

São Cristóvão-SE/Brasil
21 a 23 de setembro de 2011

V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



ISSN 1982-3657

OS REGISTROS REFLEXIVOS COMO PRÁTICA DE AUTORIA PEDAGÓGICA

Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Eixo 4: Formação de professores: memórias e narrativas.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as possibilidades formativas dos registros reflexivos elaborados por professoras, em dois processos de pesquisa-ação, de modo a compreender como tal modalidade de escrita pode se constituir em prática para a construção da autoria pedagógica. Autoria que, neste estudo, foi definida como a capacidade que o professor desenvolve, durante o exercício de sua prática docente, de (re)criar seu fazer com autonomia, criticidade e embasamento teórico, transformando-o em saber pedagógico. Procedeu-se no trabalho à apresentação dos pressupostos teórico-formativos, dentre os quais as contribuições de Zabalza e Sá-Chaves. Os resultados das pesquisas-ações, no tocante aos registros reflexivos, consideram que essa prática pode ganhar dimensões formativas e promover reflexão, pesquisa e partilha de conhecimento, condições que favorecem a autoria pedagógica.

Palavras-chave: registros reflexivos, dimensões formativas, autoria pedagógica.

REFLECTIVE WRITING AS PRACTICE OF PEDAGOGICAL AUTHORSHIP

ABSTRACT

This paper aims to analyze the formative possibilities of reflective writing done by teachers, during two action-research processes, in order to understand how this writing modality can become a practice to construct the pedagogical authorship. Authorship that, in this study, is defined as the capability that teachers develop, during their teaching practice exercise, of (re)creating their doing with autonomy, criticism and theoretical bases, turning it into pedagogical knowledge. The work presents theoretical and formative presuppositions, with contributions of authors such as Zabalza and Sá-Chaves. The results of the action-researches, concerning the reflective writings, show that this practice can reach formative dimensions and promote reflection, research and sharing knowledge, conditions that promote the pedagogical authorship.

Key words: reflective writing, formative dimensions, pedagogical authorship.

Introdução

Existe no âmbito das pesquisas educacionais um crescente interesse pelas práticas escritas, reconhecendo nos registros dos professores um amplo material de estudo sobre a escola e as atividades docentes. Sob essa perspectiva, este trabalho tem por objetivo analisar as possibilidades formativas dos registros reflexivos elaborados por professores, de modo a compreender como tal modalidade de escrita pode se constituir em prática para a construção da autoria pedagógica.

Neste trabalho, utilizo o conceito de *registro reflexivo*, referindo-me a uma forma de escrever que vai além dos relatórios meramente narrativos e descritivos, e dos registros burocráticos e impessoais nos diários escolares que fazem parte da rotina dos professores. Refiro-me a uma forma que incorpora a reflexão e o pensamento do professor que, no esforço de explicar seu ponto de vista sobre o que faz, aprende a elaborar teorias sobre sua prática docente.

Registrar de forma reflexiva o que vivencia significa “pensar reflexivo”, ou seja, lançar um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise. Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o “seu eu”, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação pessoal. Trata-se, entretanto, de uma prática pedagógica que ainda não faz parte do cotidiano escolar e precisa ser aprendida. Pelas características que reúne e pelos benefícios que promove, acredito que a prática dos registros reflexivos favorece a construção da *autoria pedagógica*.

Em meus estudos, o professor-autor é compreendido como profissional reflexivo, pesquisador da própria prática, produtor de conhecimento, bem como denomino a autoria pedagógica como a capacidade que o professor desenvolve de (re)criar seu fazer pedagógico com autonomia, criticidade e embasamento teórico. No processo de construir-se como autor transforma seu “fazer” em “saber” pedagógico. Ou seja, como explica Franco (2003), o sujeito ao conseguir interpretar o conhecimento pedagógico, apreende-o e utiliza-o, conforme sua intencionalidade.

Considerando que os registros reflexivos podem ser aprendidos pelos professores e que a autoria pedagógica se desenvolve no exercício da prática docente, portanto, em processos de formação continuada em serviço, os estudos aqui comunicados são provenientes de duas pesquisas-ações que coordenei, em âmbito escolar, e que possibilitaram desenvolver habilidades de autoria.

Da primeira pesquisa-ação (PONTES, 2007), participaram catorze educadoras de diferentes escolas que formaram um grupo de estudo e formação com o objetivo de aprenderem a elaborar os registros reflexivos, denominados por elas como “diários reflexivos”. A segunda pesquisa-ação (FRANCO e PONTES, 2010) foi realizada em uma escola com a finalidade de promover mudança curricular, mediante estudo coletivo via “portfólio reflexivo coletivo”.

Passo, então, a apresentar os pressupostos teórico-formativos dos registros reflexivos, apontando suas propriedades formativas promotoras da autoria pedagógica; e, a seguir, a analisar os processos formativos e colaborativos vivenciados pelos sujeitos das pesquisas, em que os registros reflexivos constituíram-se em objeto e instrumento de estudo.

Pressupostos teórico-formativos dos registros reflexivos

Os registros estudados neste trabalho foram caracterizados pelo relato reflexivo e cuidadoso das vivências acumuladas no campo de atuação dos professores (sala de aula/escola), cujas perspectivas são ilimitadas, e cuja produção prática nunca revela uma experiência idêntica à outra.

Registrar as reflexões, conforme explica Weffort (1996), precisa ser um exercício disciplinado, a fim de que a reflexão se torne um dinamizador entre teoria e prática, instrumentalizando o educador para encontrar dentro de si as soluções e as causas de seus males pedagógicos, conduzindo-o à ação transformadora e comprometendo-o com seus desejos, suas opções e sua história. Weffort (1996, p. 40) ressalta que “se apropriando do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo a condução do seu processo”.

Os registros reflexivos dos professores, neste estudo, constituíram-se em um importante instrumento de pesquisa para e sobre a prática docente, disciplinando o pensamento rumo à construção do conhecimento e do processo de autoria.

O resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos. E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico. (WEFFORT, 1996, p. 44)

Na opinião de Warschauer (2001, p. 185), essa forma de registrar possui ainda um grande potencial formativo, “seja nos moldes de diários, seja em textos narrativos das

experiências, sobretudo quando se trata de estratégia coletiva de análise de práticas”. Para a autora, a prática do registro reflexivo é um instrumento privilegiado para desenvolver a reflexão, numa perspectiva autoformadora, pois se constitui em uma maneira para o educador se apropriar de seu pensamento e de sua autoria, em oposição à prática de reproduzir, conforme modalidade dominante na escola. Segundo a autora, o educador precisa aprender a escrever com autoria e autonomia para também formar alunos autores e autônomos.

Nessa mesma direção, Ramos e Gonçalves (1996), apoiadas principalmente na teoria do professor reflexivo de Donald Schön, consideram as narrativas de experiências dos educadores como uma investigação na ação que leva à reflexão sobre a ação, de grande importância para a formação de professores reflexivos e para a supervisão pedagógica.

Ao escrever e refletir sobre suas experiências, o educador exerce sua autoria, reconstrói sua relação com a escrita e refaz sua identidade. Conforme afirma Warschauer (2001, p. 187), “sobretudo quando seus textos podem ser lidos e discutidos com seus pares e com um formador, pois, nessa situação, o potencial formativo dessa experiência é ainda mais aproveitado”. A autora enfatiza, assim, o potencial interformativo dos registros como uma oportunidade de coautoria que proporciona o aprendizado coletivo.

Warschauer (2001, p. 188) afirma que pela escrita “atuamos sobre nossa própria história, percebendo suas contradições e incoerências, refazendo seu processo”. Em consonância, Ramos e Gonçalves (1996) afirmam que pelas narrativas, numa perspectiva autobiográfica, o professor-narrador-personagem busca se autoconhecer para se autodesenvolver, ordenar o caos para poder atuar diante das situações de rotina ou de incerteza que o desequilibraram. Para as autoras portuguesas, a narrativa torna-se uma “consulta psicológica”, orientada pelo “terapeuta” supervisor. O professor será um investigador reflexivo sobre seu conhecimento prático, tendo em vista a compreensão e posterior intervenção na realidade, articulando prática e teoria e utilizando-se de princípios básicos da pesquisa.

Os registros reflexivos dos sujeitos das pesquisas aqui comunicadas evidenciaram um traço autobiográfico, apontado por Ramos e Gonçalves (1996) e por Warschauer (2001), pois estavam focados nas experiências cotidianas, numa dimensão subjetiva. Nessa perspectiva, pude identificar nos registros das participantes as três dimensões formadoras que Josso (1998) atribui às narrativas autobiográficas:

- *a escrita como arte de evocação*: o ator-artista apropria-se dos recursos poéticos da língua para expressar o seu “eu” e a sua visão particular de mundo;

- *a escrita como construção de sentidos*: o ator-autor aprende a se expressar e a questionar de forma ativa a liberdade que possui sobre sua existência;
- *a escrita como pesquisa*: o ator-pesquisador aprende a analisar suas experiências, identificando que transformou algumas delas em experiências fundadoras, isto é, o vivido pode tornar-se ocasião de formação, orientando suas buscas.

Dentre os benefícios mais significativos dessa prática formativa, apontados pelas participantes das pesquisas, destaco os descritos por Zabalza (1994). O autor explica que ao permitir um distanciamento da ação e ver as coisas e nós mesmos com perspectiva, o diário do professor pode ser uma espécie de “oásis reflexivo”. Envolvidos pelo cotidiano, pelas atividades frenéticas que não nos permitem parar para refletir, recorrer ao diário é como “rebobinar” as cenas no nosso vídeo doméstico, e, em “câmara lenta”, rever e analisar com tranquilidade as cenas da nossa jornada que nos passaram despercebidas.

Para Zabalza (1994), a reflexão tornou-se nos últimos anos um ponto chave de qualquer análise das competências profissionais. A atividade profissional requer sempre a reflexão. Não se pode mais medir a qualidade profissional pelo tempo de serviço ou pela prática. O autor enfatiza que não é a prática por si mesma que gera conhecimento, mas sim a prática reflexiva. É necessário o exercício constante de voltar atrás, revisar, analisar os pontos fortes e fracos do nosso exercício profissional para progredir com base em reajustes permanentes. De acordo com o autor, as palavras do diário se convertem em um “reservatório”, uma forma de reter e conservar a experiência que nos permite retornar a elas quantas vezes desejarmos para relê-las, relendo-nos.

O diário é ainda, conforme Zabalza (1994), um instrumento de investigação, pois o professor constrói sua experiência linguisticamente, transformando sua narrativa em *reflexão*, e esta desenvolve uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito. O autor acrescenta que as experiências ao serem escritas promovem um “descentramento”, o mesmo que se pede aos atores para saberem construir suas personagens de uma maneira mais adequada à realidade. É o ator que atua, porém ele deve ser capaz de sair de si mesmo para ver sua atuação e reajustar os movimentos às exigências do papel que desempenha.

Como afirma Sá-Chaves (2004, p. 15), “quando o narrador narra, narra-se” e aprende a olhar e a ouvir o outro, aprendendo e ensinando em um processo contínuo de (auto e inter)formação.

A elaboração, pelo professor, do “portfólio reflexivo” pode atingir três dimensões: o estudo de casos, instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, estratégia de formação. Uma das razões para a defesa do uso do portfólio reflexivo nessas perspectivas reside no fato de se atribuir a ele uma dimensão reflexiva, como nos propõe Sá-Chaves (2004). Desse modo, o portfólio reflexivo é compreendido como instrumento facilitador dos processos de auto e hetero-avaliação. No que se refere à formação docente, acredita-se que a organização dos conteúdos e da reflexão sistemática das práticas desenvolvidas, por meio do portfólio, possibilita ao professor apropriar-se do conhecimento que emerge do processo formativo, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, além de desenvolver os níveis de originalidade, criatividade e autoria desejados nas pesquisas aqui comunicadas.

Esses pressupostos, a partir dos autores citados, orientaram o uso da estratégia formativa dos registros reflexivos, nas pesquisas-ações que passo a apresentar.

Os diários reflexivos

A análise que apresento neste tópico é um recorte da minha dissertação de mestrado (PONTES, 2007). A pesquisa teve como um dos objetivos específicos: conhecer o potencial formativo dos registros reflexivos utilizados como prática para o desenvolvimento da autoria pedagógica.

Tratou-se de uma pesquisa-ação, cujo coletivo pesquisador era constituído por catorze educadoras de diferentes escolas que formaram um grupo de estudo e formação denominado Grupo de Encontros Pedagógicos. O grupo reuniu-se periodicamente, durante um semestre, para aprender a elaborar uma nova modalidade de registros, denominada pelo grupo como “diário reflexivo”, bem como para compreender a importância da incorporação desse *habitus* para o desenvolvimento profissional docente.

O grupo definiu seus objetivos de trabalho, planejou, implementou e avaliou as ações relacionadas à prática dos diários reflexivos, seguindo os ciclos de ação-reflexão-ação, próprios da pesquisa-ação. Nos encontros do grupo, os registros eram lidos pelas participantes e analisados pelo grupo. Nesse processo, as educadoras foram aprendendo a elaborar seus registros com mais autoria e, ao mesmo tempo, a construírem-se como autoras de seu fazer pedagógico.

Durante os encontros, foi enfatizado que os registros deveriam ser elaborados a partir das experiências pedagógicas cotidianas nas escolas, gerando reflexões que deveriam ser

justificadas com uma fundamentação teórica, de acordo com os livros e textos sugeridos para estudo. Os registros deveriam ter um foco, a fim de orientar o olhar da observação, conforme Weffort (1996). Os registros deveriam incorporar as “perguntas pedagógicas” sugeridas por Alarcão (2003), como uma estratégia para orientar a pesquisa sobre a própria prática.

Conforme relatório do coletivo pesquisador, no decorrer da pesquisa, foi possível constatar que os registros das educadoras não se constituíram meramente na descrição de todas ou quaisquer questões em sala de aula. Esses registros foram explicativos, reflexivos e críticos sobre questões que mais instigaram o questionamento de suas autoras. Foi possível verificar que, por intermédio de seus registros, as participantes puderam aprofundar o autoconhecimento, desenvolver a percepção crítica sobre questões de aprendizagem, e solucionar problemas na sala de aula e/ou na escola. Os registros as ajudaram, ainda, na compreensão de questões mais amplas de ordem política, social e educacional que interferiam em seu trabalho naquele momento.

Ao elaborar os registros reflexivos, as participantes aprenderam a ser pesquisadoras da própria prática, tornando-se mais autônomas, comprometidas, críticas e reflexivas. Ficou evidenciado, durante os trabalhos em grupo, que os registros tiveram sua capacidade formadora maximizada quando resultaram em matéria de discussão e reflexão para o coletivo de educadoras.

As educadoras reconheceram que os registros que elaboravam cotidianamente nas escolas não favoreciam o desenvolvimento da autoria pedagógica, podendo ser reconhecidos como instrumentos de controle sobre a prática docente. Dessa forma, entenderam que a escola está ainda situada no ideário racionalizador, supostamente capaz de dar lógica e sentido a tudo, moldando, enquadrando e controlando a ação daqueles que ainda não exercem o seu potencial crítico, reflexivo e criativo plenamente: os professores. As participantes constataram que o trabalho escrito dos professores, de um modo geral, possui apenas uma funcionalidade burocrática, expressando uma realidade fragmentada e desconexa.

Pude evidenciar, durante os trabalhos com registros no grupo, que minha atuação se aproximou do papel de “formadora” ou “terapeuta”, conforme Ramos e Gonçalves (1996). Busquei efetivamente ajudar as participantes a desenvolverem sua capacidade reflexiva, por intermédio do autoquestionamento e do autoconhecimento, orientando-as no processo de investigação sobre a própria prática, de maneira que preservassem e valorizassem sua autoria.

No entanto, não foi fácil para o grupo aprender a desenvolver e a expressar suas reflexões por intermédio de seus registros. As dificuldades apontadas pelas participantes puderam ser compreendidas por meio dos estudos de Weffort (1996). A autora classifica o ato

de escrever e refletir como libertador, mas ao mesmo tempo muito difícil. Libertador porque coloca o ser vivo diante de suas inquietações, remetendo-o à busca de si mesmo e da essência de sua existência, não para encontrar respostas, mas para essencialmente questionar, na tentativa de conhecer a si, o outro e o mundo. Difícil porque a busca pelo autoconhecimento dá muito trabalho e compromete mais que falar, pois materializa o pensamento, os sonhos e os desejos íntimos. É preciso ainda, afirma Weffort (1996, p. 26), “desintoxicar-se do processo autoritário que cada um viveu em relação à escrita, para evoluir de escritor-reprodutor para escritor-sujeito-produtor de linguagem escrita”.

Considero que a prática dos registros reflexivos, desenvolvida nesse estudo, valorizou as educadoras como produtoras de conhecimento. Esses registros representaram para suas autoras um espaço para teorização das práticas. No exercício de construir e reconstruir suas experiências pela escrita, imersas em um processo de aprendizado compartilhado de reflexão e de pesquisa, as educadoras do grupo aprenderam a articular teoria, prática e autoria.

No quadro, a seguir, o coletivo pesquisador elaborou uma síntese que possibilitasse a comparação entre os objetivos traçados pelo grupo para o desenvolvimento dos registros reflexivos, no início dos trabalhos, e as melhorias práticas apontadas pelas educadoras, nas fases de avaliação de cada ciclo da pesquisa-ação.

Objetivos	Melhorias Práticas Alcançadas
<ul style="list-style-type: none"> • Adotar uma textualidade de registro que superasse a funcionalidade burocrática, incorporando e desenvolvendo as reflexões das educadoras sobre a prática docente. • Desenvolver, por intermédio dos registros reflexivos, uma cultura dialógica no cotidiano das práticas educativas. • Melhorar a qualidade das interações e das reflexões entre as educadoras do grupo. • Ampliar a compreensão de como as práticas educativas ocorrem. • Analisar o contexto da pesquisa sob uma perspectiva crítico-reflexiva. • Desenvolver princípios básicos de pesquisa por intermédio dos registros reflexivos. • Identificar problemas nas ações e propor soluções. • Desenvolver a reflexão sobre a reflexão na ação, conforme Schön (2000). • Promover um efeito “multiplicador” do trabalho, ou seja, cada participante compartilhar em seus locais de atuação o que foi aprendido no grupo. • Viabilizar um processo de construção da 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprenderam a ampliar o olhar sobre a prática educativa de uma forma mais crítica e consciente. ✓ Aprenderam a ouvir e a valorizar a fala dos sujeitos com quem se relacionam: alunos e demais membros da escola. ✓ Aprenderam a olhar a rotina sob outra perspectiva. ✓ Descobriram uma nova metodologia de registros que vai além dos registros burocráticos exigidos pela escola. ✓ Aprenderam a delimitar um foco para os registros, utilizando perguntas pedagógicas. ✓ Aprenderam a pesquisar a própria prática. ✓ Aprenderam a registrar e aprofundar as reflexões. ✓ Aprenderam a valorizar os estudos teóricos como fundamento da prática. ✓ Desfrutaram de um espaço para falar e desabafar livremente. ✓ Descobriram o prazer do ato de registrar. ✓ Efeito multiplicador de aplicar e compartilhar nas escolas o que aprenderam

<p>autoria pedagógica.</p>	<p>no grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartilharam conhecimentos, respeitando as diferenças entre as pessoas. ✓ Aprenderam a refletir, pesquisar e a ter autonomia em grupo. ✓ Incorporaram reflexões aos registros antes apenas descritivos e narrativos. ✓ Sentiram-se mais autoras do seu fazer pedagógico, bem como de seus registros.
----------------------------	--

No quadro-sumário, as melhorias práticas foram destacadas durante os encontros pedagógicos do grupo e confirmadas pelo coletivo pesquisador na elaboração do relatório final da pesquisa-ação.

O quadro-sumário ressaltou as principais mudanças positivas na prática docente sentidas pelas participantes, ao longo dos ciclos da pesquisa-ação, confirmando que os objetivos para os trabalhos do grupo foram alcançados plenamente. O coletivo pesquisador compreendeu que essas melhorias práticas podem ser consideradas como indicadores do processo de construção da autoria pedagógica no exercício da prática docente desenvolvido no grupo de estudo e formação.

O coletivo pesquisador considerou que o registro reflexivo foi o objeto de estudo do grupo. No entanto, em busca da autoria pedagógica, o estudo em grupo transcendeu as possibilidades dos registros, para aprofundar reflexões sobre questões maiores que envolviam a prática educativa dos sujeitos da pesquisa. Os estudos do grupo possibilitaram a compreensão de que as práticas educativas ocorrem em um contexto sócio-político-educacional que precisa ser analisado sob uma perspectiva crítico-reflexiva a fim de que a realidade seja transformada.

Esses foram os princípios norteadores do trabalho com registros nessa pesquisa-ação. Considero, assim, que as participantes não receberam previamente orientações de procedimentos rígidos, pois o diário, conforme Weffort (1996), deve expressar o estilo pessoal do seu autor. No entanto, concordo com Zabalza (1994) que é conveniente que o professor seja orientado para que contemple em seus registros as dimensões referenciais, relativas às tarefas realizadas, e as expressivas, relativas às suas impressões.

Nesse sentido, os aspectos orientadores da elaboração dos registros foram concebidos aos poucos por suas autoras, e propostos como ações a serem implementadas a cada ciclo da pesquisa. Esses aspectos ou hipóteses de ação, de acordo com Barbier (2004), foram produzidos pelo coletivo pesquisador e testados por cada membro do grupo, sendo avaliados e reformulados quando necessário, em um processo cíclico e recursivo.

O portfólio reflexivo coletivo de formação docente

Essa segunda pesquisa-ação (FRANCO e PONTES, 2010) foi realizada em uma escola municipal, onde atuei como diretora, e foi motivada a partir da proposta de mudança curricular das escolas de educação infantil pelo município mantenedor. As escolas municipais deveriam implantar um modelo de excelência apresentado via documento institucional, pautado nos Referencias Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, elaborado pelo governo brasileiro em 2006. Para tal, foi oferecida uma “Formação em Rede”, subsidiada por uma organização não governamental (ONG) sobre o tema: “a importância do brincar na educação infantil”.

Apesar de a proposta institucional indicar as mudanças a serem realizadas, oferecendo formação continuada para tanto, era preciso ser validada na escola pelos principais atores educacionais: os professores. O grupo precisava apropriar-se do sentido dessa mudança e realizá-la de maneira consciente e de forma coletiva. Com esse propósito, demos início à pesquisa-ação.

Sugeri às professoras que adotássemos na escola, como metodologia formativa, a pesquisa-ação. Desse modo, em ciclos de ação-reflexão-ação, poderíamos desenvolver uma prática reflexiva e pesquisadora. Conforme Franco (2003), a pesquisa-ação favorece a autodeterminação dos sujeitos da prática. O sujeito se autodetermina quando se apropria do processo de construção da sua identidade, por meio do aprofundamento das reflexões sobre sua formação docente. E essa era também nossa intencionalidade para com o grupo: proporcionar espaços e condições para reflexão coletiva, formação e autodeterminação como professoras-autoras da própria prática.

Adotamos, então, como estratégia formativa, um portfólio reflexivo coletivo. Tratou-se, também, de uma forma de “driblar” a resistência do grupo em elaborar registros individuais, uma vez que as professoras alegaram falta de tempo. Eu, como diretora da escola, não quis impor a prática dos registros como obrigação e sugeri, como alternativa, um portfólio coletivo que foi aceito prontamente.

As professoras começaram, assim, a registrar as atividades que envolviam brincadeiras, fotografando e escrevendo suas observações e reflexões. Criaram um modelo de ficha de registro próprio. Nas reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, durante o ano de 2009, os registros eram discutidos e as reflexões compartilhadas.

Ao final dos bimestres, foram realizadas reuniões especiais para fechamento dos ciclos da pesquisa-ação, elaborando sínteses provisórias em busca de atingir os objetivos traçados pelo grupo. Nas reuniões semanais, foram promovidas leituras e discussões de textos teóricos sobre a temática.

O coletivo pesquisador acordou que:

- Para cada ciclo, haveria uma questão-problema para orientar os registros e as reflexões coletivas. No primeiro ciclo: qual concepção permeava a prática do brincar na escola? No segundo ciclo: como o lúdico contribuiu para o desenvolvimento das crianças? No terceiro ciclo: como incorporar o brincar no centro do currículo da escola?
- As professoras precisariam manter um ritmo para seus registros, pelo menos um por semana.
- Registrar também a frequência com que usavam jogos e brincadeiras.
- No primeiro ciclo, os registros iniciais seriam espontâneos, sem um foco definido.
- Ao final de cada ciclo, fariam a avaliação dos registros, em busca de uma síntese dos conteúdos, e de refinar o foco e a forma de registrar.
- Seriam estudados textos teóricos que o grupo escolhesse.

Os dados coletados, por meio das fichas de registros das professoras que compuseram o portfólio reflexivo, bem como pelas discussões e sínteses registradas durante as reuniões pedagógicas, indicaram resultados positivos, que foram: a) a adoção de uma metodologia de registros reflexivos; b) melhoria da qualidade das interações e das reflexões; c) educadoras identificando problemas em suas ações e propondo soluções; d) desenvolvimento da capacidade crítica para observar as crianças durante os jogos e brincadeiras; e) melhora da integração do grupo para a elaboração dos planejamentos; f) a valorização do brincar como parte essencial do desenvolvimento das crianças; g) melhora do embasamento teórico sobre o assunto.

Foi possível comprovar que o portfólio reflexivo coletivo, desenvolvido sob a lógica da pesquisa-ação, constituiu-se em estratégia eficaz para a formação docente continuada em serviço.

O portfólio reflexivo coletivo confirmou as propriedades formativas apontadas pelos autores citados no primeiro tópico deste artigo: favoreceu o processo de construção de conhecimento; a criatividade; o exercício da autonomia; a livre expressão; a capacidade de organização, análise, síntese e de auto e hetero-avaliação; além de possibilitar o acompanhamento contínuo do trabalho pelo grupo. Possuía a seguinte organização: um índice; orientações metodológicas para organização do portfólio e da pesquisa-ação; as fichas

de registro individual das professoras; as sínteses coletivas dos ciclos da pesquisa-ação; os relatos reflexivos das reuniões pedagógicas. Estava sempre à disposição das participantes, e era levado para as reuniões externas da “Formação em Rede” oferecida pela prefeitura, com a finalidade de socializar as ações e reflexões do coletivo pesquisador da nossa escola com as demais escolas envolvidas nessa formação. Esclareço que a metodologia da pesquisa-ação e o modelo de portfólio coletivo foram adotados apenas por nossa escola, por iniciativa própria.

Adotar questões-problema para cada ciclo da pesquisa significou para o grupo uma estratégia para focar a observação, melhorando gradualmente a qualidade dos registros escritos. Alarcão (2003) defende o uso de perguntas pedagógicas com finalidade formativa com vistas à formação de professores reflexivos na escola. Nesse sentido, o coletivo pesquisador manteve o espírito investigativo aguçado e foi capaz de responder as perguntas com embasamento teórico e consciência crítica.

No fechamento do primeiro ciclo da pesquisa, ao conseguir responder a questão-problema "qual concepção permeava a prática do brincar na escola?", o coletivo pesquisador entendeu e admitiu que a tendência "escolarizada" das práticas adotadas na escola se sobrepunha. Isso representou um amadurecimento reflexivo para grupo e o momento inicial do "descongelamento" (LEWIN, 1964) necessário para a mudança pretendida.

A segunda questão-problema "como o lúdico contribuiu com o desenvolvimento das nossas crianças?" exigiu um passo a mais, uma vez que as professoras tiveram que aprender a avaliar as atividades de brincar por elas planejadas e implementadas, de acordo com uma nova intencionalidade construída coletivamente, acompanhando o movimento espiralado da pesquisa-ação de ação-reflexão-ação.

A terceira questão-problema “como incorporar o brincar no centro do currículo da escola?” ajudou o grupo a encontrar possibilidades criativas e diversificadas de valorizar e compreender a prática pedagógica do brincar como um eixo central para os conteúdos a serem explorados de forma significativa pelas crianças. A partir dessa ressignificação que as professoras aprenderam a construir durante a pesquisa-ação realizada, foi possível validar a proposta curricular, a princípio imposta de forma institucional, a fim de ganhar significado, vida e existência na escola.

Ao final, tínhamos um belo portfólio reflexivo coletivo como um importante memorial pedagógico da nossa história e trajetória de formação.

Conclusões

Nas duas pesquisas-ações apresentadas, foi possível compreender que os registros das professoras envolvidas ganharam dimensões formativas que promoveram a reflexão e a pesquisa sobre a prática docente, implicando suas produtoras em um processo de construção de autoria pedagógica. Autoria essa que não se limitou à produção de bons textos escritos, mas que foi compreendida como uma forma de autonomia e “poder” de criar a própria prática.

Os registros das professoras participantes foram desenvolvidos em duas modalidades diferentes, quais sejam: os diários reflexivos e o portfólio reflexivo coletivo. Isso significou uma adaptação necessária aos contextos das pesquisas, bem como um ajuste às necessidades e possibilidades dos sujeitos envolvidos. No entanto, nas duas experiências analisadas, essas modalidades de registros reflexivos mantiveram as propriedades formativas apontadas pelos autores citados ao longo deste artigo.

Foi possível comprovar, também, que os registros reflexivos são estratégias importantes em processos de pesquisa-ação. Acredito, conforme explica Franco (2003, p. 83), que os estudos caminharam na direção do “esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”. Os sujeitos das pesquisas vivenciaram um processo de autoria, pesquisando e refletindo criticamente sobre a própria prática coletivamente. Segundo a autora citada, essa tarefa de compreender cientificamente a prática educativa constitui-se na práxis educativa, e só será possível quando realizada no coletivo.

Portanto, as estratégias formativas dos registros reflexivos analisadas foram capazes de fomentar a produção de saberes pelas educadoras participantes e atender aos objetivos traçados nas pesquisas. Com relação à primeira pesquisa-ação, o trabalho com os diários reflexivos, no Grupo de Encontros Pedagógicos, representou uma iniciação das participantes nessa prática e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de que os registros reflexivos podem ser utilizados como prática para o desenvolvimento da autoria pedagógica. Retomando Zabalza (1994), no grupo, as educadoras entenderam que os diários são documentos de expressão pessoal e que permitem, a partir dos registros e da leitura dos mesmos, provocar reflexões, explorar a própria atuação, fazer autoavaliação, como também, socializar as práticas e aperfeiçoá-las.

Na segunda pesquisa-ação apresentada, o portfólio reflexivo coletivo constituiu-se em um instrumento para que as professoras pudessem compreender e validar a mudança curricular em implantação. De modo coletivo, aprenderam a registrar suas reflexões individuais, compondo um mosaico de significados e interpretações da realidade para a transformação necessária da prática docente.

O trabalho coletivo, em ambas as pesquisas, comprovou ser um caminho para as participantes construírem-se como autoras autonomamente. O trabalho coletivo e cooperativo entre professoras proporcionou, também, a ampliação do potencial formativo dos registros quando discutidos e compartilhados, incorporando os diferentes pontos de vistas das participantes. Em grupo, as professoras não trocaram apenas ideias, mas, principalmente, ampliaram referências e cresceram profissionalmente.

O diálogo, desenvolvido pela linguagem escrita e oral, conforme Maturana (1997), demonstrou ser um importante instrumento para a construção da cultura da colaboração. Nesse sentido, as participantes desenvolveram a compreensão de que a autoria pedagógica não pode ser compreendida como uma conquista individual, mas sim coletiva e participativa, na dialética das interrelações sociais. Dialética que, no coletivo, foi vivenciada pela articulação dos diferentes pontos de vista dos sujeitos, em busca da autoria de suas reflexões e de sua prática docente.

Concluo, situando a autoria pedagógica em um cenário macro de transformações sócio-político-educacionais. Pude verificar, de acordo com Santos (1996), Josso (2004) e Libâneo (2002), que a preocupação com o resgate da autoria do sujeito faz parte das discussões sobre a emergência de um novo paradigma científico e da transição modernidade/pós-modernidade. Segundo os autores, essas discussões apontam para o “empoderamento” do sujeito, ou seja, o indivíduo como sujeito e autor do conhecimento.

O trabalho coletivo e participativo entre professoras, promovido pela pesquisa-ação e dinamizado pela prática dos registros reflexivos, representou uma forma de atuação autônoma e, conseqüentemente, de “empoderamento” dos sujeitos das pesquisas. Portanto, empoderar-se significou buscar a coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- _____; PONTES Rosana Aparecida Ferreira. *A construção do sentido do currículo na escola: reflexões a partir da pesquisa-ação*. In: IX Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares: debater o currículo e seus campos. (livro de resumos). Porto: Legis Editora, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da saúde, 1998.

_____. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEWIN, Kurt, Group dynamics and social change, 1958, in Etzioni, A., Etzioni, E. (eds), *Social change*, Basic Books, Inc. Publishers, New York, London, 1964.

¹LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, Humberto. Ontologia do conversar. In: MAGRO, C. et al. (Org.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. *A construção da autoria pedagógica na formação de educadores*. 186f. Santos, Universidade Católica de Santos, 2007a. (Dissertação de Mestrado).

RAMOS, Maria Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

SÁ-CHAVES, Idália. *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula*. Porto: Porto Editora, 1994.

¹Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Mestre em educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Professora pesquisadora formadora da Plataforma Freire (bolsista CAPES) na UNISANTOS

Participante do grupo de pesquisa *Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação*

rosana.pontes@bol.com.br