eu estou aqui sentada na roda e ao mesmo tempo eu consigo perceber logo quando um já está aprontando cá ou quando um já levantou pra fazer alguma coisa, quando não está mais interessado no que estamos fazendo, e aí já tenho que tomar outra atitude senão já era roda e atividade [risos]. É claro que, como eu disse, é de forma dialética que você vai lidar com o seu aluno, mas você tem que se colocar no lugar deles. (S4)

A fala do Sujeito 4 aponta para uma visão de saber que está relacionada com algumas habilidades e atitudes, como a rapidez e a alegria, que para ela são imprescindíveis para a prática do professor da educação infantil, sinalizando que essa etapa do ensino requer um saber diferenciado, que serve de base para o ensino como um todo. Esses saberes que aparecem no discurso da professora, segundo Tardif (2007), servem de alicerce para o seu fazer, não se limitam a conteúdos, mas à experiência do trabalho, que parece ser fonte privilegiada de seu saber ensinar. Neste sentido, vem à tona que, na sua prática, o professor aciona conhecimentos que fazem parte tanto do saber-fazer como do saber-ser.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2007, p. 14).

Relacionando o que o Sujeito 4 expressa em seu discurso com a fala de Tardif, pode-se concluir que o conhecimento do professor para o exercício da profissão exige saberes que apontam também para a subjetividade desse profissional, e, na perspectiva dessa subjetividade, o ser e agir, situa-se o saber do professor na conexão entre o individual e o social. Isso significa que o saber-fazer do professor se constitui na combinação entre o que ele é e o que ele faz em sua prática.

Foi encontrado também nas falas dos sujeitos o que Therrien (2002) aborda como saber da experiência na dimensão prático-reflexiva, que diz respeito à apreensão da realidade a partir de situações reflexivas.

Pra mim saber-fazer é estar vivenciando a minha prática, refletindo sobre o que deu certo e o que não deu certo, no que eu posso avançar, né?, no que os meninos estão avançando, no que os meninos estão me mostrando, seja positivo ou negativo, pra eu saber fazer onde é que eu vou intervir, onde vou mediar, onde é que eu entro... isso é que é saber fazer minha prática. Eu vejo que eu construo no dia a dia minha prática, porque eu percebo os avanços. Então é uma construção de todos os dias, eu vejo que todos os dias eu melhoro um pouquinho. (S5)

A fala do Sujeito 5 está articulada para o seu movimento de reflexão com relação, a mediação de sua prática. Percebe-se aí um movimento constante em indagar-se sobre suas intervenções com os alunos, em que avalia sua aprendizagem e se autoavalia. Dessa forma, o seu saber-fazer é melhorado no movimento de ação-reflexão-ação.

Entendo o saber-fazer como o processo que você está implicada dentro dessas relações pedagógicas. Então eu acho assim, buscar a teoria é um embasamento imprescindível, mas eu acho que a prática te dá esse suporte de aprender e tentar sofisticar aquilo que, de certa forma, você já tinha conhecimento. Então eu acho que todo processo leva a esse saber-fazer contínuo. Então, eu vejo como saber-fazer você ter a consciência de que a sua prática envolve uma série de novos aprendizados. (S8)

Esse movimento de pensar sobre a prática é “ter consciência do que sua prática envolve”, como diz o Sujeito 8. Possibilita ao professor produzir novos conhecimentos na medida em que aciona seus saberes no contexto de interação com seus alunos e seu fazer, num contínuo rever-se e buscar-se, o que sempre possibilita novas aprendizagens.

Com relação ao que os sujeitos consideram mais importante na educação infantil, pude perceber que suas opiniões se dividem. Para o primeiro grupo, o mais importante fica por conta da técnica relacionada ao planejamento e à aula em si.

O que eu considero mais importante? Eu acho que é o fazer, é o meu planejamento, a condução de minhas aulas. Acho que é o mais importante. (S1)

As minhas rodas... Eu costumo sempre falar que ser professor pra mim é algo que eu gosto. E os momentos pedagógicos pra mim, assim, eu fico

feliz porque eu vejo, que o que planejei deu certo, que os meninos avançaram. Então isso pra mim é supergratificante, eu adoro esses momentos. (S5)

As falas acima me levaram a compreender que os sujeitos consideram como mais importante no seu fazer a parte técnica, como os conhecimentos relativos ao planejamento das aulas e sua organização. Com essa leitura, não quero desconsiderar esse saber, pois eles têm o seu valor e lugar na educação infantil, mas fazendo uma leitura do não dito e relacionando com o que foi observado, chego à conclusão de que, para esses sujeitos, a cognição tem um destaque no seu fazer. Percebi nos momentos de observação que as professoras colocaram em primeiro lugar a aprendizagem dos conteúdos escolhidos e planejados para o dia, deixando de explorar outras dimensões do fazer.

O segundo grupo traz questões mais relacionadas às necessidades dos alunos. Existe uma preocupação com o planejamento, mas o que é destaque é a escuta do aluno:

Escutar os meus alunos. Se eu tenho alguém que me escuta, que sinta comigo, que me ajuda a refletir, que me ajuda a repensar a minha prática, não seria diferente com os meus alunos na sala de aula. Penso assim, se o fato de ter mudado minha prática a partir do momento que alguém me escutava, quantas coisas eu faço diferente, também eu acredito que é dessa forma com meus alunos. O escutar pra mim é importante. Eu já vivi essa experiência na minha sala de aula... Em alguns momentos na sala você tem que ver assim, muitas vezes eu pensava e via os meninos muito agitados, né?, aprontando, muito assim, que ele não estava a fim de nada naquele dia, então, após a atividade eu sentei com ele, escutei, procurei ver o que estava acontecendo com ele. Às vezes só o fato de ter um carinho, alguém pra estar ali junto, já transforma o aluno e eu acho assim, quando você escuta, você consegue trazer esse aluno mais pra próximo de você, a relação de confiança entre professor e aluno eu acho que começa a partir dessa escuta. Ele precisa sentir que eu estou ali na sala, não que eu saiba mais do que ele, mas que eu estou ali pra ajudar no que for possível Eu acredito nisso! Acredito muito! (S3)

É o afeto... Porque eu acho que eles vêm com uma necessidade muito grande disso, às vezes não é tão importante o conteúdo, sabe? Mas escutar eles pra mim [...] às vezes eu me passo no planejamento por estar escutando eles. Às vezes eu acho que é um momento que eles precisam e não têm, o momento mais importante porque é um momento de afetividade. (S7)

Então eu acho muito importante o momento de escuta. Vejo esse momento de escuta como um dos mais importantes, porque muitas vezes eu entendo a linguagem deles ou a relação que eles estão querendo fazer, que expressam de várias maneiras. [...] até numa atividade permanente eu uso a escuta do que foi o final de semana, eles trazem informações que dizem um pouco sobre as atitudes deles na sala de aula. Então eu acho que o momento de

discussão na roda, ele é um dos primordiais que eu estou sempre buscando.  
(S8)

As falas dos sujeitos apontam para a importância da escuta na sala de aula. As professoras consideram a escuta como um ato de afeto e cuidado com o outro, colocando-a como algo de muito valor no processo educativo de seus alunos, sobretudo na relação professor-aluno. O Sujeito 3 chama a atenção para a relação de confiança que consegue estabelecer com seus alunos a partir dessa prática, o que facilita o conhecimento maior de seus alunos. Barbier (2004) considera a escuta do outro como um movimento que nos conduz a uma relação de acolhimento, o que possibilita uma interação constante entre quem escuta e quem é escutado, constituindo um ato de afeto, como nos relata o Sujeito 7, que diz muitas vezes “se passar” no que planejou para se disponibilizar a escuta do seu aluno, acolhendo-o de forma afetuosa.

O Sujeito 8 nos sinaliza em sua fala que é capaz de imergir no mundo de seus alunos, compreendendo sua linguagem, que parece ser representada de várias formas (gestos, expressões, emoções), e a partir daí compreendê-lo melhor em sua totalidade.

Percebi no discurso e na prática desses sujeitos uma fala ressignificada do seu saber-fazer, que penso ser fruto de um processo formativo, no qual fala e escuta ganham um espaço e valor no ato pedagógico, tornando-se instrumentos de mudança. O Sujeito 2 expressa isso claramente no início de sua fala, quando se coloca também na posição de aprendiz na perspectiva do diálogo (escuta e fala), demonstrando, como nos disse Freire (1996), que o professor que escuta compreende a lição de transformar seu discurso muitas vezes tão necessário ao aluno.

#### *4.2.3.1 Cuidar e educar*

Eu não consigo ver essa separação entre o cuidar e o educar não. Acho que é tudo uma coisa só. Acho que tudo faz parte da educação como um todo, porque há aprendizagem em tudo, sabe? (S2)

Essa temática vem sendo muito discutida nos fóruns e debates sobre a infância e permeia o fazer das professoras sujeitos desta pesquisa. A ideia de que cuidar e educar são indissociáveis e complementares faz parte dos mais novos posicionamentos com relação à educação infantil. Quando as professoras foram questionadas sobre a forma como lidam com

essa questão no seu fazer, suas falas convergiram para o ponto de que não existe separação, contudo, divergiram com relação à compreensão do que essa expressão representa.

Algumas das professoras manifestaram em seus discursos um certo desconforto em lidar com essa realidade nos CEIs.

O cuidar e o educar, com certeza, andam juntos. Porém aqui alguns [silêncio]. Os outros técnicos, que chegam... a nutrição por exemplo, estão interferindo demais nessa questão da aprendizagem. É claro que a gente jamais vai largar de mão essa questão do cuidar, mas a proposta não é mais a de antigamente. A proposta hoje é outra, mas às vezes me sinto abafada com essa questão. (S4)

Eu sei que os meninos, né?, estão aqui o dia todo, eu sei que eu tenho de perceber que essas coisas estão entrelaçadas, têm que andar juntas, mas eu ainda não consigo, eu não vejo muito na prática o cuidar e o educar. Eu sei que cuidar é uma forma de educar, mas esses momentos são tão confusos que eu ainda não consigo juntar, não é nem juntar, é entrelaçar mesmo, né? (S5)

A leitura que faço das falas acima é que os sujeitos se colocam com relação ao cuidar referindo-se apenas às necessidades das crianças, como alimentação e higiene, e que talvez isso seja fortalecido por algumas exigências técnicas neste sentido e, conforme coloca o Sujeito 4, se tornam exageradas. O Sujeito 4, além de sinalizar que se sente abafada por essa questão, sinaliza que tal situação interfere na aprendizagem das crianças, mostrando que ela, de certa forma, coloca o educar como o mais importante.

O Sujeito 5, da mesma forma, demonstra uma dificuldade em “entrelaçar” o cuidar e o educar no seu fazer, mesmo pontuando, por várias vezes, que sabe teoricamente que são coisas indissociáveis. Manifesta que na prática a teoria não se aplica e que ainda é uma questão confusa para ela.

Cuidar de uma criança no contexto educativo demanda a integração de vários campos do conhecimento e a cooperação e sensibilidade de profissionais de áreas diferentes. É importante a compreensão de que, para o seu desenvolvimento, uma criança precisa tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva como dos cuidados com os aspectos biológicos que envolvem cuidados com o corpo, com a alimentação e com a saúde. Contudo, aqui cabe uma ressalva para a forma como os sujeitos que, neste estudo, são os principais responsáveis por cuidar dos seus alunos: no espaço da escola é importante atentar para a forma como são oferecidos esses cuidados.

Escutei nos momentos de observações no âmbito desta pesquisa e em outras situações que a antecederam, que a forma como cada sujeito lida com a questão do cuidar está muito relacionada a suas crenças, concepções e valores com relação à educação e ao desenvolvimento infantil. Nos espaços dos CEIs, de um modo geral, ainda transita uma visão de base assistencial que separa os dois eixos, muitas vezes supervalorizando o cuidar em detrimento do educar e vice-versa.

Uma outra compreensão encontrada nos discursos dos sujeitos sobre a questão do cuidar e do educar fundamenta minhas observações, quanto ao fato de as crenças e concepções interferirem na visão sobre o educar.

Tem uma frase que diz: “Quem cuida, educa. Quem educa, cuida”. Para mim, isso é claro e eu tento seguir isso, mesmo que a visão de alguns técnicos não seja essa [...] se eu fosse de certa forma só ouvir a exigência de lá, com certeza também deixaria o pedagógico bem diminuído diante dessa rotina da gente, desse cuidado que tem de existir. Mas quando eu penso nos papéis, assim, ela está no papel dela de cobrar [...] mas eu, enquanto professora, preciso saber que o meu pedagógico está envolvendo todo esse cuidado, que não é só com a alimentação e higiene como pensam alguns. O cuidar está permeando todo o meu fazer pedagógico. (S8)

Para mim, cuidar e educar andam juntos. Eu cuido dos meus alunos o tempo todo. Por exemplo: quando paro para escutá-lo, quando percebo que está triste e tento alegrá-lo, enfim sou muito cuidadosa com meus alunos em todos os aspectos, portanto não consigo separar uma coisa da outra. (S6)

As duas últimas falas apontam para a questão da práxis pedagógica que os sujeitos possuem do seu trabalho. O Sujeito 8 demonstrou que está sempre atento para que suas ações não sejam transformadas em ações de rotina mecanizadas, conduzidas por regras. O Sujeito 6 demonstra ter muita segurança do que representa o enlace desses dois aspectos para o seu fazer, de modo que não pontuou nenhum aspecto externo à sua sala de aula neste sentido.

Dessa forma, concluo que o professor e toda a equipe responsável pelo desenvolvimento da criança no espaço escolar precisam estar atentos às necessidades desta, de modo a refletir e repensar conjuntamente ações que garantam o cuidar e o educar de forma integrada.

#### 4.2.3.2 O cognitivo e o afetivo

A discussão sobre a afetividade/afeto vem ganhando espaço no campo da educação e pode ser encontrada nas teorias de muitos estudiosos que reconhecem sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, a exemplo de Freud, Lacan, Piaget, Vigotsky e Wallon.

Tomando como base a perspectiva psicanalítica de que o afeto é um elemento estruturante do sujeito, inicio este diálogo com Freud, fundador da psicanálise e seu principal representante. Em *Além do princípio do prazer* (1920), ele sustenta que o ser humano é tomado por um misto de pulsão de vida e pulsão de morte, que conduz o sujeito a situações de prazer e desprazer. “Portanto, somos obrigados a admitir que existe na psique uma forte tendência ao princípio do prazer, mas que certas outras forças ou circunstâncias se opõem a essa tendência” (FREUD, 2006, p. 137). Isso significa que nosso psiquismo nos conduz a situações em que manifestamos agrado e desagrado.

Para explicar esse antagonismo, Freud utilizou dois termos de origem grega *Eros* e *Thanatos*. *Eros* é uma referência ao Deus grego do amor e, na psicanálise, refere-se ao conjunto das pulsões de vida, que representa os sentimentos do campo do prazer como o amor, a alegria, a saciação. *Thanatos* significa em grego morte e representa, na psicanálise, a pulsão de morte, que vai *além do princípio do prazer*, e os sentimentos que estão no campo do desprazer, como o ódio, o luto, a angústia e a fome.

Lacan fez uma releitura dos textos de Freud (*Eros* e *Thanatos*) e criou o neologismo “Amódio”, para falar do afeto ambivalente<sup>31</sup>, que envolve amor e ódio, presentes em nosso psiquismo e que permeiam todas as relações entre sujeitos, tecidas no cotidiano.

Contudo, vale ressaltar que a psicanálise não estuda a afetividade, mas o afeto enquanto estrutura ambivalente dos sujeitos, e de sua constituição emerge o inconsciente, visto que “se de um lado as funções cognitivas se desenvolvem, evoluem, crescem, o sujeito de outro, se constitui.” (KUPFER, 2003, p. 39) e neste processo os afetos estão presentes.

Chemama e Vandermersch (2007) se referem ao afeto a partir da contribuição de Lacan, como a constituição do desejo do sujeito. Para os autores, somos solicitados pelos

---

<sup>31</sup> Significa “a coexistência, em um sujeito, de tendências afetivas opostas em relação a um mesmo objeto que induz à organização de certos conflitos psíquicos, que impõem ao sujeito atitudes completamente contraditórias. No advento de tais conflitos, o amor e o ódio constituem uma das oposições mais decisivas. A ambivalência também surgiria como um fator ligado constitutivamente a certos estágios da evolução libidinal do sujeito, em que coexistem, ao mesmo tempo, moções pulsionais contraditórias. Sejam, por exemplo, a oposição amor-destruição, atividade-passividade (CHEMAMA; VANDERMERSCH, 2007, p. 32).

afetos para fazer surgir o desejo. “O afeto está ligado àquilo que nos constitui como sujeito desejante” (p. 25), que envolve nossa relação com o outro. Dessa forma, somos sempre o que nos afeta, sujeitos assujeitados a esse desejo que nos liga ao outro e nos coloca na posição de sujeitos estruturados como uma linguagem, ou seja, sujeitos da falta e da fala.

Saindo momentaneamente do campo da psicanálise, trago para este diálogo Piaget, que dedicou a maior parte de suas pesquisas ao estudo do desenvolvimento cognitivo e que considerou que a afetividade não pode ser vista como aspecto isolado, pois, apesar de pertencerem a naturezas diferentes, os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis. Para o teórico, essa imbricação da cognição e do afeto gera a formação das estruturas cognitivas e pode ser percebida nos estágios de desenvolvimento, que marcam o aparecimento dessas estruturas:

1º. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários [...] e das primeiras emoções. 2º. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância [...]. 4º. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto. 5º. O estágio das operações intelectuais concretas e dos sentimentos morais e sociais de cooperação. 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência) (PIAGET, 1998, p. 15).

A citação nos leva à compreensão de que toda ação, todo pensamento comporta o aspecto afetivo, que inclui sentimentos, emoções, desejos e interesses, além do cognitivo, representado pelas estruturas mentais, ou seja, para Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos e nem cognitivos sem afetivos. O aspecto afetivo é responsável pela ativação das atividades intelectuais e tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual, podendo acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento do sujeito.

Outro importante pesquisador, Vygotsky, traz em sua teoria a necessidade de interligações entre o cognitivo, o afetivo e as experiências histórico-culturais, conforme afirmam Oliveira e Rego (2003), quando observam que o teórico:

Considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo

do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de autorregulação conduzidos pelo intelecto (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 27).

Nesse sentido, observa-se que o desenvolvimento emocional acompanha o desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito e que, a partir de suas experiências histórico-culturais, as interligações entre os aspectos cognitivo e afetivo se concretizam. O aspecto sócio-histórico na teoria de Vigotsky representa o processo cultural que expõe um sujeito ao outro. O outro que com ele interage, com quem ele estabelece comparações, permitindo com que se componha como ser humano. Esse processo define os limites e possibilidades da construção pessoal, visto que, na ausência do outro, o homem não se constrói.

Para Wallon, o terceiro estudioso a ser apresentado, a afetividade é um aspecto estruturante do ser humano. As emoções são o primeiro recurso de que dispõe o ser humano recém-nascido na comunicação com o outro. Almeida (2004), inspirada nos estudos de Wallon, aborda que a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento dos sujeitos, entendendo a afetividade e a inteligência como etapas evolutivas, visto que nem uma nem outra são acabadas ou imutáveis. “Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas” (2004, p. 50), o que significa que a evolução cognitiva se une à afetividade de tal forma que uma relação afetiva evolui para outra, permitindo que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, tenha relações afetivas cada vez mais complexas. Nessa lógica, a teoria walloniana considera que a personalidade é constituída pela afetividade e pela inteligência, e, conseqüentemente, sua definição depende do desenvolvimento dos dois aspectos.

De acordo com o que podemos observar, para Piaget, Vigotsky e Wallon, não se pode separar o aspecto cognitivo do afetivo, tendo em vista que ambos são elementos estruturantes do sujeito. Entre as professoras sujeitos desta pesquisa, pode-se observar que o enlace desses dois aspectos é um exercício diário. Percebi nos seus discursos no momento da entrevista e em suas práticas diárias que elas estão sempre se referindo ao aspecto afetivo para

mediar ou justificar suas práticas. Nessa perspectiva, questionei-as a respeito da importância do enlace entre os aspectos cognitivos e afetivos no fazer pedagógico do professor de educação infantil. As respostas, em sua maioria, apontam para o fato de que trabalhar diariamente com crianças excluídas socialmente, carentes de moradia, alimentação, afetos prazerosos e atenção, faz com que busquem fundamentação para lidar com essa realidade. Pude observar também que as falas foram ressignificadas a partir dos encontros de formação continuada, que sempre vêm trazendo essa questão para estudo e discussão. Percebe-se na prática e falas dos sujeitos que eles têm a compreensão de que a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e escutada para que possa despertar para o mundo da curiosidade e do aprendizado, e o professor é quem prepara e organiza o espaço da escola, para que essa criança desperte o interesse e encontre desejo nessa busca.

Pensar e sentir são ações indissociáveis. Dessa forma, é importante que o professor perceba seu aluno como sujeito de afeto e sujeito de conhecimento.

*Eu vejo que o cognitivo e o afetivo têm que andar juntos, né?, porque o sujeito, ele só aprende à medida que ele está emocionalmente bem, né? Eu vejo isso no meu dia a dia também, que tem crianças que chegam... porque tem dias que as mães depositam os meninos na sala, *então eu vejo que esse menino que avançou tanto, mas em determinado momento em que ele chega aqui na creche, ele não dá o melhor de si*, porque ele está emocionalmente abalado com algo que já veio de casa. Então a gente tem que fazer todo um trabalho, então eu tenho de estar o tempo todo trabalhando com essas duas linhas, principalmente o afetivo, né?, por conta de muitos contextos das crianças. Então eu percebo que é muito importante a gente estar com os dois andando em sintonia. (S5) (grifo meu)*

O Sujeito 5 parece querer dizer em sua fala que a sala de aula é um local, em que também circulam as emoções, e que ela, como professora, precisa estar sensível a essas questões, buscando conhecer o que a criança está querendo expressar naquele momento, tentando compreendê-la e administrá-la.

Diante de situações como a relatada pelo Sujeito 5, que fazem parte do cotidiano das salas de aula, sobretudo de crianças tão pequenas, é importante realmente que o professor procure perceber seu aluno para além da cognição, para poder acompanhar e promover ações para o seu desenvolvimento. Observa-se ainda no trecho em destaque da fala do Sujeito 5, que este utiliza o recurso da observação para avaliar seu aluno, olhando não apenas o aspecto

cognitivo, mas também o aspecto afetivo e social, pelo qual ele está passando. O sujeito demonstra dessa forma entender que não pode se basear apenas em momentos estanques para avaliar seu aluno, nem percebê-lo apenas sob o aspecto cognitivo. Neste sentido, “observar não é fácil, exige uma saída de nós mesmos para ver o outro, colher dados e voltar para dentro, num trabalho de selecionar, diagnosticar, ordenar, perder, ganhar, elaborar, decidir” (DAVIANE, 1997, p. 33)

A fala de Daviane nos mostra a importância da observação no processo de avaliação, visto que observar requer todos os sentidos em sintonia, requer um olhar atento e uma escuta sensível, para perceber o que o outro está nos dizendo, a partir de seus atos, falas, atitudes, emoções, para assim buscar a “sintonia” ideal para o processo educativo.

Almeida (2004), a partir dos estudos de Wallon, coloca a “importância de não separar a inteligência e afetividade, numa idade em que estão sincreticamente misturadas” (p. 101 e 102). Com relação a essa questão, uma professora sinaliza o risco que pode representar a negligência do aspecto afetivo no processo educativo.

Um acompanha o outro, não tem separação, acho que um está entrelaçado com o outro, o conhecimento junto com o afeto. Eu acho que uma coisa está engajada com a outra, porque eu acho que se não tiver uma afetividade, aquele carinho do professor com a criança, aquele olhar, aquela escuta, acho que o conhecimento não é construído. Muitas vezes as crianças têm dificuldade de aprendizagem não por não saber algo, mas porque ela está precisando de algo a mais. Esse algo a mais a gente, sabe, às vezes deixa passar, que é a afetividade. (S7)

Em sua fala, o Sujeito 7 afirma que os aspectos cognitivo e afetivo são indissociáveis e evidencia a importância de algumas atitudes que demonstram afetividade, como o carinho, o olhar, o acolhimento, a escuta, no processo de aprendizagem, em que muitas vezes se identificam dificuldades, que, na verdade, querem dizer que a criança está necessitando apenas de um olhar mais cuidadoso.

Eu acredito que não se pode separar o cognitivo do afetivo. A criança, ela é afetividade, ela é emoções, né? Eu acho que a gente precisa aproveitar isso, aproveitar a criança na sua essência, o que ela tem de mais bonito, que muitas vezes está mostrando vela via dos seus sentimentos, né? Eu acho que o professor, ele não vai conseguir nunca um aprendizado, um crescimento da criança se ele não vê a criança como emoção. Na sala de aula eu dou muito valor a essa questão do afetivo, procuro acolher, ser parceira dos meus alunos, resolvendo os conflitos com eles, pois pra mim acima de qualquer coisa é a pessoa, o aprender é uma consequência, não sei se eu

estou falando besteira, né?, mas pra mim é uma consequência disso, sabe?  
(S3)

O Sujeito 3 nos mostra em sua fala o cuidado com seus alunos, colocando-se na posição de professora que busca compreender a subjetividade desses alunos e, nesse sentido, busca a melhor forma de mediar os conflitos, colocando a “pessoa acima de qualquer coisa”. Essa expressão da professora me fez pensar na fala de Freire, que diz que ensinar exige querer bem aos seus alunos: “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista [...]” (1996, p. 164).

A citação de Freire, assim como a fala do Sujeito 3, nos retratam o que representa o enlace do cognitivo com o afetivo e o papel do professor nesse enlace. Parece ficar claro que a forma de se aproximar do aluno, respeitando sua subjetividade, é mais importante que o conteúdo a ser transmitido, visto que, como pontua Almeida (2004, p. 107), “na escola as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica necessariamente uma interação entre as pessoas”, sendo o afeto presença marcante.

Nesse sentido, pude observar nas falas dos sujeitos duas formas de compreensão do afeto na relação professor-aluno. A primeira diz respeito à visão de afeto na perspectiva do carinho e do cuidado com o aluno, conforme a fala a seguir:

(...) quando você dá atenção à criança nos momentos mais, vamos dizer assim, simples do dia a dia, né?, assim, uma conversa fora de hora, um abraço, um beijo, o toque mesmo, penteia o cabelo, um abraço, uma novidade que a criança traz, então eu acho que isso faz com que a criança fique próxima do professor. Quando consegue trazer a criança para perto, quando ele se torna íntimo daquele aluno, quando o professor tem essas habilidades, vamos dizer assim, isso acontece naturalmente sem que ele crie o momento, né? Eu acho que esse momento... ele acontece naturalmente dentro de uma conversa, de um olhar, de uma troca de experiência, de uma novidade que se traz pra sala de aula, nesse momento da escuta do aluno, que você para pra escutá-lo, pra abraçar, Então, enfim, são momentos que existem na sala de aula e que a gente tem de estar atento, porque é um momento rico, né?, onde o aprendizado está atrelado à afetividade, por conta dessa proximidade que há do professor e o aluno... acho que flui melhor, né? (S6)

O Sujeito 6 descreve situações em que manifesta afeto aos seus alunos, a partir de atitudes cuidadosas e acolhedoras, relatando que, quando o professor possui a habilidade para agir dessa forma, as coisas se tornam mais fáceis, aproximando o professor do aluno, o que facilita muito o processo de aprendizagem, algo que vem ratificar as falas dos teóricos e

professoras sobre a importância do enlace do cognitivo com o afetivo, para o processo de desenvolvimento do sujeito. Contudo, não podemos desconsiderar que em algumas situações é comum nos depararmos com a visão estereotipada que se criou a respeito do que seja afeto, ancorada apenas na perspectiva de que este seja representado por atitudes que despertem prazer e conforto. Entretanto, o conceito de afeto, numa vertente psicanalítica, como vimos anteriormente, nos conduz ao entendimento de que existe um campo de ambivalência, ou seja, existem prazer e desprazer.

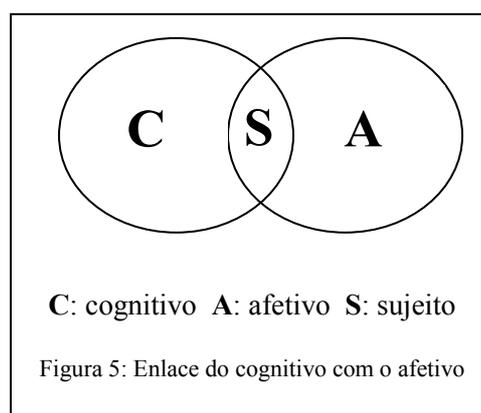
Para Ornellas (2005, p. 233), afeto é um conjunto de “fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos, acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza, etc.” Dessa forma percebemos que, entre os afetos, circulam sentimentos variados, representados por sensações de conforto e desconforto. Embora a maior parte das falas dos sujeitos demonstre que eles percebem afeto como atitude de carinho, ou seja, como algo apenas que circula o campo do prazer, a fala do sujeito a seguir diverge um pouco dessa visão geral:

Eu acho que se você tem um nível de atenção necessária, percebendo o que a criança precisa no momento, de estar atenta ao que ela tá sentindo mesmo, se você conseguir perceber isso, eu acho que você já está sendo afetiva. Não acho que um colo, um beijo ou uma coisa assim, que vai dizer que você é afetiva... é muito fácil dizer que é afetiva, mas de que maneira eu enxergo essa afetividade? Muitas vezes precisamos falar mais firme com uma criança, para que ela perceba determinadas coisas, por exemplo, que não pode machucar o colega. Pra mim o importante é a maneira como eu tô vendo a criança naquele momento, pra mim isso já é ser afetivo. (S2)

Na fala do Sujeito 2 encontramos uma segunda forma de ver o afeto. O sujeito demonstra em sua fala que ser afetivo com seu aluno não é apenas adotar posturas carinhosas. Ele cita uma situação em que o professor também precisa manifestar o seu desprazer diante de determinadas posturas do seu aluno.

A reflexão sobre a ambivalência dos afetos (prazer e desprazer) faz parte do contexto da sala de aula, e é importante que essa noção de dualidade seja compreendida entre os professores para que eles possam mediar situações favoráveis para o desenvolvimento das crianças. A postura e a compreensão do professor nesse sentido são muito importantes, sobretudo nos espaços de educação infantil, para que situações de extremismo não venham a acontecer, a exemplo das situações de “melosidades”, romantismo e de autoritarismo.

Nesse sentido, é preciso prestar atenção aos profissionais que também fazem parte desse processo como sujeitos que estão em desenvolvimento, visto que esse é um processo contínuo. Não podemos esquecer que esses profissionais também precisam ser olhados e escutados, pois carregam com o seu fazer o prazer e o desprazer da sua profissão, portanto, precisam ser respeitados com base no enlace discutido nesta categoria e pode ser representado pela figura a seguir:



Dessa forma concordo que os aspectos cognitivos e afetivos são aspectos diversos, que se enlaçam e fazem parte de uma única trama, que é a estrutura do sujeito.

Todas essas articulações, que foram feitas a partir do diálogo com as falas dos sujeitos desta pesquisa e que geraram categorias de análise deste trabalho, desvelam o movimento de trazer à tona a voz dos sujeitos manifestada em suas ações e discursos, reunidas no processo de coleta desta pesquisa. Minha tarefa foi a de deixar advir estas vozes, falas, discursos, buscando a sintonia mais propícia para anunciar o saber-fazer desses sujeitos.

### 4.3 Categorias interpretativas dos registros escritos

Conforme já mencionado no Capítulo 2 desta pesquisa, os registros escutados foram produzidos pelas professoras (sujeitos desta pesquisa), após os encontros de grupos de estudo sobre os fazeres da educação infantil. Foi proposto aos sujeitos que escrevessem sobre as temáticas discutidas, tecendo reflexões sobre sua prática, relacionando-a com a teoria discutida em cada encontro. Essa atividade redundou em um trabalho de interlocução, em uma

perspectiva de diálogo a partir do enlace dos discursos dos sujeitos desta pesquisa com seus pares.

Escutei após leitura crítica<sup>32</sup> que os registros escritos dos sujeitos se constituíram em uma descrição do que aconteceu nos encontros de formação, acompanhada, em alguns casos, de um diálogo, fruto das trocas que aconteceram nos grupos de estudo. Além de questões que surgiram das reflexões que os sujeitos fizeram sobre suas práticas, esses encontros trouxeram elementos sobre as teorias abordadas e as trocas que se estabeleceram entre os participantes,

Pude constatar nos registros dos sujeitos que suas reflexões e considerações mais significativas direcionaram-se para três subcategorias: *a prática da escrita interferindo no fazer, o sentir e pensar, o aprender com o outro.*

#### 4.3.1 A escrita interferindo no fazer

Foi observado que todos os registros escritos dos sujeitos sobre os encontros dos grupos de estudo seguiram a linha da descrição, comunicando as observações que fizeram dos encontros de um modo geral, destacando algumas situações que mais chamaram a atenção. Essas descrições sobre as ações desencadeadas nos encontros dos grupos de estudo não foram escritas de forma complexa e elaborada, contudo manifestam um movimento de autoria, em que é possível escutar a fala dos sujeitos, constituindo um ponto de partida para a reflexão.

Como já foi discutido neste estudo, escrever sobre a prática permite um movimento, no qual, a partir da organização do pensamento e da sistematização do fazer, é possível estruturar o pensamento, aprofundando conhecimentos e revendo novas ações, despertando para o rompimento com posturas de acomodação diante do processo educativo. Em meio a essa descrição relatada, pude encontrar elementos que sugeriram uma correlação com o fazer na prática e evidenciaram a escrita interferindo no fazer.

(...) fiquei pensando em Davi. Ele, durante a atividade na roda, não prestou atenção, mas fui surpreendida quando pedi que ele fizesse uma sequência de cores ou falasse do objeto que foi retirado em uma determinada brincadeira. Ele acertou as duas.

---

<sup>32</sup> Coloco-me na posição de leitora crítica, visto que procurei construir um universo textual, a partir das indicações linguísticas achadas nos textos das professoras e a partir da leitura de aspectos do cotidiano dos sujeitos. Dessa forma, procurei dialogar com os sujeitos, “estabelecendo relações e mobilizando conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto” (BRANDÃO, 2001, p. 18).

Gostaria de salientar que o objetivo da atividade era a atenção. Então questiono: o que acontece com ele? Será que as outras atividades não são interessantes? O que fazer? (S3)

O Sujeito 3 trouxe uma situação de sua sala de aula em que questiona o seu fazer. Ela manifesta em sua escrita que foi surpreendida por um aluno, que ela parece ter subestimado, pelo fato de ele nunca ter demonstrado atenção nos momentos das suas aulas. Contudo, diante de um retorno do aluno, ela se questiona e questiona sua prática. Em seus escritos, não pude escutar suas respostas para o acontecido, embora tenha percebido que a situação suscitou a reflexão da professora, que escreveu sobre o que a inquietou e possivelmente reverá sua condução, sobretudo no que se refere à sua mediação com o aluno em questão.

Dessa forma, observamos que a prática da escrita exerce alguma influência no processo de formação desse sujeito, que, após o distanciamento de uma ação, pôde refletir sobre o seu fazer. Contudo observa-se que o registro reflexivo do Sujeito 3 não concretiza ações de rever, avaliar e replanejar novas ações, possibilitando o que Madalena Freire (2008, p. 50) trata como dar “condições de apropriação dos nossos passos no processo de construção do conhecimento”, o que significa exercitar operações mentais como as de *comparar, observar, interpretar, classificar e sintetizar*, que, segundo a autora, trabalha a partir da sistematização da escrita, da disciplina do pensamento, possibilitando que o sujeito mediado por essas operações mentais ponha em prática seus pensamentos, avaliando sua prática, sugerindo novas ações.

Ainda nos escritos do Sujeito 3, encontrei uma outra inquietação. Desta vez a professora questiona um posicionamento de uma de suas parceiras, na condução de um dos grupos de estudo.

Depois de um bom tempo sem escrever, resolvi escrever a experiência do grupo de estudo sobre letramento, orientado pelas professoras do CEI Cristo Redentor. A tarde foi interessante e a dinâmica apresentada pelo grupo ajudou no entendimento do tema.

No primeiro momento ia passando uma caixa e cada vez uma ia tirando um trecho de algum texto para fazer uma relação com sua prática em sala de aula.

Com essa proposta, todas puderam se expressar mostrando suas experiências e a forma como o letramento está presente.

Teve um momento que fiquei confusa com a fala de uma colega ao dizer que não precisamos ter um teórico e que nossas experiências já bastam.

Penso que a experiência é muito válida, mas precisamos de um embasamento teórico que sustente nossa prática, senão não teria sentido uma formação. (S3)

Nessa reflexão escrita, percebe-se que o Sujeito 3 documenta o que foi realizado em um dos encontros, revelando metodologicamente a forma como o trabalho foi realizado, sinalizando uma discordância com relação ao que sua parceira manifestou compreender sobre o saber da experiência e o saber teórico com relação ao tema proposto. O Sujeito 3 parece afirmar sua convicção de que os saberes são plurais e que não se constituem apenas de saberes oriundos da experiência, mas também dos saberes frutos das teorias que fundamentam seu fazer. Percebe-se com essa reflexão que a professora está expressando suas convicções, que são frutos de um processo contínuo de formação, em que ela é responsável por realizar uma leitura produzindo significados acerca de seu fazer.

Neste processo, o registro escrito permite uma abertura para o estudo do que foi vivenciado numa situação da prática educativa, embora ainda seja um grande desafio para alguns dos sujeitos dessa pesquisa. Esse desafio escutado no momento das entrevistas, em que os sujeitos revelaram suas dificuldades diante da prática da escrita, foi confirmado nos registros escritos conforme nos mostra o Sujeito 5:

Penso que a escrita é um instrumento muito importante, mas ainda deixo a desejar, na hora de colocar em prática, entretanto sei que agora me sinto mais a vontade para escrever, pois apesar de não registrar, faço minhas reflexões mentais sobre o meu dia e penso no que deu certo ou não.  
Ok! Isso já é um grande começo e devo este mérito à formação deste grupo de estudo, pois agora me sinto muito mais à vontade com este meu novo mundo letrado. (S5)

A fala do sujeito 5 nos mostra que ele está transitando entre dois níveis de reflexão: o pensar sobre a prática e ter o pensamento registrado por escrito. A professora revela em seus escritos que mesmo considerando importante escrever sobre sua prática, se sente mais à vontade fazendo suas reflexões no plano mental. Escutei nesse registro que a professora está iniciando uma relação com a escrita, de forma mais confortável, embora ainda não registre o seu pensamento sobre seu fazer.

Madalena Freire (2008) define os níveis de reflexões revelados na fala acima, sinalizando a diferença entre eles:

Pensar sobre a prática sem o registro é um patamar da reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito. O primeiro fica na oralidade, não possibilitando a ação de revisão, ficando no campo das lembranças. O segundo força o distanciamento, revelando o produto do

próprio pensamento, possibilitando rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar (FREIRE, 2008, p. 71).

A fala da autora é esclarecedora no sentido de justificar a importância da reflexão por escrito, visto que o registro permite a superação do mundo das lembranças, partindo para o nível da autoria.

A escuta das entrelinhas da fala de S5 aponta um deslocamento rumo à aquisição dessa autoria, contudo, percebe-se que esse processo ainda provoca, mal-estar e desprazer. No entanto, compreendo que isso faz parte do processo de construção da autoria, que pode ser vencido com a prática da escrita, possibilitando revelar para o professor, que ele é capaz de se autorizar e criar suas próprias teorias.

#### 4.3.2 Sentir e pensar

O sujeito do cogito *Penso, logo existo*, inaugurado por Descartes, vem aos poucos sendo substituído na contemporaneidade. O sujeito da razão vai esvaziando-se de suas verdades absolutas e de suas certezas. A cada dia, estudos no âmbito da psicanálise, da pedagogia e da psicologia demonstram a interligação entre os aspectos cognitivos e afetivos, nos convidando a pensar o sujeito numa outra perspectiva. Lacan (1964/1985) subverte o cogito cartesiano, trazendo o sujeito do inconsciente: *Penso onde não sou, sou onde não penso*. Dessa forma, o sujeito produz um saber singular, cuja origem está no plano do inconsciente e que vem à tona trazendo a verdade do sujeito. Essa verdade do sujeito, que é inconsciente e a qual ele desconhece até vir à tona, manifesta-se nas representações dos afetos prazerosos e desprazerosos.

Pode-se dizer que os afetos e sentimentos podem variar de intensidade, conforme o contexto, mas estão sempre presentes, interferindo de alguma maneira em nossas vidas e atividades.

Essa percepção foi reafirmada nos registros escritos dos sujeitos desta pesquisa, considerando não apenas a relação professor-aluno, mas também a relação dos sujeitos com seus pares, demonstrando que o afeto está presente através das mais diversas dimensões.

O Sujeito 1, por exemplo, escreveu o que sentiu no dia em que foi apresentar no grupo de estudo para as demais colegas seu conhecimento teórico sobre os seus fazeres:

Eu fiquei tensa, meus lábios secaram, as palavras desapareciam da minha mente, não sabia se estava agradando ou não a quem me ouvia. Preciso vencer essa angústia. Ainda busco soluções. (S1)

O Sujeito 1 manifesta em seu discurso uma situação em que podemos perceber o afetivo interferindo no cognitivo. Ela exemplifica que a exteriorização de seu afeto, representada pelas emoções de tensão e lábios secos, desencadeou um processo de bloqueio cognitivo que a deixou paralisada diante do seu saber. Contudo, percebe-se que sua atitude revela que esse mal-estar não está mais no plano do inconsciente, visto que foi revelado por essa situação de desconforto relatada por ela.

Entendo que ela iniciou um movimento de busca, no momento que se distanciou da situação e através de sua escrita (fala), tomou consciência do que se sabe, “preciso vencer essa angústia”, e do que ainda não conhece, “busco soluções”.

O Sujeito 1 estendeu suas reflexões para o seu entendimento teórico sobre o tema afetividade:

A abordagem do tema afetividade me surpreendeu, pois achava que afetividade fosse uma coisa boa relacionada apenas com carinho. Porém, através das discussões ocorridas, ampliei o meu conhecimento a respeito do tema. Vou poder compreender melhor o comportamento de algumas crianças quando estas se manifestarem através do choro, birras, chutes, beijos e abraços. Acredito que algo de bom ou ruim lhes aconteceu. (S1)

Na sua fala, o Sujeito 1 manifesta que o grupo de estudo sobre afetividade a surpreendeu, uma vez que lhe trouxe um outro entendimento sobre essa temática, desfazendo a visão estereotipada em que a afetividade está relacionada apenas a situações prazerosas. Uma vez desconstruída essa ideia, a professora pôde em sua reflexão escrita acionar a lembrança de alguns comportamentos comuns em seus alunos, sinalizando que dará outros encaminhamentos, compreendendo-os de uma forma diferenciada.

As colegas trouxeram de forma simples esse tema fazendo entender que afetividade é tudo que afeta de forma positiva ou negativa em nossa vida, portanto ser afetivo ultrapassa os beijinhos e abraços. (S4)

No mesmo contexto, o Sujeito 4 traz seu relato do grupo de estudo sobre afetividade, manifestando, assim como o Sujeito 1, uma compreensão mais abrangente sobre o tema. Essas reflexões sobre afetividade me remetem a pensar que, embora os afetos sejam de natureza subjetiva, isso não significa que se tornam independentes de ações socioculturais, visto que, como relataram os sujeitos, podem estar também relacionados à qualidade das

interações e às crenças e concepções dos sujeitos que vivenciam essas relações, cotidianamente. Contudo, penso que, se o conhecimento sobre o assunto é ampliado e uma vez desmistificado, as intervenções pedagógicas se tornam mais produtivas.

O Sujeito 7, em sua reflexão sobre o enlace do cognitivo com o afetivo, sinaliza algumas mudanças no processo de desenvolvimento de suas crianças, a partir do momento em que resolveu investir no enlace dos aspectos cognitivos com os afetivos.

Em uma de muitas reflexões anteriores, citei que o conhecimento e afeto são ingredientes na composição da relação que o educador exerce sobre a criança. Um está interligado ao outro no processo de crescimento individual de cada sujeito. Por exemplo, se um sujeito está com problemas afetivos com certeza está desequilibrado emocionalmente e não produzirá nada para o seu desenvolvimento cognitivo. Tenho algumas crianças em uma sala que de quatro meses para cá vêm tendo um desenvolvimento cognitivo surpreendente. Isso tudo porque optei pelo caminho da afetividade, descobri dentro de mim e a partir das observações e de algumas pinceladas em escrita sobre minha prática em sala, onde é o ponto mais frágil dessas crianças e é de onde conseguimos respostas e soluções para a não aprendizagem delas, ou seja, essa fragilidade vem dos maus-tratos, da rejeição, do desamparo e do desentendimento entre os pais, a vida familiar precária onde a carência emocional, medo, insegurança agressividade, falta de motivação, são grandes problemas advindos de desigualdades socioeconômicas. Muitas vezes o professor sente-se impotente para trabalhar com esses problemas e acabam rotulando, “matando” essas crianças, vendo como a única solução o psicólogo. Muitas vezes isso se faz necessário, mas acredito (e essa é a palavra, “acreditar”), como disse acima, que a resposta está dentro de nós e devemos sem medo colocá-la em prática. (S7)

O Sujeito 7 relata que o afetivo e o cognitivo são elementos de suas reflexões há algum tempo. Percebe-se nas entrelinhas de seu discurso que, mesmo tendo consciência de que esses aspectos são indissociáveis e complementares para o desenvolvimento das crianças, ela demorou a assumir essa realidade, e que, quando resolveu optar pelo caminho da afetividade, descobriu, a partir de suas reflexões sobre a prática, o ponto frágil do processo ensino-aprendizagem.

O último parágrafo do texto do Sujeito 7 revela essa fragilidade e o mal-estar diante da falta, que, no seu dizer, pode acabar desistindo do seu aluno, simbolicamente “matando-o”. As últimas linhas de discurso do Sujeito 7 me seduziram a convidar Madalena Freire (2008) para o diálogo: “Estar vivo é estar permanentemente em conflito, produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis [...] Para permanecer vivo, educando a paixão, os desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem” (p. 34). A escuta da escrita do Sujeito

7 e a citação de Freire me levam a compreender que, para o professor se manter vivo, é necessário manter a chama do desejo acesa, alimentando-a de coragem e ousadia.

A fala do Sujeito 7 nos mostra um movimento reflexivo, no qual, a partir de questionamentos sobre sua prática, busca respostas e repensa sua atuação. Nesse caso ficou perceptível que seu movimento constata a relação de complementaridade existente entre afeto e cognição e que a levou a acreditar nessa evidência, como possibilidade de ressignificar sua prática.

#### 4.3.3 Aprender com o outro

Partindo do pressuposto que é a partir da relação eu/*outro* que o sujeito se estrutura, se desenvolve e aprende é que vou escutar o que os sujeitos dessa pesquisa escreveram sobre a experiência de aprender com seus pares. Interagir com as colegas de trabalho é uma forma de enriquecimento do trabalho coletivo, que a partir da cooperação, troca de ideias, informações, experiências e conhecimentos, o grupo vem aprendendo a conviver e a aprender com o outro.

Essa situação me convida a buscar as contribuições da aprendizagem cooperativa, que tem sido frequentemente defendida no meio acadêmico, por se reconhecer que essa metodologia favorece o processo de ensinar e aprender, torna seus aprendizes mais responsáveis, levando-os a construir conhecimentos de forma mais autônoma. Dessa forma, o conhecimento é construído socialmente, na interação com seus pares e não pela transmissão como é ainda comum em muitos espaços de aprendizagem. A aprendizagem colaborativa é uma situação de aprendizagem, na qual um grupo de pessoas aprendem algo juntas.

D'Ávila (2003) faz um apanhado histórico dos precursores desse ideário, trazendo a pedagogia do trabalho, de Célestin Freinet, cujo método tornava mais leve o desejo de aprender e a livre expressão. Sua pedagogia visava a uma articulação do individual com o coletivo, desenvolvendo nos grupos o senso de cooperação. Aqui no Brasil destacam-se Anísio Teixeira e Paulo Freire como principais nomes do ideário cooperativo. O movimento escola-novista, liderado por Anísio Teixeira, trouxe para o debate sobre educação o aprendiz como foco central. A pedagogia libertadora de Paulo Freire traz como principais princípios a autonomia e o diálogo entre educandos e educadores, rompendo com a verticalização das relações da educação bancária, construindo uma relação de horizontalidade, na qual quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Essas bases impulsionaram a pedagogia

cooperativa. A pedagogia é uma atividade mediadora que se realiza através do diálogo, que se concretiza no encontro dos homens. No dizer de Freire,

Se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1980, p. 93).

Para o autor, o diálogo é um momento de elaboração, que acontece a partir de uma comunicação democrática, seria na concepção de Freire um combate às práticas de domínio e incentivo a práticas autônomas.

A autonomia é um outro princípio defendido por Freire, muito presente na pedagogia cooperativa e em práticas de aprendizagem cooperativa. Para o autor, a autonomia é um dos saberes necessários à prática educativa, visto que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (1996, p. 66). Esse princípio perpassa a questão da formação ética, em que não se pode desprezar a história de vida do aluno, sua linguagem, seu movimento, sua curiosidade, cultivando práticas autoritárias.

A formação de grupos de estudo como os realizados pelos sujeitos desta pesquisa busca a parceria entre os sujeitos participantes que vai além da soma de mãos para a realização de um trabalho. Observei que, na colaboração entre os sujeitos desse grupo, existiu também a soma de mentes, que compartilharam contribuindo mutuamente na construção de conhecimentos, em que os sujeitos têm liberdade para trazerem seus próprios esquemas de pensamentos e perspectivas de aprendizagem.

O tema afetividade é um tema encantador. Ao longo dos estudos fui percebendo a grande “teia” de relações que envolve a aprendizagem. Relembrar as discussões da teoria walloniana foi um prazeroso desafio que me conduziu a outros caminhos.

Um pouco de Chalés Udir sobre emoção como propulsora da aprendizagem. Um passeio pelo discurso de Vigotsky quando cita as condições organizativas para se pensar na exploração da motricidade. Para tanto, ampliei a fundamentação do discurso com Antônio Damásio, que cita que as emoções turbinam o cérebro, buscando entendimento às questões orgânicas e por fim compreendi em linhas gerais o que é a psicogênese da pessoa completa trazida por Wallon. (...) acredito que a metodologia trazida por mim e minha parceira foi fundamental para a dinâmica do discurso, pois as colegas puderam relacionar o estudo à sua prática de sala de aula, transpondo citações a situação reais do cotidiano. (S8)

Adorei o processo de construção com Sol, que tem ideias ótimas. Tive certeza que seria outra parceria de sucesso.

Para mim também foi importante rever o que algumas teorias falam sobre o brincar e o que as crianças desde os dois anos pensam sobre isso. Adorei ter esse momento de pesquisa e aprendizado, fiquei feliz com o resultado e por ter inquietado a todos os presentes. (S2)

Os Sujeitos 8 e 2 manifestam em suas falas a satisfação que tiveram em trabalhar com suas parceiras, demonstrando um movimento de comprometimento e responsabilidade com suas aprendizagens e com o grupo. O Sujeito 8 retrata as sínteses teóricas que fez sobre o tema que conduziu no grupo, estabelecendo um diálogo com a teoria estudada. Revela ainda que a metodologia que escolheu juntamente com sua parceira facilitou a participação dos demais integrantes do grupo, que articularam ideias, refletiram sobre suas práticas, socializando experiências, podendo, dessa forma, “trazer à tona o que há de melhor em você e o que sabe, fazendo o mesmo com seu parceiro, e juntos vocês podem agir de forma que talvez não estivessem disponíveis a um ou outro isoladamente” (TORRES; IRALA, 2007, p 91). Pode-se perceber que o viés dessa interação cooperativa é complementado pelas diferentes experiências socializadas por cada participante, que contribui de modo diferente para o avanço da aprendizagem de todos.

Um outro elemento importante acerca da aprendizagem cooperativa relatado pelo Sujeito 2, diz respeito à satisfação de pertencer, colaborar e aprender com pessoas que compartilham situações comuns do dia a dia. Sobre esse processo, D’Ávila (2003) concorda que as situações de comunicação, num ambiente de conforto dos sujeitos, podem favorecer as condições do desenvolvimento de ações pedagógicas e aprendizagens significativas. Dessa forma, o primeiro objetivo, em ações desse tipo, “está em facilitar a tomada de consciência de que os educandos possuem capacidades e saberes que poderão dispor, se organizarem pelos seus percursos e projetos, reforçando a sua identidade e autonomia” (2003, p. 280).

A citação corrobora o que os sujeitos manifestaram em seus discursos, no que se refere às trocas com seus pares, mediante o diálogo, que aproxima os sujeitos do exercício da autonomia. A escuta que fiz dos escritos dos sujeitos sobre o processo dos grupos de estudos revelou que estes encontros contribuíram para que as professoras pudessem desenvolver a capacidade de agir, sistematizar e dialogar seus saberes, com os outros e seus respectivos saberes, exercitando a autonomia intelectual.

No início dos estudos, discuti o tema com minha parceira e ela me pareceu muito segura e tranquila. Daí surgiram as possibilidades a serem exploradas na dinâmica metodológica, e tudo foi ficando mais tranquilo. A partir da leitura do texto de Wallon buscamos outras teorias para enriquecer nossa discussão [...] Ao final, fiquei muito feliz com minha parceira e com o resultado das discussões. No entanto saí com a sensação de que eu poderia ter conduzido ainda melhor e que algumas falas poderiam ser explanadas e teorizadas ainda mais. (S8)

A fala do Sujeito 8 expressa um movimento de autonomia intelectual, que começou a ganhar forma no processo de trabalho coletivo, quando foi possível discutir temáticas, realizar leituras de teóricos, exercitando a autoria. Demo (2008) diz que a autoria parte de um processo em que o sujeito, a partir do exercício da reflexão, apresenta-se como idealizador de ideias criativas, com base na autoridade do argumento. Esse processo pode ser percebido na fala do Sujeito 8, quando relata que se apropriou juntamente com sua parceira de leituras para conduzir as discussões sobre a temática que iria desenvolver com seus pares, assumindo seu prazer com a condução deste processo, embora revele a percepção de algumas fragilidades. Essa reflexão, no meu entendimento, faz parte do processo de autoria, que implica um deslocamento para a leitura da realidade, que envolve a interpretação crítica e criativa do contexto, para que possa intervir e aprimorar essa realidade, que pode ser ilustrada com a fala a seguir:

Percebi no encontro sobre o tema brincar a carência das brincadeiras nos planos de aula. Realmente são poucas, devemos colocar mais e não esquecer das intenções que nos levam a planejar aquela brincadeira. Sei que a teoria traz uma frieza com ela e só a prática pode dar a vida a esse emaranhado de ideias que existem nesse universo pedagógico. A necessidade desses encontros é primordial para que possamos avaliar também o nosso fazer, se estamos trilhando caminhos efetivamente que levam à construção do conhecimento ou se estamos equivocadas com nossas escolhas. (S6)

O Sujeito 6 expressa uma reflexão que fez após um encontro de discussão, troca e aprendizagem com seus pares, mostrando seu deslocamento para realizar a leitura de sua realidade, que revela as fragilidades do seu fazer. O sujeito aponta a importância do coletivo nesse processo de construção da autoria, levantando a reflexão sobre que posição os professores ocupam nesse processo: autor ou reproduzidor? O que me leva a pensar que o Sujeito 6 se refere à autoria como um processo individual que se completa na coletividade.

A análise dos dados de uma pesquisa é um diálogo do pesquisador com seus parceiros intelectuais (quadro teórico), com as falas dos sujeitos aqui escutados. Essas falas emergiram dos encontros em que pesquisadora/coordenadora dialogou com os sujeitos/professoras, considerando a premissa de que o pesquisador é o principal instrumento de uma etnopesquisa, não havendo neutralidade “científica” e sim o exercício de uma produção científica engajada no trabalho pedagógico de uma pesquisadora que pesquisa enquanto ensina e ensina enquanto pesquisa, com seus pares, no contexto do seu exercício profissional que se tornou acadêmico durante todo o processo de investigação que resultou nesta dissertação de mestrado.

#### 4.4 Triangulando os dados

A comparação dos dados de fontes distintas revelou vários pontos de vista acerca do que significam a escuta e a escrita sobre a prática para os sujeitos desta pesquisa. O cruzamento desses dados traz elementos, provocando uma reflexão sobre a escuta do saber-fazer do professor da educação infantil, conforme podemos verificar no quadro a seguir.

Quadro 2 – triangulação dos dados

Instrumentos de “coleta de dados”	Achados oriundos dos instrumentos de coleta	Achados da triangulação dos dados
<b>Observação das práticas das docentes e de grupo de estudo:</b>	Cuidado com o outro; Escuta como ato de acolhimento; Dialogicidade entre os alunos, famílias e pares; Grupo de estudo como espaço privilegiado de trocas, socialização de escritos e aprendizagens coletivas. Escola como <i>locus</i> de	          ✓ Escuta como ato de acolhimento e cuidado com o outro; ✓ Dialogicidade dos

	formação	sujeitos com seus alunos e seus pares,
<b>Entrevistas semiestruturadas</b>	<p>Espaço da escuta como um elemento de enriquecimento do saber-fazer;</p> <p>Do movimento de fala e escuta entre professoras e coordenadora pedagógica surgem os momentos de interação, de troca e de transferência que contribuem significativamente com a formação dos sujeitos em seu <i>locus</i> de trabalho;</p> <p>Escuta como ato de afeto e cuidado com o outro;</p> <p>Enlace do cuidar e educar e do cognitivo e afetivo;</p> <p>A escrita como instrumento fundamental para reflexão sobre a prática, na qual os sujeitos registram seus pensamentos sobre suas experiências pessoais e profissionais, incluindo observações, interpretações, opiniões, sentimentos, encontrando uma forma espontânea de falar de (e a) si mesmos.</p>	<p>num movimento em que fala e escuta envolvem afeto, cognição, saber e fazer.</p> <p>✓ A escrita como instrumento de reflexão sobre o saber-fazer.</p>

<p><b>Registros escritos dos professores</b></p>	<p>A escrita sobre a prática como forma de ressignificar o fazer e como instrumento de avaliação do processo de aprendizagem dos alunos e do saber-fazer dos professores;</p> <p>A escrita revelando situações de mal-estar docente;</p> <p>O enlace do cognitivo com o afetivo, sinalizando algumas mudanças no processo de desenvolvimento das crianças;</p> <p>Grupo de estudo como momento de interação com as colegas de trabalho e como forma de enriquecimento do trabalho coletivo, que, a partir da cooperação, troca de ideias, informações, experiências e conhecimentos, o grupo vem aprendendo a conviver e a aprender com o outro.</p>	
--	--	--

A análise dos dados coletados a partir dos instrumentos da observação, entrevista semiestruturada e registro escrito, mostra-nos que eixos estruturantes do saber-fazer desses sujeitos se cruzaram, culminando em pontos de interseção. As categorias que representaram os dados coletados na observação dos sujeitos em contato com sua prática – *acolhida de chegada, o instante da roda, cuidar do outro e grupo de estudo* – encontraram-se num ponto comum, que é o cuidado com o outro, que vem sendo exercitado na prática de cada sujeito

que em contato com o seu fazer, trava diálogos intensos consigo mesmo, com seus alunos com as famílias, e com seus pares, num movimento em que a fala e a escuta são dispositivos de mediação, de diálogo, interligando a ação e a reflexão num movimento de dialogicidade. A escuta é compreendida como um ato de acolhimento, de troca, e de aprendizagem coletiva, que interfere de forma positiva no fazer dos sujeitos desta pesquisa, possibilitando falas e ações ressignificadas sobre o saber-fazer.

A cultura da escuta nos Centros de Educação Infantil *locus* desta pesquisa tem conduzido os sujeitos a explorar as múltiplas formas de escutar (internas e externas) o saber-fazer do professor, e, arrisco-me a dizer, essa experiência oferece aos sujeitos um entendimento mais profundo da escuta como uma cultura e uma concepção para a vida.

Esse argumento foi enriquecido e constatado na análise das entrevistas, em que os sujeitos foram questionados sobre a importância da escuta para sua prática, que se revelou um espaço significativo para enriquecimento do saber-fazer dos sujeitos, visto que se constitui num momento de acolhimento das angústias que permeiam o dia a dia de cada sujeito.

A abertura ao diálogo, que se constitui na relação transferencial que se estabeleceu entre coordenadora pedagógica e professoras, atenuou os sintomas manifestados pelos sujeitos cotidianamente em seu fazer. A relação de confiança estabelecida, em que a escuta e as falas dos sujeitos foram acolhidas, conduziu-lhes a um movimento reflexivo sobre si mesmos e sobre seu fazer.

Nessa dinâmica, o saber-fazer do professor é, para os sujeitos desta pesquisa, em grande medida fruto da experiência, que abrange o fazer em sala de aula e as experiências de trocas e partilha com seus pares e coordenação pedagógica. Essa experiência vivenciada pelos sujeitos os conduziu a perceber que na educação infantil é imprescindível escutar as crianças, visto que a escuta é considerada por elas como um ato de afeto e cuidado com o outro, o que facilita o enlace do *cuidar e educar* e do *cognitivo e afetivo*, pois cuidar, educar, pensar e sentir são ações indissociáveis, e, pensando nessa lógica, o professor precisa conceber seu aluno como sujeito de afeto e sujeito do conhecimento, buscando compreender a subjetividade de cada aluno para assim poder mediar situações de aprendizagem, não esquecendo que esse processo requer interações entre as pessoas.

A reflexão acima também vem mostrar que o ponto de interseção entre as categorias interpretativas da entrevista *Escuta pedagógica e saber-fazer do professor da educação infantil* é também o cuidado com o outro, que se constitui em um movimento dialógico, no qual fala e escuta fazem parte de uma única trama que envolve afeto, cognição, saber e fazer.

Em relação à *escrita sobre a prática*, pode-se perceber que os sujeitos desta pesquisa estão num movimento de exercitar a autoria. Tanto nas falas como nos registros escritos, seus discursos revelaram a importância de escrever sobre a prática, como uma forma de distanciar-se para reorganizar e planejar novas ações para o seu fazer. Os registros também se constituíram em um instrumento por meio do qual os sujeitos organizaram e reorganizaram seu fazer, revelando situações de mal-estar docente que representam as angústias diante do exercício de sua prática. Os sujeitos também utilizaram seus escritos como instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem de seus alunos e de autoavaliação enquanto professoras da educação infantil. Alguns desses registros socializados nos encontros de grupo de estudo possibilitaram um momento, no qual os sujeitos puderam avaliar-se a partir da reflexão de discussões teóricas, enriquecidas com o diálogo com seus pares sobre o saber-fazer, facilitando a participação de demais professores que fazem acontecer os Centros de Educação Infantil *locus* desta pesquisa, num processo de socialização de experiências em que a satisfação de pertencer, colaborar e aprender com seus pares se tornou instrumento para o exercício da autonomia intelectual.

O deslocamento dos sujeitos desta pesquisa rumo à autoria vem crescendo no exercício de sistematização do pensamento, estabelecendo relações da teoria com a prática, embora eles ainda revelem insegurança com relação à escrita, mostrando que esse processo rumo à autoria levanta indagações, reflexões e dúvidas sobre a difícil tarefa de dar concretude a seus pensamentos.

Observar e escutar práticas, falas e escritas constitui-se em um exercício intelectual fundante. Nesse momento, relendo o que escrevi, percebo o quanto esses sujeitos revelaram com autenticidade suas práticas e sinto-me implicada na procura de encontrar na defesa deste estudo uma fala que presentifique os acertos e erros dessa minha ação-reflexão com esses sujeitos.

No próximo capítulo, mapearei os achados desta pesquisa de forma mais objetiva, apontando perspectivas que poderão quiçá inspirar novas práticas e novas pesquisas sobre a escuta do saber-fazer do professor da educação infantil.

## Capítulo 5

### (In)conclusões

Escrever é iniciar uma aventura que não se sabe  
aonde nos vai levar.

Mário Osório Marques

É hora de apresentar e avaliar os resultados de um processo de escuta, em que pude desvelar falas, ações, situações e acontecimentos que me conduziram a quase certezas. Inicialmente imergi numa aventura, de pesquisa, na qual, assim como Mário Osório, não sabia aonde iria me levar. Fui vencendo desafios, encarando a dor, desfrutando do prazer, que fazem parte do processo de produção científica.

Ser protagonista dessa aventura foi uma oportunidade única de dialogar com autores que não conhecia, de compartilhar e trocar experiências com professores e colegas, de aprender e ensinar com os sujeitos da pesquisa, de construir e fortalecer laços de amizade. Essa relação horizontalizada com o outro alicerçou meu processo de autoria, ampliando meus conhecimentos teóricos, provocando um movimento de resignificação de minha prática, acendendo desejos e educando a dor da falta. Falta que foi compreendida nesse processo de construção como algo inerente ao sujeito, visto que somos incompletos, convivemos permanentemente com ela, fazendo brotar desejos.

Nesse processo, precisei dispor de muita determinação, cautela e bom senso. Estive aberta ao estudo, à escuta, à fala e aos afetos que se manifestaram em situações de prazer e desprazer. Foi em meio a essa ambivalência de sentimentos que encontrei nas falas e escritos dos sujeitos respostas para a pergunta: De que forma a escuta e a escrita do professor podem enlaçar o seu saber-fazer na educação infantil?

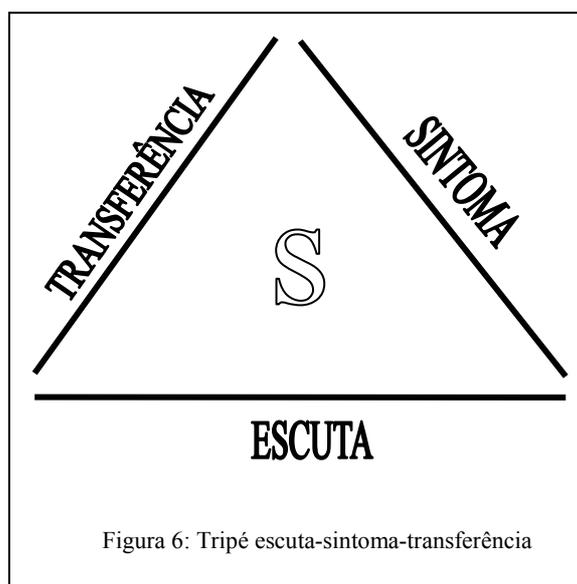
Os dados coletados a partir das entrevistas e registros escritos ancoraram nas categorias interpretativas da *Escuta pedagógica*, *Escrita sobre a prática*, que se desdobrou nas subcategorias dos *Conteúdos dos registros e socialização dos registros*; *Saber-fazer do professor*, que se estendeu nas subcategorias do *Cuidar e educar*, *Cognitivo e afetivo*. Os

registros escritos apontaram para *A escrita sobre a prática, O sentir e pensar e O aprender com o outro*.

A síntese dessas categorias revelou que, para os sujeitos desta pesquisa, o espaço da escuta, garantido no momento da coordenação pedagógica, é importante para a sustentação de suas práticas, pois encontram apoio, parceria e uma pessoa que garante uma escuta sensível das angústias do dia a dia. Esse espaço de diálogo, em que a fala e a escuta são asseguradas, significa para os sujeitos da pesquisa um lugar de formação profissional e de crescimento pessoal. Formação profissional, porque a abertura ao diálogo proporciona situações de trocas, aprendizagens coletivas e reflexões sobre o seu fazer, possibilitando que os sujeitos estabeleçam enlaces sobre seus próprios saberes, materializando-os e compartilhando-os com seus pares.

O crescimento pessoal é apontado nas entrelinhas das falas dos sujeitos, como a oportunidade de tomar consciência de si mesmo. A escuta permite ao outro esse movimento, porque a ação de escutar proporciona ao outro que fala uma percepção diferenciada na forma de se compreender, fazendo com que o sintoma da angústia diante do fazer vá aos poucos desaparecendo, abrindo espaço para que o sujeito se apresente para o diálogo consigo e com sua prática.

Pude comprovar na análise dos dados que o tripé escuta-sintoma-transferência esteve presente no discurso e nas ações dos sujeitos desta pesquisa.



S = sujeito

A escuta se revelou para os sujeitos da pesquisa como que um aporte de confiança entre os sujeitos/professoras e a pesquisadora/coordenadora, que assumiram uma interação pautada na confiança, tornando os sujeitos dialógicos.

Nesse sentido, pude constatar nas falas dos sujeitos que existe uma relação transferencial que se constituiu a partir da confiança estabelecida nos momentos de fala e escuta, em que os sujeitos foram conduzidos ora a certezas, ora a dúvidas, diante do seu saber-fazer. Foi revelado que essa relação de transferência conduzida pela escuta medeia situações, em que os sujeitos identificam seus sintomas, representados pelas situações de mal-estar docente, que atravessam as falas dos sujeitos com a palavra *angústia* marcando o lugar da insatisfação e da impotência dos professores diante de seu fazer. Nesse sentido, a síntese desse tripé desvela que a aprendizagem no processo de formação profissional dos sujeitos da pesquisa se dá a partir da relação transferencial que se constituiu entre os sujeitos/professores e a pesquisadora/coordenadora. Foi possível identificar que a escuta do professor possibilitou uma fala ressignificada em relação ao seu fazer, pois, na medida em que o sujeito é escutado, ele toma consciência de si mesmo e conseqüentemente do seu fazer, lançando-se a novos processos de aprendizagem, modificando e transformando ações da sua prática. Nesse sentido, pude verificar que o processo de mudança é um trabalho coletivo que supõe diálogo (fala e escuta), troca de experiências e cuidado com o outro.

No que se refere à escrita sobre a prática, este estudo revelou que os sujeitos da pesquisa reconhecem os registros escritos como instrumentos de reflexão sobre as ações do dia a dia do professor: sobre o que sabem, o que sentem, o que fazem, como fazem e por que fazem. As falas dos sujeitos demonstraram que a relação das professoras com a autoria está sendo construída. Pude constatar que esse processo é permeado por sentimentos ambivalentes de medo e desejo de acertar.

Os sujeitos reconheceram e manifestaram em seus discursos a importância de escrever sobre sua prática. Contudo, há aqueles que expressaram temor com relação ao julgamento do outro, demonstrando medo de transformar o silêncio em palavra, visto que a palavra pode revelar a verdade do sujeito, “denunciando” limitações no que se refere à autoria. A escuta que faço dessa constatação é que tais atitudes diante do processo de autoria são naturais, pois o sujeito precisa descobrir que a escrita atribui sentido ao seu fazer, conduzindo-o a um nível reflexivo que o leve à construção da autoria.

Esse deslocamento foi retratado por alguns sujeitos que revelaram que a prática da escrita é um recurso importante no processo de formação, visto que pode se tornar um

instrumento rico em possibilidades na medida em que permite que o sujeito saia do mundo das lembranças para um movimento de sistematização de seu saber, apropriando-se dessa forma de sua autoria e de seu saber-fazer.

No que se refere ao saber-fazer, pude verificar após análise dos dados que, para os sujeitos, ele é construído ao longo de suas práticas, a partir das mais variadas possibilidades de trocas e interações, e envolve saberes provenientes da formação pessoal, das formações para o exercício do magistério e dos provenientes da sua própria experiência na sala de aula. Contudo, foi recorrente na fala dos sujeitos que o peso maior do seu saber-fazer é fruto da experiência, que envolve não só a prática na sala de aula, mas também os momentos de diálogo com seus pares e com a coordenação pedagógica, que potencializam a releitura e aprimoramento dos demais saberes, a partir das dúvidas e quase certezas construídas no cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, foi reconhecida no estudo a importância da escola como espaço de formação continuada, apontando a realidade dos sujeitos da pesquisa como favorável, uma vez que a instituição *locus* desta pesquisa garante momentos de trocas, diálogos, estudos, que proporcionam situações reflexivas sobre o fazer.

Constatei que o trabalho que vem sendo desenvolvido com os sujeitos da pesquisa, em que são alimentados momentos de fala e escuta, vem provocando uma postura crítica e reflexiva com relação ao saber-fazer. Quando questionados sobre o que consideram mais importante na sua prática, a maior parte dos sujeitos apontaram para a escuta do seu aluno, reconhecendo que a escuta é um ato de afeto e cuidado com o outro, muito importante no processo educativo e na relação professor-aluno. Essa percepção começou a fazer parte da prática desses sujeitos depois que eles passaram a ser escutados.

Pude constatar que o saber-fazer foi ressignificado a partir do processo formativo, no qual o diálogo (escuta e fala) ganha significado no ato pedagógico, constituindo-se em instrumento de mudança.

Os registros escritos dos sujeitos da pesquisa apontaram para a perspectiva de uma tentativa de sistematização através da escrita do pensamento dos sujeitos, estabelecendo relação da teoria com o fazer na prática, revelando que a escrita interfere positivamente no fazer, embora seus escritos não tenham mostrado que os sujeitos dominam esse instrumento, sobretudo no que diz respeito às sínteses escritas do seu fazer a partir das operações de comparar, classificar, sintetizar e interpretar ações que constituem a escrita reflexiva, cujo objetivo é rever, avaliar e replanejar novas ações.

Contudo, este estudo constatou uma evolução rumo à reflexão sobre o saber-fazer a partir do registro escrito, que levou os sujeitos a constatações dos conhecimentos construídos no processo de formação continuada, quando, a partir do diálogo e interação com seus pares, puderam trocar experiências enriquecendo seu saber e seu fazer. A escuta dos registros escritos manifestou o resultado do diálogo que as professoras travaram com teóricos, com seus pares e consigo mesmas no processo do grupo de estudo, trazendo como reflexões mais significativas: o desafio de se autorizar através da escrita; o enlace do cognitivo e afetivo como aspecto imprescindível no seu saber-fazer, demonstrando que compreenderam que o afeto manifesta-se em situações de prazer e desprazer e não apenas em situações prazerosas, como acreditavam antes do estudo e das discussões em grupo sobre a temática. Por fim, os sujeitos revelaram em suas escritas a satisfação que tiveram em trabalhar e trocar com seus pares, demonstrando um movimento de comprometimento e responsabilidade com suas aprendizagens e com o grupo, revelando que os encontros do grupo de estudo contribuíram para que desenvolvessem a capacidade de sistematizar e dialogar com seus saberes, com os outros, exercitando a autonomia intelectual.

Diante dessas constatações, considero que os objetivos investigativos propostos no início desta pesquisa foram em grande medida alcançados, visto que a escuta e a escrita foram palco para um diálogo teórico e reflexões sobre o saber-fazer do professor da educação infantil.

Nesta pesquisa, não encontrei verdades absolutas e nem achados generalistas, mas resultados culturalmente situados numa realidade singular, que podem inspirar novas reflexões e ainda dúvidas provisórias em outros contextos de educação infantil. Minha pretensão com este estudo foi escutar o que dizem esses sujeitos sobre o seu saber-fazer, considerando as falas expressas por suas vozes, seus escritos e suas ações, analisando os impactos que esses significantes exercem em seu fazer.

Esses impactos a que me refiro dizem respeito à criticidade que as professoras passaram a ter, após uma experiência com a escuta e a escrita. Estiveram mais fortalecidas para enfrentar as frustrações, autorizando-se a ousar, com vistas a mudar sua realidade criando novas ações e possibilidades para o seu fazer, conduzindo um processo autônomo de construção autoral.

Nesse sentido, me sinto feliz em ter podido provocar os sujeitos dessa pesquisa, no sentido de reconhecer seus limites, ajudando-os a pensar intervenções adequadas às situações de sua prática, constatando que a abertura ao diálogo e uma escuta sensível são elementos que

impulsionam os sujeitos a procurarem explicações e respostas para suas inquietações e curiosidades que são sempre inconclusas.

Senti em meio a essa aventura investigativa a necessidade de continuar escutando as professoras, seus fazeres e seus escritos. Para tal, pretendo ainda no primeiro semestre de 2009 apresentar os achados da pesquisa e, através do diálogo com o grupo, democraticamente, montarmos nosso plano de trabalho para o ano de 2009. A sugestão será que intensifiquemos o trabalho em grupo, dando ênfase à escrita. Pretendo desenvolver com essas professoras oficinas em que elas possam se descobrir por meio de suas escritas. Marques (1997, p. 83) diz que “se não se surpreende com o que escreve o autor não produziu seu texto”. Dessa forma, concordo que os sujeitos desta pesquisa precisam descobrir-se diante dessa aventura que é o escrever, surpreendendo-se diante de sua palavra com relação ao seu fazer.

Resgato neste momento a epígrafe do capítulo anterior “Escrever é escutar a palavra e registrar o que ela nos pede”, para reafirmar que a escuta será a condutora do processo formativo que aqui proponho. Pretendo sensibilizar o grupo para uma escuta de si e do outro. Nesse processo, pretendo continuar num movimento dialógico, em que a fala e a escuta serão a garantia dos canais de socialização e trocas de experiências vivenciadas no processo de formação continuada.

Dessa forma, vou concluindo essa etapa dessa aventura investigativa, com a certeza de que, em meio aos hieróglifos, pergaminhos e saber-fazer das professoras da educação infantil, ainda existem muitas falas e letras para serem escutadas. Como pesquisadora, neste momento cabe colocar minha escrita num campo de pouso, para me refazer e continuar escutando e, num futuro breve, despertá-la para, quem sabe, começar de novo, dessa vez em busca de socializar esse estudo em forma de livro e assim contribuir na escola com a escuta do saber-fazer do professor da educação infantil.

Após essa empreitada de semear essas letras para professores leigos e doutores, pretendo fazer o retorno à academia no desejo continuar esse estudo no doutorado.

## Referências

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores In: \_\_\_\_\_. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996, p.11-37.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 41-59.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996, p. 89-119.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática educativa**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ANDRÉ, M. E.; LUDKE, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas da pesquisa**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- ANDRÉ, M. E. D. A; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 11-23.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Franteschi. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J. G. Apresentação. In: MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004, p. 23-25.
- BARBOSA, S. N. F. **Os caminhos da infância no Brasil**. Trabalho realizado para a disciplina História e Políticas para a Infância de 0 a 6 anos do curso de especialização em Educação Infantil, PUC-Rio, Rev. 2006.
- BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARBIER, R. **Entrevista ao jornal Correio Brasiliense**, Brasília, 14 de julho de 2002 – [www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO\\_20020714/sup\\_pen\\_140702\\_29.htm](http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20020714/sup_pen_140702_29.htm). Acesso em: 26/11/2007.

\_\_\_\_\_. A escuta sensível na abordagem transversal In: BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Tradução de Sidney Barbosa. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998, p. 168-199.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BOLSANELLO, Maria Augusta; SILVA, Cristiane Ribeiro. No cotidiano das creches o cuidar e o educar andam juntos. **Interação em Psicologia**, Paraná, 2002.

BRANDÃO, H. H. N. Análise do discurso: leitura e produção textual In: SANTANA NETO, J. A. D. (Org.). **Discursos e análises**: coletânea de trabalhos. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2001, p. 11-22.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e formas de textualização In: MACEDO, J; ROCHA, M. J. C; SANTANA NETO, J. A. D (OrgS.). **Discurso em análise**. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2003, p. 35-51.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF. 2001 v.1.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

BRASIL. Constituição Federativa da República do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente, DF, 1990.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27-33.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Nov 2006.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1998, p. 9-12.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.** V. 23 n. 80, Campinas, 2002.

CHEMAMA, R.; VANDERMERSCH, B. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Francisco Settineri e Mario Fleig, São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2007.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cad. Pesquisa**. n. 119, São Paulo, 2003.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAVIANE, J. O professor e seus instrumentos metodológicos In: FREIRE, M.; DAVIANI, J.; CAMARGO, F. ; MARTINS, M.C. (Orgs.). **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 31-35.

D'ÁVILA, C. M. Pedagogia cooperativa e educação a distância; uma aliança possível. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n. 20, 2003, p. 273-285.

DEMO, P. A autoria. In: OKADA, Alexandra (Orgs.). **Cartografia cognitiva**: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. Cuiabá: KCM, 2008, p. 67-78.

FIGUEIREDO, L. C. **Escutar, recordar, dizer**: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica. São Paulo: Educ / Escuta, 1994.

FREIRE, M. **Educador educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. Educando o olhar da observação. In: FREIRE, M.; DAVIANI, J.; CAMARGO, F. ; MARTINS, M.C. (Orgs.). **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996, p. 10-14..

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

FREITAS, M. T. de A.; SANTOS, I. S. **O memorial na formação de educadores**. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

FREUD, S. Conferências introdutórias sobre psicanálise. Parte III (1915-1916). Edição Standard Brasileira das **Obras completas** de Sigmund Freud, Vol. XVI. Direção da edição brasileira de Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. Escritos sobre a psicologia do inconsciente, Vol II (1915-1920). Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006, p.123-198.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Revista Científica**. n. 1, v.1, Uninove, São Paulo, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-151.

GIDDENS, Anthony – **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidade de uma ação educativa de cunho interdisciplinar. **Educação e Sociedade** n. 66 São Paulo, 1999. p. 125-140.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.** , Campinas, v. 27, n. 96, 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 Maio 2008.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. Série Pensamento e ação no magistério, 14. São Paulo: Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: AQUINO, J. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 35-52.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LACAN, J. Seminário Livro 11: **Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise** (1964). Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LIMA JUNIOR, A. S. de. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

MACEDO, R. S. O rigor hermenêutico na análise em etnopesquisa crítica. In: OKADA, Alexandra (Orgs.). **Cartografia cognitiva: mapas do do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM, 2008, p. 87- 94.

MACEDO, M. M. K.; FALCAO, C. N. de B. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psychê**. [online]. jun. 2005, vol. 9, n.15 [citado 5 Janeiro 2008], p. 65-76. Disponível em: [//pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-11382005000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382005000100006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1415-1138.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004, p. 59-84.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

MARTINS, M. C. O enigma de D. Lourdes: hipóteses de seu saber pedagógico a partir do relato de sua vizinha In: FREIRE, M.; DAVIANI, J.; CAMARGO, F. ; MARTINS, M.C. (Orgs.). **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 48-53.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 Nov 2006. (

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MRECH, L. M. O impacto do Terceiro Ensino de Lacan: novas contribuições para algumas articulações possíveis entre Psicanálise e Educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: AVERCAMP, 2005, p. 143-158.

NASCIMENTO, A. D. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: HETKOWSKI, T. M.; LIMA JR, A. S. (Orgs.) **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, p. 47-60.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M. K.; REGO. T. C. Vigotski e as complexas relações entre cognição e afeto. In: AQUINO, J. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.) **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 13-34.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.35-42.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORNELLAS, M. de L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007, p. 17-26.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

POIAN, C. D. A psicanálise, o sujeito e o vazio contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Formas do vazio**: desafios ao sujeito contemporâneo. São Paulo: Via Lettera, 2001, p. 7-23.

PPP. **Projeto Político-Pedagógico** dos centros de educação infantil da Santa Casa de Misericórdia da Bahia, Salvador, 2006.

QUEIRÓS, B. C. de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação infantil**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. M. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 89-102.

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

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

\_\_\_\_\_. Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna In: MAFRA, L. de A.; TURA, M. de L. R. (Orgs.). **Sociologia para educadores 2**: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, p. 167-192.

SOARES, J. C. da F. **O avesso da pedagogia**: retomando o discurso da subjetividade pela via da psicanálise. Salvador: EDUFBA, 1999.

SOUZA, A. V. M. de. **Marcas de diferença**: subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**: Campinas, SP: Papyrus, 2002, p. 103-114.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. Aprendizagem colaborativa. In: TORRES, P. L. (Org.). **Algumas vias para entardecer o pensar e agir**. Curitiba: SENAC-PR, 2007, p. 65-93.

VERÍSSIMO, M. de la Ó. R.; FONSECA, R. M. G. S. da. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v. 11, n. 1, Ribeirão Preto, 2003.

WARSCHAUER, C. **Rodas em redes**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org). Acesso: 09/01/08.

**APÊNDICES**



**Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
DEDC I –PPGEduC – Linha 2**

**Nome do (a) Pesquisador** (a) Flávia Oliveira dos Santos Mendes.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada: ***Hieróglifos & Pergaminhos: uma escuta do saber-fazer do professor de educação infantil.***

Ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para fins de análise. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente (o) pesquisador terá acesso as suas informações e após o registro destas o documento será arquivado por um ano e em seguida destruído.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa, deixando aqui minha assinatura.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
DEDC I –PPGEduC – Linha 2**

**PESQUISA: *Hieróglifos & Pergaminhos*: uma escuta do saber-fazer do professor de educação infantil**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

1. Você considera importante o registro escrito sobre sua prática?
2. Você utiliza a escrita para refletir seu fazer? Em caso afirmativo, quando começou?
3. Para você, é importante a socialização de seus diários com a coordenação pedagógica? Ou pensa que esse diário é um suporte pessoal seu? Por quê?
4. Quais os pontos mais relevantes que você escreve em seu diário sobre sua prática?
5. Você teve ou tem algum tipo de dificuldade com a escrita? Qual? Fale um pouco sobre isso.
6. Em seus escritos você costuma refletir sobre as possibilidades e limites da sala de aula?
7. Você percebe alguma mudança em seu fazer desde que começou a escrever sobre sua prática?
8. O que significa para você o momento da coordenação pedagógica (escuta)?
9. Como você descreveria sua relação com a coordenadora pedagógica?
10. De que forma essa relação ajuda ou atrapalha o seu fazer?
11. Esses momentos de escuta interferem de alguma forma em seu fazer?
12. O que você considera mais importante no fazer pedagógico do professor da educação infantil?

13. Fale sobre o fazer pedagógico do professor de educação infantil. Você entende que o enlace do afetivo e do cognitivo é fundante?
  
14. Você poderia definir a expressão: *saber-fazer do professor de educação infantil*. O que lhe sugere, o que vem à sua cabeça?